



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

MARIA NEURILANE VIANA NOGUEIRA

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO DO
SER INTEGRAL DO LAR FABIANO DE CRISTO: TECENDO UM ELOGIO DA
ESPERANÇA.**

FORTALEZA

2014

MARIA NEURILANE VIANA NOGUEIRA

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO DO
SER INTEGRAL DO LAR FABIANO DE CRISTO: TECENDO UM ELOGIO DA
ESPERANÇA.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.

FORTALEZA

2014

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

V668d Viana, Maria Neurilane Nogueira.
A dimensão educativa dos direitos humanos e a educação do ser integral do Lar Fabiano de Cristo: tecendo um elogio da esperança / Maria Neurilane Nogueira Viana. – 2014.
137 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.

1. Educação e espiritismo - Fortaleza(CE). 2. Direitos humanos - Fortaleza(CE). 3. Lar Fabiano de Cristo. I. Título.

CDD 133.9

MARIA NEURILANE VIANA NOGUEIRA

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO DO
SER INTEGRAL DO LAR FABIANO DE CRISTO: TECENDO UM ELOGIO DA
ESPERANÇA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr.^a. Lídia Valesca Bomfim Pimentel Rodrigues
Universidade Farias Brito (UFB)

À Deus

Ao meu esposo, filhos e às crianças, que
têm sido minha alegria de viver.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido marido, pelo apoio incondicional e por todas as horas de renúncia à minha presença em prol desse trabalho.

À minha mãe, Lucieuda, e ao meu pai Aluísio, pelo amor e carinho com que sempre buscaram me conduzir nos caminhos da vida.

Aos meus irmãos, Tony e Luiz, pelo incentivo e por sempre terem acreditado em mim.

À minha irmã de coração Silvia Rafaela, pelo apoio e carinho nas horas mais difíceis.

Às minhas filhas, Jéssica e Yasmin, tesouros da minha vida, por me fazerem acreditar num porvir melhor.

À amiga e companheira de jornada Regina Coele, que na qualidade de diretora do Lar Fabiano de Cristo me possibilitou amplo acesso a esta casa de luz.

A todos que fazem o Lar Fabiano de Cristo, pelo apoio e carinho com que me receberam e por toda a valiosa colaboração que deram para esse trabalho.

Aos irmãos de caminhada Reginauro e Josi, minha eterna gratidão pela amizade sincera.

À professora Lídia Pimentel pelas valiosas contribuições e pelo incentivo sempre amoroso.

À minha querida orientadora Ângela Linhares, pela paciência e pelo amor com que me conduziu até aqui, dignos de uma alma elevada.

À espiritualidade maior, pela presença constante traduzida em suaves sopros de luz.

É o amor que orna a Natureza de seus ricos tapetes; ele se enfeita e fixa morada onde se lhe deparem flores e perfumes. É ainda o amor que dá paz aos homens, calma ao mar, silêncio aos ventos e sono à dor (Allan Kardec).

RESUMO

A humanidade vive um momento de grandes transformações; o pensamento cartesiano, que por muito tempo foi dominante, com seu aspecto tradicional, reduzindo o humano tão somente a dimensão material, não responde mais aos anseios da modernidade. Estamos diante de uma nova era para a homem, o limiar de um novo paradigma, cuja base é a dimensão espiritual do ser: o paradigma do espírito. Esse novo olhar nos convida a desenvolver nos sujeitos a educação do espírito como forma de contemplar no processo educativo todas as dimensões do ser humano. A pesquisa em questão foi desenvolvida a partir do eixo temático Educação, Direitos Humanos e Espiritualidade. Partindo dessa perspectiva, propomos como locus desse trabalho o Lar Fabiano de Cristo, uma instituição de educação formal, que tendo por base a visão espírita de educação, desenvolvida através de um projeto intitulado “Educação Integral do Ser que considera a criança como ser espiritual. Essa proposta educativa busca desenvolver as múltiplas dimensões do educando, entendendo-o enquanto sujeito espiritual em constante processo evolutivo, em meio a desafios de transformação concretos. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é descrever e analisar a produção de saber íntima no diálogo entre Direitos Humanos e Espiritualidade, a partir do projeto Educação do Ser Integral no contexto educativo do Lar Fabiano de Cristo, enfocando a dimensão espiritual do sujeito da educação e apresentando a prática dessa instituição como ambiência de problematização do acesso aos direitos da infância. Para contemplar os objetivos propostos no estudo em questão, trabalhamos com a metodologia da História de Vida e Formação, calçada em Josso e Warschauer (2004; 2001), em especial, utilizando técnicas de observação participante, entrevistas grupais e individuais, bem como fontes documentais, capazes de nos permitir capturar o modo como a vivência dos direitos da criança e seus devires são vivenciados por jovens, adultos e crianças no Lar Fabiano de Cristo. Lançamos mão, de modo a complementar à fala das crianças, da linguagem do desenho própria à expressividade do pensamento infantil. Dessa forma é que a pesquisa pretende ter como um dos referenciais teóricos a aproximação entre os Direitos Humanos e a espiritualidade, tendo por base a visão espírita do Direito e as contribuições da Pedagogia Espírita para a formação do sujeito crítico, autônomo e reflexivo. Destacamos como referenciais teóricos dessa pesquisa: HERRERA FLORES, 1999; SILVA, 2010; DINIZ 1996 (Direitos Humanos); TILLMANN & PILAR, 2003, 2009; SCHELER, 2008; YUS, 2002; ÂNGELIS, 1994; KARDEC, 2000, 2002,

2004, 2005; BARSANULFO, 2000 (Educação e Valores Humanos), Educação das Crianças (MONTESSORI, 2001; PACHECO, 2012).

Palavras-Chave: Educação. Direitos Humanos. Educação Espírita. Multidimensionalidade.

ABSTRACT

Humanity is experiencing a period of great change ; Cartesian thought, which has long been dominant , with its traditional appearance , reducing human so only the material dimension , no longer responds to the anxieties of modernity . We are facing a new era for the man , the threshold of a new paradigm , whose base is the spiritual dimension of being : the paradigm of spirit. This new look invites us to develop education in the spirit of the subject as a way of contemplating the educational process all dimensions of the human being . The research in question was developed from the thematic axis Education, Human Rights and Spirituality . From this perspective , we propose how this work locus Lar Fabiano de Cristo , an institution of formal education , which based on the spiritual vision of education , developed slant of a project entitled " Integral Education of Being that considers the child as a spiritual being . This educational proposal seeks to develop the multiple dimensions of the student , while understanding the spiritual subject constantly evolving process , amidst the challenges of transforming concrete . Accordingly, the overall goal of this research is to describe and analyze the production of knowledge inherent in the dialogue between Spirituality and Human Rights , from the design of the Integral Being Education in the educational context of Lar Fabiano de Cristo , focusing on the spiritual dimension of the subject of education and presenting the practice of this institution as ambience of questioning the access rights of children . To address the objectives proposed in the present study , we worked with the methodology of Life History and Training , sidewalk Josso and Warschauer (2004 , 2001) , in particular , using participant observation , group and individual interviews and documentary sources capable of allowing us to capture how the experience of children's rights and their becomings are experienced by young people, adults and children in Lar Fabiano de Cristo . We have used , in order to complement the speech of children , the language itself drawing the expressiveness of children's thinking . Thus it is that the research aims to have as one of the theoretical frameworks rapprochement between Human Rights and spirituality , based on the spiritual vision of law and the contributions of Spiritist Pedagogy for the formation of critical , autonomous and reflective subject . We highlight the theoretical frameworks of this research: FLORES HERRERA, 1999; SILVA, 2010; DINIZ 1996 (Human Rights); TILLMANN & PILAR, 2003, 2009; Scheler, 2008; YUS, 2002; Angelis, 1994; KARDEC,

2000, 2002, 2004, 2005; Barsanulfo, 2000 (education and Human Values), Children's Education (MONTESSORI, 2001; PACHECO, 2012).

Key words: Education. Human Rights. Spiritist Education. Multidimensionality.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
ESI	Educação do Ser Integral
FEB	Federação Espírita Brasileira
FUNABEM	Fundação para a Infância e Adolescência
LBA	Legião Brasileira de Assistência
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PQV	Plano de Qualidade de Vida
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPI	Unidades de Promoção Integral

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Holograma da Educação do Ser integral	106
Figura 2	A Esperança em Marcela	207
Figura 3	O direito a vida por Mirella	216
Figura 4	O direito a vida por Ana Vitoria	216
Figura 5	O direito de brincar por Rafael	224
Figura 6	O direito de brincar por Walquíria	225
Figura 7	O direito de brincar por Lidia	231
Figura 8	O amor por Jeniffer	244
Figura 9	O eu sombra e o eu luz	246

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	DESENVOLVIMENTO.....	32
2.1	A construção do Lar Fabiano de Cristo: do plano espiritual para o plano físico.....	32
3	A EDUCAÇÃO DO SER INTEGRAL NO LAR FABIANO DE CRISTO E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	81
3.1	Conceituando ser integral em uma perspectiva pedagógica.....	81
3.2	Buscando um lugar para olhar a vida?.....	90
3.3	A educação moral do ser integral: a diretriz evolutiva da vida.....	100
4	EDUCAÇÃO MORAL E CIDADANIA.....	140
5	BUSCANDO A FALA DAS CRIANÇAS: DIREITOS HUMANOS E ESPIRITUALIDADE.....	190
5.1	O Direito à vida.....	190
5.2	O Direito de brincar e o Projeto Jacaré Poió.....	222
5.3	O Direito ao respeito e as leis morais.....	241
6	CONCLUSÃO.....	248
	REFERÊNCIAS.....	258

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão foi desenvolvida a partir do eixo temático Educação, Direitos Humanos e Espiritualidade, buscando entender como essas categorias dialogam entre si, e como são contextualizadas na prática educativa do Lar Fabiano de Cristo, instituição que pratica um modelo educativo baseado no pensamento espírita intitulado “Educação do Ser Integral”, cuja proposta central é trabalhar com a perspectiva multidimensional do sujeito da educação.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é descrever e analisar a produção de saber intrínseca no diálogo entre Direitos Humanos e Espiritualidade, a partir do projeto Educação do Ser Integral no contexto educativo do Lar Fabiano de Cristo, enfocando a dimensão espiritual do sujeito da educação e apresentando a prática dessa instituição como ambiência de problematização do acesso aos direitos da infância.

Para melhor compreensão dos recortes desse trabalho, apresentamos a seguir os objetivos específicos da pesquisa:

- Levantar o contexto em que foi criado o Lar Fabiano de Cristo, bem como sua história e atuação no mundo político.
- Levantar e analisar o acervo experiencial do Lar Fabiano de Cristo, suas práticas educativas cotidianas na perspectiva da práxis do projeto Educação do Ser Integral desenvolvido pela instituição.
- Descrever como se dá a produção de saber em Direitos Humanos e Espiritualidade na práxis do Lar Fabiano de Cristo.
- Descrever e analisar o que dizem as crianças sobre as atividades que vivenciam no LFC, no que se refere à sinalização da positividade do acesso aos direitos da infância e seu diálogo com a espiritualidade.

Nessa introdução, apresento os objetivos geral e específicos da pesquisa. Em seguida, aponto a justificativa e a problematização desse trabalho, bem como situo a relevância das questões por ele levantadas. Também exponho meu interesse pelo tema, a partir da minha formação jurídica e da minha relação com a infância.

A humanidade vive um momento de grandes transformações; o pensamento cartesiano, que por muito tempo foi dominante, com seu aspecto tradicional, reduzindo o humano tão somente a dimensão material, não responde mais aos anseios da modernidade. A

exemplo da descoberta de Copérnico que abalou as convicções de sua época, retirando a Terra do centro do universo, estamos diante de uma nova era para a homem, o limiar de uma outra transformação. Trata-se da mudança de um paradigma cuja base é a dimensão espiritual do ser: o paradigma do espírito (LINHARES, 2006; INCONTRI, 1997).

A respeito desse momento histórico de profundas mudanças e de advento de novos paradigmas, Morin pontua que:

Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos, no final do século XX, traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo. Os progressos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da biologia, da pré-história, nos anos 60-70, modificaram as ideias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem. Mas estas contribuições permanecem ainda desunidas. O humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes (MORIN, 2000, p. 48).

Se antes, a ciência separando corpo de espírito, ou mesmo negando a existência desse último, rejeitava qualquer menção ao que era da ordem do transcendente, reduzindo tudo que existe ao mundo físico, a descoberta do mundo quântico lançou o homem a novos degraus evolutivos, conduzindo-o a um pensamento mais complexo e abrangente: o espaço comporta várias dimensões, a realidade não se encontra reduzida apenas ao que os olhos físicos veem; portanto, a realidade material não é a única possível de ser conhecida; tudo que existe está interligado (CAPRA, 1995).

Nesse contexto, surge a necessidade de uma nova abordagem acerca do conhecimento humano; é preciso agregar valores novos. A ciência tentou apartar e mesmo ignorar essa dimensão espiritual, mas a cultura humana continuou a produzir suas experiências em espiritualidade no cotidiano da vida social, porque o transcendente é de essência humana.

Nesse sentido, Emanuel Swedenborg afirma que a realidade física corresponde, ou se reflete, com um alcance espiritual mais amplo (apud, YUS, 2002). Dessa forma, o que é da ordem espiritual refere-se à força vital que existe em cada um de nós e que compõe nossa essência. Chegando a nossa natureza mais profunda é que encontramos nosso núcleo, nosso espírito (YUS, 2002).

Por isso, o início de um novo milênio representa uma nova forma de se fazer ciência, considerando que a dimensão espiritual, transcendente por sua própria natureza, compõe o humano e assim sendo, dialoga com as demais dimensões do ser. É o surgimento de um novo conceito: o paradigma do espírito. Esse novo olhar nos convida a desenvolver nos sujeitos a educação do espírito como forma de contemplar no processo educativo todas as dimensões do ser humano.

Barsanulfo já chamava a atenção para a importância de uma educação que trabalhasse a dimensão espiritual dos educandos:

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

Conduzir a educação nesse caminho significa renovar antigos paradigmas e conceitos educacionais, saindo da redução de considerar a criança apenas sob o ponto de vista materialista descuidando de toda uma dimensão que também a compõe como ser espiritual que é.

Nesse aspecto, a temática da espiritualidade se torna imprescindível para se compreender o ser na sua integralidade. Não se pode mais tratar as questões relacionadas à espiritualidade das pessoas como assunto marginal. É preciso reconhecer que este conhecimento produz saber, no dizer de Freire (2009), “saber de experiência feito” que se sedimenta no universo social.

Admitir o paradigma espiritual implica necessariamente reconhecer que esta dimensão do ser comporta saberes que não podem ser desconsiderados, uma vez que as experiências em espiritualidade presentes desde sempre em nosso cotidiano, se provaram como experiências de transformação pessoal e social.

Nesse sentido, nos últimos tempos, nos estudos de educação a temática da espiritualidade tem ganhado corpo, sendo tema recorrente nas discussões mais modernas, face a relevância que este tema ganhou, se firmando como importante referência de produção acadêmica.

Dessa forma, precisamos superar rótulos, deslocando o olhar para compreender que na modernidade a educação precisa trabalhar com os aspectos ético-morais, dialogando

com as faculdades da alma, admitindo o educando como ser espiritual. Conforme nos pontua Incontri:

O desafio da educação é despertar esse ser moral, para que ele empreenda sua autoconstrução. Pestalozzi, assim, compreendendo o ser humano como alma, ver a criança “como uma força real, viva e ativa por si mesma, que desde o primeiro instante de sua existência, age organicamente, dirigindo seu próprio desenvolvimento e expansão...”. E por isso, não se trata de moldar, dirigir, impor-se a esse desenvolvimento, mas “tocar, vivificar e fortificar o que há de verdadeiramente humano, espiritual e moral na criança (INCONTRI, 2004. p. 146).

É urgente admitir que o humano é um ser multidimensional, no sentido de que possui múltiplas dimensões; afetivo-moral, ética, intuitiva e espiritual, que dialogam entre si, representando experiências de mundo. Conforme propõe Pestalozzi (apud Incontri; 1997), todas as dimensões precisam ser contempladas pelo processo educativo, com vistas à formação integral do indivíduo. Isto porque as experiências em espiritualidade produzem conhecimento em educação, que não é conhecimento apenas em escolarização, mas que se constitui como uma forma de educação do sujeito social (COMENIUS, 2002).

Tratar da espiritualidade significa abrir possibilidades para questões transcendentais, alargando a visão da realidade, possibilitando que o homem se aprofunde nas perguntas sobre a finalidade da existência humana, percebendo-se como ser multidimensional e, portanto, espiritual. Por isso, construtor de seu próprio progresso, fazedor de sua própria felicidade.

Nesse contexto, são chegados os tempos em que a educação assume o papel de impulsionar o progresso da humanidade ampliando horizontes, despertando no homem o prazer de se descobrir, de transformar o mundo em sua volta. Quem se educa sob essa perspectiva, põe em prática virtudes e potenciais, constrói um caminho seguro, adota posturas de vida capazes de fazer a esperança se tornar uma âncora no movimento das transformações humanas.

A práxis social, no entanto, tem considerado o sujeito da educação apenas na sua vertente cognitiva ignorando-se suas demais dimensões; e tem enfatizado o aspecto regulatório dos sistemas, em detrimento dos potenciais emancipatórios. Há uma grande preocupação na formação para atender as demandas do mercado, sem considerar as necessidades de se buscar mais fortemente uma educação que contemple a espiritualidade do sujeito, apostando em suas potencialidades subjetivas em meio a contextos concretos de existência.

Nesse sentido, Yus (2002, p. 118) coloca que:

Nossa visão do materialismo, do individualismo, do crescimento econômico e da competição tem, como primeira meta, a exploração do mundo para o progresso econômico e tecnológico, além do sucesso pessoal. A escolaridade moderna, por meio do limitado conteúdo dos currículos autorizados, das hierárquicas formas de disciplina e direção, e da comprovação e da classificação do “capital humano”, busca precisamente a abundância econômica e tecnológica, e o avanço, o controle, a segurança e o sucesso pessoal. Se existe um propósito maior e mais sublime para as nossas vidas do que a exploração e o desfrute do mundo, ele não é evidente nos programas e nas práticas educativas dominantes.

Dessa forma, é que por anos a fio a educação tradicional tem supervalorizado a razão, o pensamento lógico e analítico ignorando o campo das emoções, deixando de desenvolver habilidades artísticas, expressivas e criativas, apesar dessas dimensões serem imprescindíveis para o êxito social e equilíbrio pessoal do ser humano.

Assim, na contramão do pensamento materialista, pensar a crítica social, hoje, seria juntar regulação à emancipação humana, em novos marcos de esperança (SANTOS, 2006). Nesse sentido, a educação como processo formativo, deve se desenvolver de modo crítico e reflexivo, direcionada para a formação de valores morais, princípios de solidariedade, respeito, justiça e paz social, de forma a empoderar os sujeitos para que, cientes de suas potencialidades, promovam as mudanças necessárias à emancipação humana.

Yus comentando Pérez Gómez, afirma que é preciso oportunizar aos educandos um:

[...] outro modo de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais em sala de aula e na escola, de modo que possam vivenciar práticas sociais e de intercâmbios acadêmicos que levem a solidariedade, a colaboração, a experimentação compartilhada, assim como a estimulação da busca, do contraste, da crítica e da criação. Tudo isso, em um clima de participação real, ativo e crítico em que todos, na determinação democrática da vida escolar, aprendem a viver e a sentir democraticamente a sociedade, pois respeitam o delicado equilíbrio entre interesses individuais e coletivos (YUS, 2002, p. 178).

Nessa mesma linha de pensamento Olinda defende que:

Formar o homem é o que importa. Estando preparado para viver com dignidade, senso de justiça e discernimento, ele terá bom desempenho em todas as atividades que vier a desempenhar. Ser homem significa ser senhor não só de sua razão, mas também de seus sentimentos e de seu corpo. Esse domínio não se adquire por força de hábitos ou discursos. A verdadeira educação se baseia em exercícios e experiências e não em preceitos [...] (OLINDA, 2006, p. 25).

A construção de uma humanidade em novas bases civilizatórias, portanto, vai requerer que se possa pensar em termos de direitos humanos como processo e como transformação crítica na direção de contextos humanos mais justos (FLORES, 2009).

Nesse aspecto, penso que a educação deve servir como ponte e sentido, promovendo o diálogo entre Direito e Espiritualidade em um contexto em que compareçam a autonomia, a criticidade e a emancipação dos educandos.

Por isso, elegemos como temática dessa pesquisa a discussão sobre Educação, Direitos Humanos e Espiritualidade no contexto do LFC, uma instituição de educação não formal, que considerando o sujeito da educação em sua multidimensionalidade, trabalha essas três categorias a partir de uma visão espírita de educação, tendo por metodologia um projeto intitulado Educação do Ser Integral (FLORA, 1999).

Partindo do pensamento espírita, ao considerar o sujeito da educação como ser espiritual, viajor do universo, individualidade inteligente da criação divina, essa metodologia busca desenvolver as múltiplas dimensões do educando através de estímulos diversos, promovendo seu aperfeiçoamento através do progresso moral e intelectual. Nesse momento, no ato de fazer-se, aperfeiçoar-se surge a importância da educação como processo formativo dos sujeitos singulares e coletivos.

Toda ideologia das atividades desenvolvidas no LFC é voltada para a formação de valores ético-morais, com base na interação espírito-matéria. Dessa forma, o Programa de Educação do Ser integral (ESI), parte da lógica de que é essencial educar o espírito, proporcionando o desabrochar das sementes divinas que constituem nossa essência.

Para emergir as potencialidades interiores, é imprescindível buscar o conhecimento gradual de si mesmo e das leis soberanas que regem a vida. A partir do relacionamento solidário e fraterno na sociedade poderemos implantar uma ética social que se consubstancia como uma reverência pela vida em todas suas formas.

Neste sentido, podemos assim descrever o objetivo geral do projeto Educação do Ser Integral:

Auxiliar o processo de evolução do espírito através do gradual conhecimento de si mesmo e das leis soberanas que regem a Vida, do desenvolvimento das potencialidades interiores, do relacionamento harmonioso e solidário na sociedade, desenvolvendo a ética de reverência pela Vida, em todas as formas, com base no Evangelho de Jesus, identificando-se como filho de Deus (LAR FABIANO DE CRISTO, 1999, p. 43).

Dessa forma, o projeto ESI, desenvolvido pelo LFC e objeto de estudo deste trabalho, considera o educando (criança, pais, idosos, jovens, enfim os co-participantes em geral), como sujeitos multidimensionais. Partindo dessa premissa, desenvolve uma experiência educativa em valores humanos, cujo objetivo primordial é a (re) significar o educando e sua formação enquanto sujeito crítico, autônomo, e consciente de sua ação no mundo, promovendo processos de aprendizagens reflexivas, que levam os sujeitos da educação a repensarem suas relações e seu papel interventivo na sociedade, a partir de reflexão sobre sua espiritualidade.

A partir da proposta de Educação do Ser Integral temos que no processo de formação humana, a vida como um todo se torna lugar de aprendizagem e transformação pessoal e social. É, pois, nesse sentido que, a luta pelos Direitos Humanos e sua vivência se mostra também como oportunidade formativa. E assim temos que a Educação em Direitos Humanos nos termos propostos pelo LFC caminha na direção da construção de um sujeito ético e reflexivo, compondo uma cultura de valores humanos baseada no pensamento espírita.

Essa proposta educativa, ao pensar em ações educativas emancipatórias a partir do empoderamento dos sujeitos, nos oferece uma nova forma de lidar com os conflitos e contradições da modernidade, apresentando o Direito como ferramenta de viver harmonicamente em sociedade.

No caso, o LFC através de sua proposta metodológica (ESI), busca desenvolver as múltiplas dimensões dos sujeitos ancorado pelo pensamento espírita. Assim, as crianças frequentadoras do LFC tem acesso além da educação formal, a outros conteúdos formativos: educação em valores humanos, prática de esporte, assistência integral à saúde, aulas de teatro, dança, música, culinária, harmonização, informática, oficinas de trabalhos manuais, incentivo a leitura etc.

Conforme veremos mais detalhadamente no decorrer desse trabalho, em todos esses espaços de aprendizagem são recorrentes debates, aulas, discussões, produções acerca de temas que geralmente são silenciados na educação formal e que no LFC encontram espaço para se desenvolverem: valorização da vida, autoconhecimento, valores humanos, ética, direitos e deveres, respeito e amor ao próximo, respeito à propriedade alheia, cuidados com o corpo e a mente, cuidado com o meio ambiente etc.

O acolhimento da criança e de sua família ocorre de forma concomitante, porque a instituição entende que, para acolher bem a criança implica em a sua família fazer parte de todo o processo educativo. Por isso, procurando dar maior suporte a educação da criança num movimento de continuidade, a instituição também acolhe a família da criança como um todo,

oferecendo a todos os seus membros a possibilidade de participarem de diversos tipos de formação, sempre com o estímulo das diversas dimensões do humano.

Assim, todos os participantes do LFC tem acesso integral: alimentação (quer seja com a concessão de cesta básica quer seja fazendo refeições diárias na instituição), assistência a saúde (médicos, dentistas, psicólogos, fonoaudiólogos etc), cursos profissionalizantes (panificação, informática, corte costura, empreendedorismo, artesanato etc.). Além disso, todos os pais e familiares das crianças também participam dos diversos grupos de apoio: Florescer (grupo que trabalha os valores da família), Luz do afeto (grupo que trabalha com gestantes e nutrizes), Vida (grupo que trabalha com resgate da autoestima através da terapia comunitária), Grão (Grupo que trabalha com crianças desnutridas), Valorização do saber (grupo que trabalha com reforço escolar para crianças com dificuldade de aprendizado), Assistência espiritual (Grupo que trabalha o suporte espiritual as famílias com implementação de Evangelho no Lar), Cidadão em ação (grupo que trabalha a conscientização cidadã sobre direitos e deveres), Costura mágica (grupo de iniciação profissional), Germinar (grupo que trabalha com jovens) dentre outros.

Todas essas atividades são costuradas por momentos de partilha em que os temas da Educação do ser Integral são resgatados. Dessa forma, quem entra na instituição para fazer um curso de corte e costura, por exemplo, tem uma vez por semana um momento de reflexão sobre algum tema ligado a espiritualidade dentro da programação do projeto Educação do ser integral.

Diante de uma estrutura tão complexa, buscamos compreender de que forma a proposta de educação integral desenvolvida pelo LFC dialoga com as diversas dimensões do ser humano. Ao articular os princípios de uma educação baseada no pensamento espírita a uma formação de uma cultura de direitos humanos, baseada no empoderamento e autonomia dos sujeitos, vamos conhecendo como essa forma de fazer educação possibilita o acesso aos direitos humanos.

Nesse sentido, buscamos responder as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa: que saberes são produzidos na prática educativa do LFC que une a positividade do acesso aos direitos da infância à reflexão sobre espiritualidade? Como se operam os direitos da infância, na prática educativa do Lar Fabiano de Cristo? Como se dá o diálogo deste fazer reflexivo com a espiritualidade dos sujeitos? Como se dá esse acesso à positividade dos direitos da criança, em contextos que valorizam a educação do espírito? De que modo a perspectiva educacional espírita informa a prática educativa – ou com ela dialoga – instaurada no Lar Fabiano de Cristo? Como fazer para que direitos e deveres não sejam vividos como

mera imposição, “de fora para dentro”, mas também como saída de um regime de heteronomia e partida para um exercício de autonomia de pessoas e das culturas? Nesse processo de busca da positividade dos direitos da criança como direitos humanos, seria possível dialogarmos com o pensamento espírita, que toma o sujeito, que é um ser espiritual, em sua multidimensionalidade? De que forma a espiritualidade pode comparecer para dialogar com a dimensão emancipatória da educação?

Nesse contexto, esse trabalho se justifica pelo ineditismo, já que não há registro de pesquisa semelhante abordando a proposta educativa do ser integral aplicado pelo LFC, apesar desse modelo educativo ser aplicado em todo país através das inúmeras unidades da instituição espalhadas por todo território nacional.

Será também de suma importância apresentar o LFC através desse trabalho científico para que as pessoas tenham ciência da existência dessa obra tão significativa na atuação social política e educacional, contemplando aqueles muitos que não tem acesso as políticas públicas e não conhecem da vida senão a negação de seus direitos.

Outro fator relevante que ressalta a importância da pesquisa repousa no fato de que as instituições educacionais espíritas apesar de produzirem saberes em educação e de desenvolverem intenso e importante papel político e social que vale a pena ser estudado, passaram por muito tempo despercebidas, estando fora da análise da academia.

Outrossim, esse trabalho também é importante face a sua relevância social, por trazer à tona a experiência e a prática educativa de uma obra que idealizada na espiritualidade, tem repercussões micro e macro social, trazendo contribuições à compreensão da educação na perspectiva espírita através do estudo da proposta educativa intitulada Educação do ser integral adotada no contexto do LFC.

Assim, a pesquisa guarda relevância científica, por abordar um novo paradigma, qual seja: o Paradigma do Espírito, tema moderno que considera o homem enquanto Espírito. Essa nova abordagem segue a tendência moderna de levar à academia discussões sobre Educação e Espiritualidade.

A figura da criança para mim sempre foi sinônimo de carinho, aconchego, amor. Lembro que desde muito cedo sempre gostei de crianças. De pegar no colo, de brincar, de fantasiar histórias junto a elas, de estar com elas. Nesse contexto, sempre pensei a infância numa perspectiva de futuro, como uma oportunidade de construção de um mundo melhor. Por isso, há cerca de vinte anos, dedico grande tempo de minha vida para interagir com o mundo infantil. Minha trajetória sempre foi permeada pela Educação Espírita e pelo Direito. Por educação espírita entendemos uma educação que considera o sujeito um ser espiritual, que

possui múltiplas dimensões e informa-se pela perspectiva espírita em diálogo com outras formas de saber (LINHARES, 2010).

Dessa forma, esse projeto nasceu das minhas vivências como evangelizadora e advogada. Minha relação com a temática vem de muito tempo. Aos 14 anos me vi completamente envolvida pela atividade de evangelização infantil, a qual conheci por ocasião de minha inserção no grupo de juventude do centro espírita João, o evangelista. Uma das atividades do nosso grupo juvenil era desenvolver a educação espírita de crianças.

Quando estava na presença delas, me sentia e ainda me sinto até hoje invadida por um sentimento de profunda alegria e amor, como se a vida lá fora tivesse sido pausada e só pudesse viver a alegria por meio da satisfação de estar com elas. Percebi desde cedo a empatia de detinha com os pequenos. Descobri que era isso que me dava maior prazer na vida: estar com as crianças em contextos educativos.

Rapidamente fui conquistada pelos postulados da doutrina espírita os quais respondiam as minhas mais profundas indagações juvenis acerca da vida e de minha existência. A partir daí participei de oficinas, workshops, seminários, congressos, todos vinculados a prática de evangelização espírita, de forma a me capacitar para exercer a atividade.

Cada vez mais encantada com a proposta educativa da doutrina espírita, aos 16 anos fundei, com um grupo de amigos, o Lar de Clara, localizado em Iparana. Atendíamos a uma comunidade do mangue, onde tivemos contato com altos índices de violação dos direitos das crianças, prostituição, trabalho infantil, violência doméstica e sexual. Lá assumi a evangelização de uma turma (maternal), com crianças de 3 a 5 anos.

Aos 18 anos, participei da fundação do ICE, Instituto de Cultura Espírita do Ceará, o qual atendia a comunidade do trilho da Francisco Sá, onde também nos deparamos com uma realidade de miséria e casos de crianças vítimas de violência e abandono material, afetivo, espiritual. Nessa ocasião, atendendo ao convite de amigos coordenadores do trabalho, assumi a coordenação da infância, a qual era responsável por 4 ciclos divididos em 4 faixas etárias: maternal (3 a 5 anos), ciclo 1 (6 a 7 anos), ciclo 2 (8 a 9 anos) e ciclo 3 (10 a 12 anos).

Aos 23 anos, fundei o Lar Chico Xavier, no Bom Jardim, lugar também de altos níveis de violência, tráfico de drogas e prostituição. No lar, fiquei responsável pelo ciclo 1 da infância. Na ocasião, começamos um trabalho de evangelização espírita com meninas que depois se tornaram educadoras e continuam até hoje essa atividade no local.

Nessa altura da vida, estava terminando o curso de Direito e pensava em um modo de atrelar os conhecimentos universitários às realidades sociais até então por mim conhecidas

através da evangelização espírita. Nesse tempo, eu coordenava o trabalho de Evangelização infanto-juvenil do Centro Espírita Cearense- CEC, ocasião em que conheci a supervisora geral do LFC em Fortaleza, Regina Coele. Atendendo ao convite dela, fui conhecer o que ela denomina como a “Obra de Fabiano”. Desde então, me tornei voluntária do LFC, ocasião em que tive meu primeiro contato com sua proposta de educação integral, baseada na educação espírita.

No Lar, auxiliei de início como orientadora jurídica- assumia a tarefa de atender famílias necessitadas de orientação jurídica para o exercício de seus direitos. Observei ai que uma grande parte desses direitos se concentravam aos direitos da infância. Era notório que dentro dos quadros de miséria e usurpação de direitos que chegavam ao LFC, as crianças eram as grandes prejudicadas, as que sofriam as maiores agressões e este fato me chamou a atenção.

A exemplo da metáfora do mito da caverna, quando da minha entrada no LFC na qualidade de voluntária, não fazia ideia de toda estrutura e da complexidade de todo o trabalho desenvolvido por esta instituição. Inicialmente minha função era tão somente encaminhar as demandas jurídicas para possíveis soluções, assim, fiquei por algum tempo isolada nesse setor.

Aos poucos fui conhecendo e desvelando uma obra de uma complexidade ímpar, que é capaz de articular políticas públicas com acolhimento, educação com espiritualidade, capacitação com autonomia, valorizando o humano e desenvolvendo suas múltiplas dimensões.

Dessa forma, meu caminhar sempre foi pautado por experiências com a educação não formal (educação espírita), em comunidades de excluídos atuando direta ou indiretamente com crianças carentes, tendo por foco crianças em situação de risco.

De um lado, o Direito, de outro a evangelização espírita, e permeando os dois âmbitos de minha atuação, a necessidade de se fazer algo significativo pela infância, em especial em contexto de sofrimento pessoal e social.

Paralelo a tudo isso venho de uma história familiar em que pai e irmãos, todos formados em Direito, sempre comungavam da ideia de que a única forma de ser feliz e realizado é passar em um concurso público. Mesmo que não goste daquilo que faça, o mais importante é ganhar dinheiro e ser bem sucedido profissionalmente. Como meu ideal de vida era atrelar o trabalho à satisfação pessoal, jamais me vi realizada por um concurso que me dissociasse daquilo que eu já vinha vivendo, das minhas experiências com espiritualidade e educação.

Eu amava e amo o exercício direito, mas não queria exercê-lo detrás de uma mesa cheia de papéis, sufocada pela burocracia de nosso sistema jurídico, distanciada das possibilidades de tornar mais humanas as condições de luta e acessibilidade dos direitos da infância.

Queria e quero ir até as pessoas e dizer que elas são sujeitos de direitos e como tal merecem ser respeitadas em sua condição humana, mostrar que elas têm direito de sonhar e capacidade de se libertarem das situações que as oprimem. E eu queria mesmo era dizer a elas o quanto elas podem ser.

Como minha família não comungava de tal ideal de vida, me vi desvalorizada, vivendo em meio à profunda falta de reconhecimento de minhas experiências. Essas questões se tornaram ainda mais críticas quando meus irmão passaram em concursos diversos e foram morar em outros estados da Federação. Me vi sozinha, sem perspectiva profissional que me preenchesse a alma, oprimida por uma cobrança familiar que não coadunava com meus ideias de vida e existência.

Resolvi então, ir ao encontro de mim mesma, de meus ideais de vida, daquilo que me dava alegria de viver e do que eu identificava como sendo uma parte ativa e significativa de minha experiências de ser: a evangelização espírita, as crianças e o direito junto a infância.

Nesse caminhar conheci o pensamento de Paulo Freire (2005) e me vi profundamente identificada com a Pedagogia do Oprimido, em seus aspectos emancipatórios e sobretudo com sua visão da esperança como uma busca ativa e solidaria. A cada novo capítulo lido, eu dialogava intensamente como minha era como se eu tivesse lendo a minha própria história, porque era assim que me sentia: oprimida, proibida de ser; porque quando Freire fala da opressão não se refere somente à opressão material, mas a qualquer tipo de usurpação das possibilidades da criatura em sua possibilidade de ser mais.

Eu me sentia, pois oprimida afetivamente e espiritualmente com todo peso da cobrança de ser bem sucedida me concursos públicos sem nenhum comprometimento com aquilo que vivi, com aquilo que queria ser e que me realizava como pessoa. Encontrar Freire nas leituras para ingresso no mestrado foi como encontrar a mim mesma, me autorizando a romper com a opressão e me libertar, assumindo com orgulho e destemor o que efetivamente queria fazer de minha existência. Permite-me então ter gosto de viver, de sonhar, de aprender, de conviver em uma perspectiva existencial que envolve riscos bem como autorizei-me a reflexionar sobre meu convívio as crianças, de assumindo r o compromisso vital de trabalhar com a educação em seu potencial formativo e libertador.

Por tudo isso, o sentido maior dessa pesquisa é promover o diálogo entre essas três categorias: o Direito, a Educação e o Espiritualidade, as quais me fizeram realizar a assunção de mim enquanto sujeito em transformação e transformador de contextos de vida e de si mesmo. Para isso, elegi o LFC como lócus da pesquisa que desejava realizar por ser um lugar em que se articulam todas essas categorias sob o manto do pensamento espirita, o lugar de onde vim.

Nesse contexto, não posso deixar de pontuar que, não bastasse a relevância dessa pesquisa, com todas as contribuições que a mesma trouxe para a academia, para mim particularmente ela foi marcante: a partir dela encontrei meu lugar no mundo. E não há nada mais gratificante, mais libertador que encontrar sua vocação, aquilo que faz vibrar mais intensamente seu espírito, sua alma, sua essência. Perceber-me como educadora foi uma das grandes benesses que esse trabalho me proporcionou. Sigo daqui com a certeza de que meu compromisso existencial maior é com elas e para elas: as crianças, as minhas crianças...

Para contemplar os objetivos propostos no estudo em questão, foi essencial o manejo de uma metodologia capaz de proporcionar uma ampla interação entre pesquisador e agentes envolvidos na situação pesquisada.

Ao pretender pesquisar um universo social que envolve sentimentos, ideias, narrações, permeado por conceitos de espiritualidade, entendemos como melhor escolha metodológica a pesquisa qualitativa. Esta permite o desvendar-se de várias dimensões do estudo, o que possibilita o comparecimento da subjetividade dos sujeitos pesquisados. No dizer de Rey (2005):

A pesquisa qualitativa é um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção de conhecimento. Cada resultado está imerso em um campo infinito de relações e processos que o afetam, nos quais o problema inicial se multiplica em infinitos eixos de continuidade da pesquisa (REY, 2005, p. 73).

Isto porque a pesquisa qualitativa nos permite observar e descrever as qualidades e propriedades dos processos estudados. Para a pesquisa que propomos o ideal era uma metodologia que permitisse a interpretação e contextualização do ambiente em que o fenômeno acontecia, contemplando os sujeitos pesquisados e sua produção de saberes.

Neste aspecto, a pesquisa qualitativa contemplou os objetivos dessa pesquisa justamente porque prioriza a relação de subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos. Procuramos atuar em dois níveis principais, buscando os saberes dos pais,

educadores e crianças do Lar Fabiano de Cristo. O individual levantando a produção de saber dos sujeitos sobre o vivido, e o coletivo por meio de grupos focais, que nos permitiram valorizar o movimento de diálogo na construção do pensamento coletivo.

Assim, a escolha da abordagem qualitativa pareceu ser a mais adequada, na medida em que, nos permitiu a não neutralidade, ao mesmo tempo em que nos possibilitou a partir do ponto de vista do próprio sujeito, a busca dos saberes sobre os fenômenos pesquisados.

Rey (1990) coloca que nesse tipo de pesquisa, (subjéctiva) valoriza-se a produção de pensamento, e o que se busca são informações personalizadas, onde o sujeito da pesquisa se manifesta de maneira espontânea, o que nos permite atingir “zonas de sentido”, o que acontece quando se busca processos de elaboração. É o que o autor chama de passagem de uma epistemologia de resposta para uma epistemologia da pergunta ou da construção.

As construções do sujeito diante de situações pouco estruturadas produzem uma informação qualitativamente diferente da produzida pelas respostas a perguntas fechadas. A elaboração de novas epistemologias, capazes de sustentar mudanças profundas no desenvolvimento de formas alternativas de produzir conhecimento nas ciências sociais, requer a construção de representações teóricas que permitam aos pesquisadores ter acesso a novas “zonas de sentido” sobre o assunto estudado, impossíveis de serem construídas pelas vias tradicionais (REY, 1990, p. 4/7).

Em se tratando de pesquisa qualitativa não há que se falar em neutralidade porque vivemos em contextos sociais encharcados de ideologias. Nesse tipo de pesquisa, nosso objeto de investigação é um sujeito que tem fala e por isso é imprescindível que possam dar sentido ao que vivenciam. Dessa forma, a pesquisa qualitativa faz referência à subjetividade, às significações, e esse adentrar o universo simbólico permite o desvelar de valores, crenças, sentidos, motivações dos sujeitos pesquisados.

É exatamente o que pretendíamos em nossa pesquisa: descobrir as diversas produções de saberes, que vão criando “zonas de sentidos”, buscando a perspectiva dos sujeitos que vivenciam a dimensão educativa dos Direitos da criança (ainda que em gestação ou em sua conflitualidade), no contexto da educação espírita do Lar Fabiano de Cristo.

Para abranger essas questões, escolhemos a metodologia qualitativa, a ser desenvolvida através da observação participante, grupo focal, entrevistas em profundidade, bem como fontes documentais, capazes de nos permitir capturar o modo como a vivência dos direitos da criança e seus devires são vivenciados por jovens, adultos e crianças no Lar Fabiano de Cristo, obra de matriz teórica inspirada na perspectiva espírita de Educação. Nesse

processo, lancei mão, de modo a complementar à fala das crianças, em particular, da linguagem do desenho, própria à expressividade do pensamento infantil.

Concomitantemente à observação atenta e constante da rotina das atividades da instituição, fizemos em um momento inicial, entrevistas individuais e coletivas, e buscamos fontes documentais para traçar uma espécie de cartografia da experiência do Lar Fabiano de Cristo, em Fortaleza, problematizando nesta instituição, o solo onde se inscreve o atendimento à infância, visto como consecução dos processos de acesso aos direitos da criança (tomado por nós como um recorte dos Direitos Humanos).

Em momento subsequente, realizamos vários grupos focais com as crianças a fim de captar o dialogismo entre o processo de vivência dos direitos da criança e a espiritualidade mediada pelas propostas educacionais da instituição.

Assim, pudemos perceber como se opera com os direitos da infância, na prática educativa do Lar Fabiano de Cristo e, também, como se dá o diálogo deste fazer reflexivo com a espiritualidade dos sujeitos. É importante frisar que buscamos em todos os momentos possíveis a voz das crianças e sua expressividade, tentando compreender o modo como elas vivenciam o acesso aos direitos humanos, focalizando-se, destes, os direitos da criança, na prática do Lar Fabiano de Cristo.

No que se refere a utilização da observação participante, temos que esse método de pesquisa surgiu nas décadas de 80 e 90, quando vários antropólogos passaram a utilizar em suas pesquisas o trabalho de campo substituindo métodos antigos (baseados na investigação restrita a alguns informantes ou a partir de questionários ou ainda a observação direta, superficial e rápida do comportamento dos indivíduos), pela participação cotidiana por longos períodos, realizando observações pertinentes acerca da vida dos pesquisados.

No caso específico dessa pesquisa, na qualidade de voluntária do LFC eu já passava bastante tempo em contato com instituição e face ao livre acesso que tinha pude acompanhar o executar de suas atividades diárias. Nesse sentido, Schwartz e Schwartz, conceitua observação participante como:

[...] um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados. Logo, o observador é parte do contexto, sendo observado, no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto (SCHWARTZ; SCHWARTZ, apud HAGUETT, 1987, p. 83).

Tanto no trabalho, nas organizações sociais como no movimento natural da vida em si, os indivíduos estão constantemente construindo e reconstruindo sua maneira de agir e viver. Por isso, pensamos que no intuito de construir conhecimento a partir do estudo de um fenômeno humano, a melhor escolha em se tratando de pesquisa qualitativa é a observação participante. Através dela, o pesquisador toma parte do cotidiano do grupo observado com o objetivo de entender detalhadamente todas as nuances que compõem o ambiente pesquisado. Nesse sentido, May define observação participante como:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (MAY, 2001, p. 177).

De fato, a pesquisa se desenvolveu em meio a um partilhar consciente e sistemático das atividades de vida, dos interesses, dos afetos dos sujeitos pesquisados, (ANGUERA, 1985). Esse contexto da pesquisa justificou ainda mais o uso da observação participante, já que no dizer de Serva e Júnior, essa metodologia pode ser utilizada na:

Situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural da vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos (SERVA; JÚNIOR, 1995, p. 33).

No caso específico dessa pesquisa realizada no LFC, onde a pretensão era não só pesquisar e observar, mas também interagir, a observação participante se tornou ainda mais essencial, visto que “Refere-se à observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada” (Atkinson & Hammersley, 1994). Foi exatamente assim que a pesquisa se desenvolveu: observei, participei do cotidiano dos sujeitos pesquisados, interagi com eles estimulando-os nas vivências e falas.

O certo é que, a observação participante me possibilitou compreender melhor e mais profundamente os processos organizacionais, uma vez que me deu acesso direto aos dados essenciais da pesquisa. E foi o que busquei fazer junto ao LFC diante de sua estrutura ampla e complexa: observar, sentir, acompanhar os passos de mudanças e vivência dos direitos da infância em diálogo com a espiritualidade que se introduzem na vida dos sujeitos e seus grupos.

Dessa forma, todo processo de coleta de dados se deu com a minha participação como pesquisadora na vida cotidiana da instituição, o que é essencial em se tratando de

observação participante, uma vez que a presença do pesquisador nas atividades do grupo ou organização pesquisada possibilita que ele possa “ver as coisas de dentro” (HAGUETTE, 1987).

Assim, observei atentamente os sujeitos buscando captar situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabulando conversações com as pessoas, busquei descobrir as interpretações que eles têm dos acontecimentos. Trabalhando a dimensão educativa dos Direitos Humanos em diálogo com a espiritualidade, buscamos os saberes de experiências cidadãs e emancipatórias do Direito como experiência social e educacional na práxis do LFC.

O objetivo principal da observação participante é captar as significações das experiências subjetivas dos sujeitos. Fizemos isso com o suporte dos grupos focais, tentando criar no momento deles, um ambiente descontraído onde as falas e narrativas de si e das experiências surgissem espontaneamente, o que de fato aconteceu, conforme demonstraremos no decorrer do trabalho.

No caso, realizamos dois tipos de grupos focais: um com os pais e educadores (quatro grupos focais) e outro com as crianças (nove grupos focais com crianças de 9 a 12 anos), buscando colher deles de que forma a experiência educativa do Lar Fabiano de Cristo tem trazido transformações para suas vidas e como sentem e vivenciam a dimensão educativa dos direitos humanos na positividade da prática educacional da instituição.

A escolha do grupo focal se justifica tendo em vista que possibilita a interação entre os sujeitos pesquisados, fazendo fluir a verbalização espontânea de suas impressões e opiniões, permitindo-nos a apreensão de suas referências, de seu modo de agir e pensar, permitindo o aflorar de valores e visão de mundo. A grande contribuição do grupo focal se deu porque através dele foi possível acessar significações que se encontravam ocultas em contextos, questões que uma vez postas em grupo, possibilitaram a reelaboração de conceitos e visão de mundo dos sujeitos pesquisados.

Na busca de cumprir com os objetivos da pesquisa realizamos quatro grupos focais com pais e educadores e nove grupos focais com crianças de 9 a 12 anos. Inicialmente, nos utilizamos de dinâmicas para descontração do grupo, e em seguida exibimos em cada encontro VTs institucionais com duração máxima de 20 minutos, que versavam sobre os direitos das crianças e adolescentes com suporte no ECA.

Após esse momento abrimos as discussões questionando o que eles conheciam e pensavam sobre esses direitos, se tinham acesso a eles ou não, e de forma esses direitos apareciam em suas vidas no contexto do LFC. No caso específico das crianças, após a

socialização das discussões, sugerimos que elas registrassem através de desenhos o que pensavam sobre o tema em questão, o que nos possibilitou conhecer mais profundamente o sentir delas sobre os direitos e o dialogo disso com a espiritualidade praticada na instituição.

Nossa intenção não era deter-se em interpretações restritivas, mas analisar a fala e verbalizações e expressão gráfica das crianças (através do desenho), fazendo contrapontos com a fala dos pais e educadores.

Nesse caminhar, enquanto os sujeitos eram ouvidos em suas narrações através da dinâmica do grupo focal, observamos a forma como cada um narrava o que viveu e como este processo foi por ele percebido e vivenciado, no caso em estudo, a partir das experiências emancipatórias vividas no Lar Fabiano de Cristo.

Essas narrativas feitas através do grupo focal trouxe a tona diversas visões de mundo que sendo expostas, questionadas e revistas incrementaram a pesquisa. Percebemos que esse processo de falar de si e de suas experiências acabou sendo auto-formativo, conforme nos pontua Josso:

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade (JOSSO, 2007, p. 415).

É que ao falar, expor verbalmente, o sujeito (re)significa sua vivência, abrindo espaço para expressão das mais diversas visões e dimensões de apreensão do mundo. Isto porque, embora os sujeitos pesquisados vivenciem as mesmas experiências, cada um tem sobre ela um olhar que lhe é particular, o que nos foi muito útil para promover uma comunicação dialógica entres os sujeitos pesquisados.

Percebemos que ao falar os sujeitos reflexionavam sobre o vivido, tornando-se produtor de significados para suas experiências. Dessa forma, as narrativas de vida podem configurar-se numa desconstrução ou numa reconstrução da experiência. Warschauer (2001) coloca que falar de si permite a reintrodução do sujeito autor no processo de autoformação, trazendo à tona sua representação do mundo e seus instrumentos de compreensão, antecipação e ação.

Falar de si e das próprias relações com o real em propostas de formação é enfrentar uma tradição científica que tem privilegiado análises da exterioridade dos fenômenos, tratando-os com a objetividade que caracteriza a ciência moderna, a ciência cartesiana, que fragmenta os fenômenos para observá-los “de fora”, partindo do pressuposto de que o cientista, enquanto observador, dispõe de objetividade e neutralidade perante o observado. Trata-se, portanto, de reintroduzir o autor, enquanto sujeito e pessoa, explicitando sua representação do mundo e seus instrumentos de compreensão, antecipação e ação (WASRSCHAUER, 2001:16).

No mesmo sentido, Linhares considera que:

As narrativas- conversas que se adensam e buscam constituir-se história pessoal e social- proporcionam, nas trocas vividas no cotidiano, movimentos onde as pessoas (re) descobrem significados para o que estão a viver. Por meio desse ato de construir sentido para as experiências e narrá-las, pode-se dar força à ideia de que as pessoas são os principais atores de suas vidas, que trazem possíveis a desenvolver e são sujeitos de transformações onde atuam. Aprender a fazer escolhas e responsabilizar-se por elas, sendo sujeito dos seus atos nas pequenas situações do cotidiano- um traço fundante dos ensaios de autonomia, essa chave da consciência moral (LINHARES, 2010, p. 152).

Nesse sentido, complementamos os dados, as falas, as narrativas, colhidos a partir dos grupos focais com entrevistas em profundidade feitas com pais e educadores, buscando captar desses sujeitos as narrativas de si que tinham ligação com o que vivenciam e aprendem no LFC sobre os direitos humanos ancorados pelos conteúdos de espiritualidade.

Nas entrevistas aplicamos basicamente o mesmo roteiro dos grupos focais, tentando aprofundar algumas questões já faladas e abrir espaços para nuances novas que não tinham aparecido nos grupos.

Nesse processo, nos chamou a atenção a intrínseca relação que os sujeitos apontaram entre suas vidas e o contato deles com o Lar Fabiano de Cristo, a quem eles se referem carinhosamente como “o lar”. Em muitas entrevistas foi relatado o quanto e o como a vida desses sujeitos mudou depois que conheceram e passaram a frequentar as atividades da instituição e como isso trouxe reflexos para a vida cotidiana deles, sejam eles pais ou educadores.

Assim, realizamos 13 entrevistas em profundidade, sendo quatro com pais, com quatro educadores, uma com o diretor geral, uma com a supervisora geral, uma com a idealizadora do projeto Educação do Ser Integral, e duas com voluntários. Todos esses sujeitos narraram de que forma o LFC comparece como experiência de si em suas vidas e de que forma através da instituição eles manuseiam seus direitos.

Dessa forma, na captação das narrativas de si facilitadas pelo grupo focal e aprofundadas nas entrevistas, tentei sempre ficar atenta ao mundo subjetivo dos sujeitos sem descuidar do que era dito explicitamente e que eu registrava no diário de campo.

Passei longo período observando a dinâmica da instituição. Visitei vários setores observando seu funcionamento. Passava o dia inteiro na escola que funciona dentro do LFC, acompanhando os momentos de intervalo, recreação, as brincadeiras, o lanche, o momento do banho, do relaxamento, e as várias aulas do projeto ora pesquisado (ESI), para somente depois de devidamente integrada aos sujeitos, realizar os grupos focais.

Esse processo de aproximação foi essencial para a ampla colaboração dos sujeitos para a pesquisa. Principalmente com as crianças, que rapidamente passaram a me chamar de “tia”. Esse primeiro momento de vivenciar a rotina delas criou um clima de confiança e proximidade que fez com que a pesquisa fluísse de maneira mais espontânea possível. Isso me possibilitou entender um pouco do universo de cada criança, suas expressões, a fala, seus pensamentos.

Nesse sentido, buscamos proporcionar através dos grupos focais e mesmo nas entrevistas em profundidade, nos relatos orais, reflexões sobre o vivido em contextos educativos individuais e grupais.

Dessa forma, a pesquisa em epígrafe, é uma abordagem epistemológica que trata de aspectos subjetivos e portanto, pressupõe a não neutralidade do pesquisador; considera a percepção, a intuição e o sentimento dos sujeitos, em sua produção de sentidos, numa abordagem transdisciplinar.

A respeito da evolução epistemológica, buscamos o pensamento de Vasconcelos (2002), que fazendo uma releitura de Guattari, propõe que se transite do paradigma cientificista para o paradigma ético-estético, que respeita as diferentes formas de subjetivação no confronto com o novo e com a alteridade. Dessa maneira, foi essencial adotar a “transdisciplinaridade”, como estratégia de abordagem. No dizer de Vasconcelos:

O grau de abertura de um indivíduo ou grupo para levar em conta essas múltiplas dimensões que atravessam e produzem suas vidas e subjetividades, no sentido de viverem o risco de se confrontar com o novo e a alteridade, assumirem o sentido de sua práxis e se instaurarem como indivíduos e grupos sujeitos, e não grupos sujeitados. Daí, a exigência inevitável da “transdisciplinaridade”, como estratégia de abordagem dos diversos componentes transversais que atravessam qualquer realidade humana e social (VASCONCELOS, 2002, p. 66).

Corroborando com o ensinamento de Vasconcelos, Rey (2005) destaca o aspecto interativo do processo de produção de conhecimentos e a significação da singularidade dos

estudos e dos casos como nível legítimo da produção do conhecimento, considerando que, a epistemologia qualitativa permite que o conhecimento se estruture enquanto produção construtivo-interpretativa:

O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, isto é, o conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita. A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas (REY, 2005, p. 31).

Neste movimento dialógico busquei a produção de saber que se gesta na positividade do acesso aos Direitos Humanos no contexto da educação espírita do Lar Fabiano de Cristo. Situando nosso campo de pesquisa no universo educativo, propomos uma rotina de encontros e rodas de conversas que, na visão de Warschauer, são ações onde a relação com os conhecimentos pode ganhar outro sentido: o do cuidado com o Outro e com o Ambiente, enfrentando as contradições, os antagonismos do cotidiano, o que é melhor quando feito coletivamente, através de múltiplos pontos de vista, do diálogo e do aprender a conviver com o diverso.

Foi dessa maneira que busquei analisar estas reflexões sobre o vivido na educação espírita que se faz no Lar Fabiano de Cristo e, nela, tento ancorar o elogio da esperança, como tentativa de apontar um modelo diferente de educação. Modelo que contempla a multidimensionalidade do ser humano.

Dessa forma, o essencial para a conclusão da pesquisa foi buscar saber como os sujeitos se constroem no acesso a seus direitos e como a educação espírita informa a reflexão dos sujeitos sobre o que vivem no Lar Fabiano de Cristo como seres espirituais, que sentido atribuem ao aprendizado que vivem na concretude dos direitos humanos em uma instituição que se norteia sob o prisma da espiritualidade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Construção do Lar Fabiano de Cristo: do plano espiritual para o plano físico

Este capítulo aborda a construção da obra do Lar Fabiano de Cristo e investiga como é compreendida, por seus mais antigos participantes, a natureza de sua relação entre o que é de ordem espiritual junto ao plano físico, em sua materialidade.

Referi-me antes à minha história e devo dizer que em um primeiro momento de minha formação em Direito busquei os elementos conceituais das teorias, dos grandes temas da justiça, e com todo esforço percorri a trajetória de minha formação na academia, tentando fazer parte de um universo familiar de pessoas ligadas à este mundo profissional. Durante toda a minha formação, contudo, atuava com educação junto a crianças, em um centro espírita, mantendo uma vigilante pergunta pela educação do ser enquanto Espírito.

Houve um momento em que me vi profundamente ocupada com a produção de sentido existencial e espiritual, junto às crianças, e passei a questionar não só a ciência do Direito, em seu silêncio atual quanto à filosofia e à religião, mas meu próprio movimento formativo.

Nesse tempo, passei a considerar meu caminho interior que a tudo ouvia e dava sentido, sem querer dar lugar pequeno ao eu vivia e aprendia com as crianças, mas amplificando suas vozes e perguntas até me dar conta que eu estava olhando também daquele modo para o Direito. Nesse momento passei a refletir sobre o conhecimento e sua transmissão – por que o sujeito se alienava da dimensão espiritual e suas questões, se na vida isso era presente de uma maneira que nunca se conseguiu calar na história? Haveria contextos sociais onde estas dimensões – a espiritual e as questões éticas, que se articulam com o Direito, se entrecruzam?

As raízes pessoais de minhas escolhas, que se queria dizer de modo sensível, sem descuidar da dimensão espiritual, no trato deste objeto de estudo, remontam, pois, a uma antiga e sempre permanente parceria do Direito com a Educação. Eu achava, quanto mais estudava, que não deveria escolher entre o Direito e a Educação, vista numa perspectiva que queria repor a Espiritualidade como questão que media estas duas áreas do pensamento e da ação humanas. Os espaços de Educação são também espaços de participação e construção da cidadania? E são também espaços onde se busca o sentido da vida em meio a outros? O

sentido da vida – eu via – remetia sempre a uma dimensão, em algum momento, que fazia verter meu olhar, deslocado, do plano espiritual ao físico – e não só ao contrário, como se faz também.

Em um trabalho voluntário que eu fazia no Lar Fabiano de Cristo, surgiu o desejo de dar corpo a minhas indagações, que pude mencionar antes com mais detalhes e que envolviam, torno a dizer, a pergunta pela educação e espiritualidade no devir dos direitos da criança. Como isso se configurava no Lar Fabiano de Cristo?

Assim, eu tentava escutar a sabedoria dos que vivem a pergunta e o esforço do trabalho coletivo pela construção da justiça, desde a escuta à criança que faz sua educação no Lar Fabiano de Cristo, entre outras agências educativas de que participam. Começava na criança uma educação do ser que traria seu melhoramento, como humanidade?

Como observava Pestalozzi, em seu livro “Como enseña Gertrudes a sus hijos”, em seu ensaios pedagógicos:

Em uma palavra, he llegado, por la impresión producida em mí por todo lo que he visto y por los resultados invariables de mis experiencias, a recuperar de nuevo la creencia que com tanto ardor habia alimentado em mi espíritu desde el principio de mi carrera pedagógica, pero que casi había perdido en ele curso de ella, bajo el peso del arte y los expedientes de la pedagogia da época: la creencia en la posibilidad del mejoramiento de la especie humana (PESTALOZZI, 1954, p. 94).

A crença na possibilidade de melhoramento humano, que tem nutrido meu olhar de esperança, neste estudo cria um movimento de escuta e observação que vai dar um lugar ao saber experiencial dessa obra – como se vai percebendo. E, antes, a uma ideia do ser da educação, que agora trazemos não apenas como sujeito no campo físico, social, cultural e psicológico, mas também espiritual.

Assim é que o Lar Fabiano de Cristo, locus dessa pesquisa, é uma instituição espírita cujo lema principal é: “Assistir é educar. Educar é orientar na direção do bem”. Na instituição, a educação é a ferramenta básica que orienta todas as atividades da obra. Mas não qualquer educação.

Para os idealizadores desse modelo educativo de promoção social, somente a educação baseada em valores e que considera o humano na sua multidimensionalidade é capaz de promover transformações libertadoras. E nesse sentido, é a educação do Espírito que se faz no Lar Fabiano de Cristo, que ejeta o movimento de realizar estes objetivos que incluem uma visão transcendente do ser que se educa. E que impele à chegada do sujeito na condição de assumir as transformações de sua própria história coletiva, bem como das

condições reais de sua história pessoal, como podemos ver na assertiva do presidente da instituição:

César Reis: As ações educativas são direcionadas para melhoria da qualidade de vida, para a saúde, para a necessidade de valorizar o ser humano, integrando saberes e buscando contextualizá-los com a cultura e com o tempo presente, sempre com ludicidade e respeito pela criança. Nesse sentido, a educação do Espírito é o carro chefe de toda a obra. Por isso, todas as nossas ações educativas são direcionadas para motivar os sujeitos assistidos a se reconhecerem capazes de superar a realidade que os oprime, tendo a certeza que podem mudar as condições reais de sua própria história. Para isso é necessário existir como cidadão.

Pensando em termos de Educação do Ser, como veremos em todos os opúsculos que se sustentam no saber experiencial da instituição, temos que para mudar as condições de sua história real e as condições históricas de seu tempo, o sujeito deve “existir como cidadão” – observa o educador do Lar Fabiano de Cristo. E o que seria isso?

A Cidadania é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, constante no art. 1º, inciso II, da Constituição brasileira:

Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Para José Afonso da Silva, ser cidadão é ter direitos civis, bem como participar do destino da sociedade, votar, ser votado e ter direitos políticos:

Cidadania qualifica os participantes da vida do Estado, é atributo das pessoas integradas à sociedade estatal, atributo político decorrente do direito de participar no governo e direito de ser ouvido pela representação política. Cidadão, no direito brasileiro, é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas consequências (SILVA, 2013, p. 348/349).

No mesmo sentido, nos ensina Jorge Miranda (1988, p. 89), que a cidadania é um direito fundamental das pessoas. Consiste na faculdade de poder participar da vida jurídica e política do Estado, bem como de se beneficiar pela defesa e promoção dos direitos que ela concede.

Já para Hannah Arendt (1993, p. 299), trazendo um conceito mais amplo, a autora afirma que a cidadania se refere ao fato de se pertencer a uma comunidade capaz de lutar

pelos direitos de seus integrantes - como o “direito de ter direitos”. Essa ideia de cidadania trazida pela autora tem sido espaço para o confronto de movimentos de diversas utopias críticas e nos remete à perspectiva da cidadania como caminho para a igualdade social e econômica.

Pimentel (apud MATOS, 2014; p.443) sobre o assunto, afirma:

[...] a cidade em sua essência é o lugar do cidadão e onde ele se realiza espiritualmente, como diz Hannah Arendt (2003; p. 65) os homens ingressavam na esfera pública por desejarem que algo seu, ou algo que tinha em comum com outros, fosse mais permanente que as suas vidas terrenas. No pensamento de Arendt, a experiência vivida no espaço público é práxis, a ação humana que se viabiliza pelo diálogo, possibilitando um espaço comum e nele os interesses coletivos que podem traduzir-se por cidadania ativa.

Repare-se que Hannah Arendt mostra-nos a cidadania como derivando de uma necessidade de permanência, quando o sujeito se lança na esfera pública desejando algo de mais seu nesse lugar em comum com os outros. Arendt assinala até mesmo que nenhuma política fica mais possível sem esse potencial de imortalidade, observando que a esfera pública não seria possível sem essa dimensão da transcendência. Nas palavras de Arendt: “Sem essa transcendência para uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis.” E afirma Arendt, em seu estudo sobre a condição humana:

O famoso trecho de Aristóteles – “ao considerar os negócios humanos não se deve... considerar o homem como ele é nem considerar o que é mortal nas coisas mortais, mas pensar neles (somente) na medida em que têm a possibilidade de se tornarem imortais” – ocorre, muito adequadamente, em uma de suas obras políticas. Pois a pólis era para os gregos, como a res publica para os romanos, em primeiro lugar a garantia contra a futilidade da vida individual, o espaço protegido contra essa futilidade e reservado à relativa permanência, senão à imortalidade, dos mortais (ARENDR, 2001, p. 65-66).

Arendt mostra que a “objetividade” da esfera monetária, do dinheiro circulante, que parece o grande denominador comum de todas as necessidades humanas, não satisfaz a identidade humana e sua constituição, feita a partir da diferença do olhar da diversidade que cada um traz:

Em contraste com esta “objetividade”, cuja base única é o dinheiro como denominador comum para a satisfação de todas as necessidades, a realidade da esfera pública conta com a presença simultânea de inúmeros aspectos e perspectivas nos quais o mundo comum se apresenta e para os quais nenhuma medida ou denominação comum pode jamais ser inventado. Pois, embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o mesmo lugar de um não pode coincidir com o de outro, da mesma forma como dois objetos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço. Ser visto e ouvido por outros é

importante pelo fato de que todos vêem e ouvem de ângulos diferentes (ARENDR, 2010, p. 66-67).

Retoma Arendt, como vemos, o sentido de convivência na esfera pública, que coloca como constitutivo da identidade humana, em seu desejo de compor a heterogeneidade do mundo e, essencialmente, ver e ser visto, ouvir e ser ouvido cada um em sua singularidade.

Continuando nesse raciocínio, Pimentel ressalta que também vem desde a pólis (cidade) grega a ideia de cidade e amor no conceito de cidadania, aspectos que Aristóteles já frisava e que a autora coloca em seu estudo, uma proposta de uma “etnografia do amor” na cidade, senão vejamos:

A cidade é originalmente um espaço de convivência. Em sua dupla dimensão, urbe e polis, é impossível pensar a cidade sem admitir a essência política integradora e caótica ao mesmo tempo. No pensamento de Aristóteles a felicidade só existe na convivência dos homens na cidade, que se expressa como amor filia (amizade) traduzindo-se em força política que possibilita a própria vida no espaço público e no bem comum. [...] O amor é, portanto, um sentimento humano que se realiza para o outro, ele encontra a sua existência no convívio e nunca fora dele, e, desse modo, distingue-se da noção de amor romântico, que está sempre centrado em si mesmo. A sua concretização ocorre na tolerância, na convivência e na aceitação do outro, convertendo-se como diz Aguiar (2010) em amor mundi, um amor próprio dos homens nos interesses comuns (PIMENTEL apud MATOS, 2014, p. 443).

Outro aspecto que vemos no pensamento sobre cidadania é o do diálogo como condição de uma cidadania ativa. E se faz no espaço público, para adquirir a cidadania esta característica de aprendizagem e práxis - prática refletida. Pode-se perguntar, porém: para alcançar protagonizar uma cidadania ativa o sujeito teria de ser educado para isso?

De acordo com o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), artigo 13, temos que a educação deve ser esse caminho onde se pode capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre. A participação, nesse sentido, é *conditio sine qua non* para o exercício da cidadania.

Também Antônio Joaquim Severino (1993, p. 46), compreende que a educação deve funcionar como mediadora no processo de construção da cidadania, contribuindo para a conscientização política do povo. A educação para a cidadania deve, pois, possibilitar primeiro “o igual acesso ao Direito - isto é, o conhecimento do ordenamento jurídico das liberdades públicas por parte de todas as pessoas - e então a formação das consciências dos sujeitos sociais para a necessidade de sua afirmação no nível dos fatos, no nível da vida real”.

É nesse contexto de entrelaçamentos, onde cotidiano e história, natureza e cultura se entrelaçam, no deslindar da condição do Espírito, ser espiritual que transcende a destinação

do agora, que situamos questões da educação. Uma educação que, em seu ponto de partida, situamos não só como devir permanente no concerto da evolução do Espírito, e que não só se concretiza como um direito social básico e elementar, mas também pode ser tomada como um caminho para a conquista e exercício da cidadania e de todos os direitos humanos. O Lar Fabiano tem vivenciado esse caminho? – eu me perguntava, indo para o lugar que daí para frente seria campo de extensas horas de pesquisa.

Conforme nos pontua Milton Santos (1993), "a cidadania, sem dúvida, se aprende". Neste sentido é que temos a previsão constitucional, no artigo 205, que estabelece a educação como - direito de todos e dever do Estado e da família -, devendo proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para o exercício efetivo de sua cidadania. Temos aprendido cidadania em educação? – eu me perguntava, indo conhecer uma obra que é parte de uma rede de outras obras e se expande em todo o território nacional, o Lar Fabiano de Cristo.

Nesse processo, a Educação do Ser - como vem a ser chamada nos textos da obra e de suas experiências formadoras as concepções educacionais que sustentam o edifício pedagógico da instituição - é estimulada e se efetiva através do desenvolvimento da dimensão espiritual. Para tanto, o Lar Fabiano de Cristo oferece em suas atividades sócio-educacionais: formação cognitiva, social, psicológica, moral e espiritual, tendo por base uma educação transformadora focada no desenvolvimento do ser como um todo, quer dizer, em suas múltiplas dimensões. Assentado no cultivo de valores humanos, na difusão da ética e da afetividade nas relações sociais, a Educação do Ser, pois, tem como sustentáculo uma compreensão da espiritualidade, orientada, sobretudo, pelo pensamento espírita. É o que se apreende da fala a seguir:

Regina: Toda ideologia da nossa instituição é voltada para a formação de valores ético-morais, com base na interação espírito-matéria, porque nós acreditamos que o homem não é feito só de matéria. Por isso, o Lar Fabiano parte da lógica de que é essencial educar o Espírito, proporcionando que a semente divina que habita em nós desabroche. A gente entende que para isso, temos que buscar o conhecimento gradual de si mesmo e das leis espirituais soberanas que regem a vida. A partir do relacionamento solidário e fraterno na família e na sociedade poderemos implementar uma ética social que nada mais é do que uma reverência pela vida em todas as suas formas.

O contexto educacional do Lar Fabiano de Cristo, portanto, refere-se ao ser que se educa como Espírito imortal, que se situa em um tempo presente e em um contexto social concreto. Nesse sentido, pensa-se que os direitos humanos, ao envolverem o aspecto relacional e o aspecto dos direitos sociais, civis, políticos, culturais e econômicos são

ferramentas para se compreender as tarefas concretas – e que abarcam as transformações do Espírito – postas pelo nosso tempo.

Conforme consta em seu Estatuto, registrado na cidade do Rio de Janeiro, o Lar Fabiano de Cristo é uma “associação civil espírita, sem fins lucrativos, de natureza filantrópica, prestadora de serviços de assistência social, no âmbito nacional” (LAR FABIANO DE CRISTO, 1985, p. 01).

Segundo disposição estatutária constante no artigo 2º são finalidades do Lar Fabiano de Cristo:

- a) Promover a assistência social pelo enfrentamento da pobreza, com proteção à maternidade, à infância, à adolescência, à família, aos idosos e, por extensão, às comunidades carentes a que pertencem.
- b) Profissionalizar pessoas para integrá-las ao mercado de trabalho e promover a geração de renda.
- c) Incentivar o empreendedorismo nas comunidades carentes.
- d) Possibilitar a convivência familiar e comunitária da criança, do adolescente e do idoso.
- e) Promover a cultura, o esporte e a arte, sempre em consonância com as suas finalidades (LAR FABIANO DE CRISTO, 1985, p. 03).

Sob essa perspectiva o Lar Fabiano de Cristo surgiu, há mais de cinquenta (50) anos, trabalhando com a promoção de famílias em situação de miséria, tendo como foco o amplo amparo à infância, entendendo que tanto quanto saciar a fome do corpo é essencial educar o espírito, para que as situações de miséria material não tragam a miséria moral e que ambas possam ser superadas por uma cultura de vida. Na concepção da instituição, “promover pessoas em situação de miséria implica educá-las” (LAR FABIANO DE CRISTO, RELATÓRIO ANUAL, 2007a, p. 7).

Nessa perspectiva, promover as famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica torna imprescindível mais do que apenas alimentá-las, já que a compreensão do ser que se educa envolve uma totalidade concreta e transcendente. No cotidiano das crianças e famílias atendidas, vê-se sempre esse objetivo sendo lembrado, quando os sujeitos voltavam para suas casas diariamente e se deparavam com realidade diferente do que viviam nos momentos educacionais partilhados na instituição. Era preciso acolher de maneira mais ampla essas visões e suas faces.

É o que nos explica o Diretor Geral do Lar Fabiano de Cristo:

César Reis: Não bastava dar-lhes uma roupa hoje, uma cesta de alimentos amanhã, um brinquedo no natal. Indispensável é conhecer as causas da miséria e enfrentá-las, seja no aspecto moral, por meio da formação de hábitos e costumes saudáveis; no social, através das políticas sociais básicas, e âmbito político, obtendo participação

cidadã e econômica, graças ao exercícios de atividades produtivas de trabalho e renda. Nesse sentido, para nós que fazemos o Lar Fabiano, **assistir é educar, e educar é orientar na direção do bem comum**. Isto significa atuar diariamente, desde muito cedo, para a fixação de bons hábitos de saúde física e mental, para aquisição de valores da ética social e pessoal e de habilidades que permitem o exercício profissional.

Nessa medida, a instituição em apreço parece se articular de modo a garantir os direitos humanos e, em especial, o das crianças e o da família, abordando-os, como se pode ver, em um contexto de fraternidade, democracia e consciência social (em marcha para a construção da cidadania) como Educação do Espírito. Vejamos o texto que configura mais dos princípios filosóficos que fundam as diretrizes pedagógicas do Lar Fabiano de Cristo:

Criança: "Nenhuma criança deverá ser retirada do lar por motivo de pobreza";
Família: "De importância vital para o desenvolvimento da pessoa humana. Acreditamos que ninguém nasce por acaso numa família, base da sociedade, e que, como tal, deve ser preservada"; **Fraternidade** - "É o reconhecimento de que somos todos irmãos, independente de raça, costumes, religiões, idiomas; é a base da construção da solidariedade. Como tal, é preciso aprender a viver em comunidade"; **Democracia** - "Antes de ser um sistema político, é um processo de relacionamento humano baseado no respeito aos direitos e no cumprimento das obrigações pessoais e sociais. Jamais existirá democracia sem respeito e sem disciplina"; **Consciência Social** - "Implica nos reconhecermos como seres responsáveis pelo que fazemos, pensamos e sentimos. Enquanto parte do universo, nossa ação deve garantir a sustentabilidade nossa e de cada um". (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório anual, 2007, a, p. 10).

Também, entre estes princípios se vê o alargamento da visão de sujeito supracitada e a responsabilização social, bem como a inclusão das dimensões intrapsíquicas e da (auto)transcendência, junto à dimensão da alteridade, que se vai conceituar como caridade, senão vejamos:

Reforma Íntima - "Busca-se, ao final do processo promocional, um homem renovado no bem, a partir da compreensão de que, se podemos ajudar, nossa felicidade e bem estar dependem de nossas decisões pessoais, a cada dia e em cada circunstância"; **Caridade** - "Solidariedade praticada, ferramenta suprema para a renovação interior, disponível para todos, desde que compreendamos que ninguém pode ser realmente feliz enquanto houver tantos infelizes à nossa volta. É a caridade que nos ensina que a felicidade é um bem que só se consegue compartilhando"; **Autotranscendência** - "É a percepção de que, se somos homens no mundo de tantas dificuldades e problemas, somos também filhos de Deus, criados para a alegria, a saúde, a felicidade e o bem-estar (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório anual, 2007, a, p. 10).

O documento institucional intitulado "50 anos de vida" especifica melhor em quais bases a instituição entende o alcance desses princípios, já que a obra adquiriu crescimento inaudito e, sedimentada após o primeiro meio século da instituição, passou a

funcionar em todos os estados da federação, com pelo menos uma sede em cada estado. Vejamos como são mais especificados os princípios em que se apoiam as diretrizes educacionais, pensadas deste modo múltiplo acima referido:

O primeiro é a fraternidade, o reconhecimento que **somos todos irmãos**, independentemente da língua, da raça e de que devemos cuidar uns dos outros. O segundo é o respeito, **respeitar o outro como o outro é**, e sem ressalvas. O terceiro é a família. Uma família não se monta por acaso. **Além das questões da genética, da hereditariedade, há questões transcendentais que aproximam as pessoas. Eu tenho o melhor pai que eu preciso, a melhor mãe, os melhores irmãos.** A família deve ser vista como um trampolim para um grande salto em direção à condição de verdadeiro de um mundo melhor.

O modo da abordagem da transcendência, pelo Lar Fabiano de Cristo, na fala de César Reis, parece que nos remete ao conceito de ambientação reencarnatória grafado por Amui, que abarca o espaço físico, psíquico, social e espiritual da reencarnação que o ser espiritual escolhe para viver. Nessa ambiência complexa, o Espírito vivencia – sendo sujeito desse movimento – vetores atrativos, sob a forma de encontros com outros que lhe proporcionarão as aprendizagens evolutivas necessárias. Nas palavras de Amui: “O Espírito vive em ambientes que lhe proporcionará o encontro com outros Espíritos que trazem similitudes fluídicas e interesses comuns. São eles agentes atrativos que contribuirão para o progresso do Ser” (AMUI, 2010, p. 61).

É que as questões de genética e de hereditariedade, segundo a perspectiva espírita, não são separadas do planejamento reencarnatório, nem das transformações de si escolhidas, em grande parte e/ou consequência dos atos do sujeito. Na obra “Dias Gloriosos”, do Espírito Joanna de Angelis, psicografada por Franco (2010), temos o esclarecimento de que o ser espiritual “é o responsável pelo próprio destino, elaborando, ele próprio, a indumentária carnal indispensável ao seu processo iluminativo, pelo qual todos passam” (ÂNGELIS, 2010, p. 145).

Continua a autora, explicando que o ser avança passo a passo em sua evolução, mediante o processo reencarnatório:

Criado em sua simplicidade, porém portador de todo um potencial que dorme no cerne, o Espírito avança a esforço próprio, erguendo-se, etapa a etapa, até culminar na glória solar mediante a reencarnação. [...] A reencarnação é a chave para explicar, não apenas essas, senão todas as ocorrências que diferenciam os indivíduos, mesmo que se buscando a explicação genética para a maioria dos fenômenos orgânicos, mentais e comportamentais, em razão de ser ela um efeito da eleição do Espírito, que molda, através do seu perispírito, o envoltório de que necessita para resgatar, reparar e crescer (ÂNGELIS apud FRANCO, 2010, p. 144).

A palavra “reencarnação”, referida por Angelis (2010), origina-se do latim *incarnare*, termo que significa “voltar à carne”. O Dicionário da língua portuguesa define a palavra reencarnação como “possibilidade do espírito reassumir a sua forma material” (AURELIO, 2000).

Para o pensamento espírita, no qual se sustenta toda a obra do Lar Fabiano de Cristo, a reencarnação é entendida como o retorno do espírito à vida corporal em novo corpo.

Kardec (2000; 2004; 2005), conceitua a reencarnação como o processo através do qual o Espírito habita o corpo carnal com o objetivo de se aperfeiçoar através das várias experiências proporcionadas pela vida material. Nessa medida, Kardec esclarece que o objetivo da reencarnação é o progresso humano: “as almas não são senão os Espíritos. Antes de se unir ao corpo, a alma é um dos seres inteligentes que povoam o mundo invisível, os quais temporariamente revestem um invólucro carnal para se purificarem e esclarecerem” (KARDEC, 2004, p. 188).

Nesse sentido, Amui (2000, 2007, 2009, 2010, 2011) nos esclarece que a família funciona para o sujeito como parte chave de uma estrutura espiritual que ultrapassa a questão consanguínea, abarcando a afetividade e as questões da socialidade como aspectos dos vetores de transformação do ser, em geral escolhidos pelo Espírito antes da reencarnação. A partir desse pensamento, a autora propõe uma nova visão do humano: muito além do corpo precisamos conceber o ser como Espírito imortal. Veja-se:

O conhecimento da reencarnação exerce encargo de importância por trazer aos interessados novo campo de observações e reflexões, impelindo-os à tolerância, sem a qual a rearmenização acena sempre mais longe. Homem e mulher, usando a chave de semelhante entendimento, passam mecanicamente a reconhecer que é preciso desvincular e renovar sentimentos, mas em bases de compreensão e serenidade, amor e paz (XAVIER, 1978, p. 54).

Nesse cenário se desvela a concepção do Lar Fabiano de Cristo - a de que somos seres espirituais que evoluímos através das múltiplas encarnações, sendo certo que somos “atraídos para tal ou qual família pela simpatia, ou pelos laços que anteriormente se estabeleceram” (KARDEC, 2004, p. 178). Vimos também que esse devir do sujeito implica também um devir social. E que cidadania, essa participação e práxis na esfera pública, se aprende mediante educação.

A consequência desse entendimento da ambiência reencarnatória e dos vetores atrativos do Espírito, em sua aprendizagem evolutiva, leva-nos à necessidade de conferir valor concreto à família e ao fortalecimento da fraternidade, ao expandi-la para toda a humanidade.

Nesse projeto em ação permanente, há tarefas concretas de cada tempo, que nos remetem ao coletivo onde vivemos nossas aprendizagens, já que é da condição humana a vida social, mas cada ser conservando sua individualidade.

Um dos liames indivíduo e sociedade é o laço que se faz na vida social, onde se vê o impulso do desejo humano em direção ao Outro. Como observa Elia (2004), o desejo pelo Outro parte dessa matriz familiar e deixa-o enigmático, em uma busca do amor que é constante. Parece-nos, nessa visada de Elia, o autor supracitado, que o inarticulado da fala deixa migrar o desejo, na condição de incompletude, no sentido de que o sujeito não está acabado, vive para sempre o impulso da tarefa de amar, de buscar afetivamente o Outro.

Retomando Ângelis, temos que essa questão situa, ainda, a Liberdade e a Consciência como lugares de articulação mediados pela eleição pessoal da ambiência reencarnatória, eleição que possui, contudo, seus limites, como também suas possibilidades.

O conhecimento da reencarnação confere responsabilidade, ao invés de acomodação, proporciona comportamento dinâmico ao revés de estático, por facultar a consciência de que o processo evolutivo se dará conforme a eleição pessoal (ÂNGELIS, 2010, p. 148).

E aqui vemos que o conceito de sujeito, Espírito, na perspectiva tomada pelo pensamento espírita e aqui exposta como base teórica da Educação do Ser, envolve o conhecimento e o amor. E ambos se relacionam com a liberdade – quanto mais o ser evolui, na escolha e no assumir das responsabilidades nas reencarnações sucessivas que pautam a evolução, mais ele é livre.

Continuemos vendo como são definidas estas dimensões do Espírito, no contexto da Educação do Ser, no Lar Fabiano de Cristo, compulsando suas bases teóricas, calçadas também no saber que verte do mundo espiritual ao físico, como se vai ver.

O quarto princípio é a auto transcendência, compreendendo que não somos só um corpo que come, que bebe, que tem relações sexuais. Somos seres que amam, sonham, choram, riem, constroem, mas que também destroem algumas vezes. Não importa se a pessoa é apontada como prostituta, maconheiro, cachaceiro, marginal. Ela não é assim, está assim. Nela habita um ser divino. Quando se vê as pessoas assim, a postura em relação a elas não é de diminuir ou julgar, é de exaltar aquilo que elas têm de melhor.

Vemos como desde o início da obra – e estes textos são bases da obra, em seus inícios - já se pensava em focalizar não as faltas ou carências culturais, mas os potenciais dos sujeitos e a riqueza das possibilidades de superação e trabalho para reverter a miséria, na

direção da construção de justiça social. E já se definia o ser como tendo sua divindade essencial.

Observamos já uma visão de caridade que se volta para aspectos relacionais da cultura, superando a mera filantropia. A caridade, ainda, tem uma força propulsora de transformações, parece dizer César Reis, uma vez que alia benevolência, indulgência e perdão, senão vejamos:

O quinto item é a pratica da caridade. [...] A caridade tem um tripé: a benevolência, a indulgência e o perdão. Benevolência é querer o bem do outro. É uma volição, uma força. Não sei qual é o seu nome, não sei o que você faz, não importa. Eu quero o seu bem, a sua saúde, a sua alegria, a sua paz. Indulgência é uma palavra bonita. A pessoa que é indulgente fica doce por dentro. Essa doçura impregnou toda a obra de Fabiano. As pessoas doces não têm aquele olhar de crítica, nem gestos que agridem. É um processo educativo de substituir a acidez e a amargura pela doçura. E finalmente, o perdão, que significa dar-se, é uma entrega. Ao invés de criarmos buracos nas relações, tapamos os buracos. “Perdonare”¹ é ter uma estrada lisa para todos caminharem juntos.

Segundo o pensamento espírita, o egoísmo é um sentimento que pauta antagonismos e intolerância de diversa natureza e deve ser transformado pela caridade, aspecto do acolhimento incondicional do amor ao outro, que leva-nos novamente à problemática da igualdade na diferença. A caridade, conforme Kardec propõe, em texto proferido em 1862, no seu “Terceiro Discurso” aos espíritas de Lyon e Bordeaux, seria a grande chave do amor humano e ela transcende a religião em seu aspecto de Igreja como se toma hoje, apesar do valor destas formas institucionais de pautar caminhos ou equacionamentos à transcendência dos sujeitos.

Assim é que esse texto, intitulado “Terceiro Discurso”, publicado pela Federação Espírita Brasileira - FEB em 2005, na obra Viagem Espírita, Kardec propõe a superação do egoísmo a partir da prática da caridade, sendo esta tomada como caminho para a transformação ético-moral da humanidade:

A caridade é a antítese do egoísmo; a primeira é a abnegação da personalidade, o segundo é a exaltação da personalidade. Uma diz: Para vós em primeiro lugar, para mim depois; e o outro: Para mim antes, para vós se sobrar. A primeira está toda nestas palavras do Cristo: “Fazei aos outros o que quereríeis que vos fizessem.” [...] Haveremos de convir que, se todos os membros de uma sociedade agissem de conformidade com esse princípio, haveria menos decepções na vida (VIAGEM ESPÍRITA, 1862, p. 79).

¹ Perdonare: Na etimologia da palavra o verbo perdonare provém do latim (inicialmente com os significado de dar e conceder). O termo perdoar significa dar em plenitude, um super dom (CROSTI, 2007). Deste modo o perdão pode ser concebido como um superlativo da noção de doação, um “dom” ou a capacidade de doar sem reservas (BARROS, 2002).

Prossegue o autor afirmando que o principal aspecto da caridade a ser considerado deve ser seu potencial para transformar atitudes, pensamentos e sentimentos visando o bem do outro, antes do nosso próprio bem. E Kardec situa Cristo como trazendo uma máxima que pauta esse amor: fazer aos outros o que se queria que nos fizesse. O amplo espectro da caridade – desde sua concepção até a ação –, parece, pois, trazer-nos uma dimensão de aprendizagem autoreferida, quer dizer, nós devemos nos situar como sujeito, para compreender o outro e a necessidade de amá-lo. Nesse sentido, Kardec nos lembra que:

Há caridade em pensamentos, em palavras, em ações; não consiste apenas na esmola. Alguém é caridoso em pensamentos sendo indulgente para com as faltas do próximo; caridoso em palavras, nada dizendo que possa prejudicar a outrem; caridoso em ações quando assiste o próximo na medida de suas forças (VIAGEM ESPÍRITA, 1862, p. 79).

Na questão 886, de “O Livro dos Espíritos”, Kardec questiona qual seria o verdadeiro sentido da palavra caridade, ao que os Espíritos respondem: Benevolência para com todos, indulgência para as imperfeições alheias, perdão das ofensas (KARDEC; 2004, p. 497).

Dessa forma, temos que a caridade se compõe de três dimensões: a do amor em movimento (representada pela benevolência); entendimento empático (representado pela indulgência), e perdão. Esses três elementos, a benevolência, a indulgência e o perdão são, portanto, expressões da caridade moral, expressão cunhada nessa perspectiva espírita como a síntese do amor que Cristo ensina (KARDEC, 2005, p. 79).

Na definição de Kardec, portanto, a caridade moral “consiste em se suportar uns aos outros” (KARDEC, 2005, p. 132). Nas palavras do autor:

Sede bons e caridosos: eis a chave dos céus, que tendes nas mãos. Toda a felicidade eterna se encerra nesta máxima: “Amai-vos uns aos outros”. A alma não pode elevar-se às regiões espirituais senão pelo devotamento ao próximo; não encontra felicidade e consolação senão nos impulsos da caridade. Sede bons, amparai os vossos irmãos, extirpai a horrível chaga do egoísmo. [...] A caridade é a virtude fundamental que deve sustentar o edifício das virtudes terrenas; sem ela, as outras não existiriam. Sem a caridade, nada de esperar uma sorte melhor, nenhum interesse moral que nos guie; sem a caridade, nada de fé, pois a fé não é mais do que um raio de luz pura, que faz brilhar uma alma caridosa (KARDEC, 2005, p. 132).

Dessa forma é que a verdadeira caridade se expressa pelo exercício constante de alteridade, vivido no respeito constante e no amor ao próximo, quer dizer, há uma justiça cognitiva e afetiva a ser aprendida. Nesse sentido é podemos entender na expressão “sem a caridade nada de fé, pois a fé não é mais que um raio de luz pura que faz brilhar em uma alma

caridosa” uma chamada à construção do amor ao outro, a fé sendo o corolário dessa ação de ir ao seu encontro.

Kardec propõe a prática da caridade como ferramenta para se realizar a justiça e paz social. E na medida em que a caridade tem poder de transformar desde o íntimo dos homens até a mais ampla estrutura social, temos que a caridade deverá estar na tessitura dos ensaios e dos atos de ser educador, que traz os desenvolvimentos afetivos para serem matéria educacional, base de um caminho evolutivo que é vivido pela humanidade como um todo.

Mas como se dará isto? Kardec pontua que:

Uma vez que o reino do bem é incompatível com o egoísmo, é preciso que o egoísmo seja destruído. Ora, quem o pode destruir? **A predominância do sentimento do amor**, que leva os homens a se tratarem como irmãos e não como inimigos. A caridade é a base, a pedra angular de todo o edifício social; sem ela o homem só construirá sobre a areia (KARDEC, 2004, p. 82).

É que, para o autor, a prática da caridade apoiada no exercício do amor propicia a transição de uma mentalidade egoística ou farisaica para uma mentalidade cristã ou crística, contribuindo para a consolidação de uma socialidade mais justa e pacífica. Para tanto, é imprescindível vencer o egoísmo, e construir na caridade a base das instituições sociais e humanas, pensando dessa forma de modo a modificar as condições que produzem a barbárie.

Sem a caridade, não há instituição humana estável; e não pode haver caridade nem fraternidade possíveis, na verdadeira acepção da palavra, sem a **crença**. Aplicai-vos, pois a desenvolver esses sentimentos que, engrandecendo-se, destruirão o egoísmo que vos mata (VIAGEM ESPÍRITA, 1862, p. 86).

O exercício do dever da caridade, portanto, no que se percebe da Educação do Ser, que possui suas bases na perspectiva espírita, impulsiona o ser para o desenvolvimento de suas potencialidades. E isso envolve trazeremos à cena a Educação em seu fazer concreto, como virtude do sujeito e ética social.

Essa questão da prática da caridade, contudo, ao considerar o sujeito da educação um Espírito, alcança dimensões cósmicas. Nos textos do Lar Fabiano de Cristo, em exame, essa largueza deve ser tecida com o sentimento da fraternidade, como estamos vendo, e isso certamente não trata apenas das questões sociais, mas de questões gerais que extrapolam o econômico, o político, o social e alcançam até a natureza, o universo, o cosmos, em uma visão de teia da vida que alcança dimensões cósmicas.

Montessori fala em termos de Plano Cósmico e em seus livros, propõe metodologicamente formas de se transmitir este conhecimento à criança. Situando desde a

mais tenra idade esta ideia de plano cósmico como servindo aos propósitos da vida no universo, Montessori (2003) propõe bases para a educabilidade do potencial humano, em sua obra educacional, como veremos mais adiante no corpo deste trabalho.

Quanto ao aspecto da caridade, Montessori enfatiza que não se deve querer uma “caridade patronal” para com a humanidade, mas a dignidade capaz de acolher o plano cósmico de Deus, na vida do universo (2003).

Por outro lado, pode-se acolher que há um aspecto de lei – lei divina e lei moral, como propõe o pensamento espírita – na caridade, e que essa dimensão transcendente deve se fazer pauta concreta das tarefas desenvolvimentais do ser, gerindo o processo de instrução, senão vejamos:

Amai-vos uns aos outros, eis toda lei, divina lei pela qual Deus governa os mundos. [...] Em lugar de desprezar a ignorância e o vício, instruí-os e moralizai-os. Sede afáveis e benevolentes para com todos os que vos são inferiores; sede-o mesmo para com os mais ínfimos seres da Criação, e tereis obedecido à lei de Deus (KARDEC, 2004, p. 499).

Dessa forma, a visão espírita de caridade, que sustenta o edifício pedagógico da instituição do Lar Fabiano de Cristo, comporta a ideia de que a caridade material ainda é necessária, devido ao nosso estado social de desigualdades e injustiças, mas propõe uma díade – ou subsunção - desta caridade concreta com a caridade moral, o que leva a outra compreensão da transformação ser e mundo.

Vemos, então, que há uma aposta na assunção do sujeito à sua consciência de si, que se constrói no coletivo, como vimos, mas que possui sua responsabilização individual e suas dimensões intrapsíquicas, que se conectam a uma clara compreensão da transcendência como devir do ser:

O sexto fundamento é a reforma íntima. Como pensar em um homem novo se ele se comporta segundo o velho padrão do egoísmo, da indisciplina, da hipocrisia? E o sétimo item, é a consciência de ser responsável pelo que se pensa. Se eu penso algo ruim, emanam ondas densas, pesadas. Se eu penso no bem, saem ondas curtas, que vão longe. Cada um é responsável pelo que pensa, sente, fala, e faz. Eu não posso mudar o mundo, mas eu mudo a mim. E certamente, alguma coisa muda ao meu redor. Um mundo melhor será feito de pessoas melhores. **Esses são os padrões que devem ser passados a todos os componentes da obra de Fabiano** (LAR FABIANO DE CRISTO, 2011, p. 133).

Assim, a transformação, que se faz como caridade moral, deve contemplar acima de tudo **ações** que colaborem para a educação do ser, promovendo seu crescimento (intelectual, moral e espiritual) - sua evolução. É no âmbito da práxis que se constrói esse

devir do ser - o que parece implicar na visão do pensamento espírita a tarefa da evolução como sendo a da formação de homens de bem, como já Kardec apontava:

O verdadeiro homem de bem é o que cumpre a lei de justiça, de amor e de caridade, na sua maior pureza. Se ele interroga a consciência sobre seus próprios atos, a si mesmo perguntará se violou essa lei, se não praticou o mal, se fez todo o bem que podia, se desprezou voluntariamente alguma ocasião de ser útil, se ninguém tem qualquer queixa dele; enfim, se fez a outrem tudo o que desejara lhe fizessem. [...] Possuído do sentimento de caridade e de amor ao próximo, faz o bem pelo bem, sem esperar paga alguma; retribui o mal com o bem, toma a defesa do fraco contra o forte, e sacrifica sempre seus interesses à justiça. [...] Finalmente, o homem de bem respeita todos os direitos que aos seus semelhantes dão as leis da Natureza, como quer que sejam respeitados os seus (KARDEDC, 2005, p. 349/348).

Ao pensar em uma sociedade composta por homens de bem, Kardec idealiza a vida social como um lugar de igualdade e justiça para todos, figuração dos textos crísticos muito clara e que Kardec assinala quando diz: “O homem de bem é bom, humano e benevolente para com todos, sem distinção de raças, nem de crenças, porque em todos os homens vê irmãos seus” (KARDEC, 2005, p.348). No dizer do autor:

O homem chegou a um período em que as ciências, as artes e a indústria atingiram um limite até hoje desconhecido; **se os gozos que delas tira satisfazem à vida material, deixam um vazio na alma**; o homem aspira a algo melhor: sonha com melhores instituições; quer a vida, a felicidade, a igualdade, a justiça para todos (KARDEC; 2005, p. 82).

Parece ser esse o caminho que se pretende percorrer nas práticas do Lar Fabiano de Cristo: preparar o homem para ser um homem melhor e mais feliz. Prossigamos com a avaliação dos princípios que regem a instituição. Temos aqui consideradas as dimensões intrapsíquicas do ser; no caso, está-se referindo também às possibilidades do pensamento e da vontade de irradiar e potencializar suas criações (BOZANNO; 1991).

Buscava a história do Lar Fabiano de Cristo e vi como ela não contraria, nem de longe, essa perspectiva da Educação do Ser que vimos de apontar. É que desde seus inícios que a história do Lar Fabiano de Cristo tem raízes ainda na espiritualidade, segundo consta no texto intitulado “A Espiritualidade e a obra de Fabiano”, no qual menciona que cerca de noventa anos antes de sua materialização no plano físico, o grande Fabiano de Cristo planejava junto com o Espírito Ismael sua consecução no território brasileiro.

Consta na mencionada obra - “A Espiritualidade e a obra de Fabiano” - que o Lar Fabiano de Cristo já existia em nível espiritual e que foi preparado por Ismael e Fabiano² Espíritos, objetivando um trabalho educacional que considerasse o ser que se educa como ser espiritual. Nos termos da mencionada obra, Fabiano de Cristo e Ismael, juntos, trocavam ideias e sugestões sobre o empreendimento que seria preparado no espaço, ainda por cerca de noventa anos, antes de se materializar nas terras do Brasil (LAR FABIANO DE CRISTO, 1975, p. 10).

Segundo consta na citada obra, no plano espiritual Ismael chamou Fabiano para dirigir em nível espiritual um projeto que deveria ser materializado no Brasil, cujo objetivo principal seria lançar um novo modelo de estrutura social, econômica e educacional pautada pela busca da evolução moral e espiritual das pessoas. O trecho psicografado por Francisco Candido Xavier narra o referido encontro:

Nimbado de luz, Fabiano, apropriadamente chamado “de Cristo”, apresentou-se, pleno de humildade. Durante séculos cristalizara o amor em seu coração. Dos refolhos de sua alma generosa cintilavam mistérios que somos incapazes de avaliar. Ismael abraçou-o. Duas luzes intensíssimas se somaram, provocando um espetáculo de indescritível beleza. E a voz-pensamento do anjo guardião do Brasil se fez ouvir, transcendendo a paz:

- Irmão querido, nas terras do Brasil, tão caro aos nossos corações, estendem-se imensas florestas, muitas ainda virgens. Os rios ainda caudalosos transportam energias imensas, coleando entre as montanhas carregadas de riquezas. Crescem as cidades, aumenta a população, e devemos nos preparar para a nova Era.

Fez-se breve silêncio. Os olhos lucilantes de Fabiano fixaram-se no anjo, atentos:

- O coração do mundo - prosseguiu Ismael - não será uma destinação sem esforço. Não há povos preferidos. Não há nações privilegiadas. O Pai abençoa o cosmo, permanentemente. Se queremos, porém, seguir as diretrizes de Jesus, temos que preparar nosso irmãos da Terra do Cruzeiro.

- Em breve - continuou - a Doutrina dos Espíritos ganhará ali uma expressão magnífica, graças aos esforços do nosso querido Bezerra que lá está encarnado entre outros valorosos companheiros. O operoso amigo dará à Federação Espírita os contornos básicos que a sustentarão, organizando o movimento que há de esclarecer mentes e iluminar corações. Com a Assistência aos necessitados, a Federação armazenará recursos éticos e morais para o esforço de retorno às origens do Cristianismo simples e belo (CARDOSO, 1975, p. 5-10).

Como estamos vendo, nos documentos citados, há um plano da espiritualidade que verte ao plano físico e que tem proporções de responsabilidade inegáveis, como se está a ver no texto. Continuemos para compreender o alcance e o conteúdo explícito do encontro precioso:

² Fabiano de Cristo é o nome religioso de João Barbosa, nascido em Soengas, Portugal. Ainda pequeno migrou para o Brasil, ocasião em que tornou-se frade da Ordem dos frades menores, onde desenvolveu trabalhos de dedicação aos mais carentes (Reis, 2013). Ismael, segundo o pensamento espírita é um Espírito superior, de grande envergadura moral, e o Guia Espiritual do Brasil.

Fabiano sorriu quase que imperceptivelmente. Lembrava-se de que o amigo Bezerra era antigo e denodado trabalhador, há muito ligado às falanges do Bem, das quais, muitas vezes, chefiara grandes equipes.

[...] Após breve silêncio, Ismael continuou:

- Logo a escravidão será bandida do país. Muitas alterações políticas, econômicas e sociais surgirão, naturalmente. No entrechoque das paixões e dos interesses, terríveis lutas mancharão de sangue o solo sagrado. A sua tarefa, querido amigo, é desenvolver um projeto para um novo tipo de empresa que precisa surgir na Terra. [...] Trata-se de mudar a tendência, crescente, do grande capital, que se torna explorador do homem. O irmão orientará um movimento de caráter nacional que organize uma empresa de pessoas, reunidas sob o ideal de servir. Seu trabalho sustentará uma obra social, um modelo para a escola do futuro. Nosso pensamento é que será uma escola de horário integral, que baseará seu processo educativo em valores, através da evangelização desde a mais tenra idade (CARDOSO, 1975, p. 5-10).

Como vemos, a substância crítica e utópica (no sentido de que fornece a crítica do existente e propõe um dever, um telos para onde seguir) que consta no documento, remete à tarefa do trabalho com valores à tarefa evangelizadora, assim apontando uma perspectiva educacional:

A educação - prosseguiu o Anjo - é a grande esperança, é a salvaguarda da humanidade. Falamos aqui de uma educação transformadora, em que a criança se sinta estimulada, desde cedo, a construir novos conceitos de convivência sadia, onde treine a retidão, onde pratique a solidariedade, onde perceba que o amor é a suprema essência da vida e, como tal, deve ser buscado sempre. Para tanto, precisaremos de uma nova escola que se organize em termos de comprometimento entre educadores e educandos. Nela, gradualmente, as crianças transformar-se-ão em adolescentes e depois em adultos, percebendo que o supremo objetivo da vida é caminhar na direção do Bem, o que só é possível através das práticas caritativas, no sentido pleno da palavra (CARDOSO, 1975, p. 5-10).

Veja-se em que sentido é pensada a ideia da caridade e como sua latitude envolve um pensamento amplo de humanidade, em sua acepção:

[...] A humanidade necessitará de uma escola que reúna os profissionais e a Mao de obra de amor, como um grande cenáculo de pessoas que compreendem a importância de se atuar sobre as mentes em formação e em aperfeiçoamento. Uma escola que mobilize a própria comunidade onde exista, a qual se perceberá corresponsável, diretamente interessada no processo transformador das novas gerações. E virá uma educação permanente, construída pela própria pessoa interessada em ser, ela mesma, uma criatura de bem.

[...] Então, Fabiano interrompeu pela primeira vez:

-Senhor! Sou muito pequeno para empreendimento de tal grandiosidade.

Ismael abraçou-o e disse-lhe:

- Amigo do coração! Jesus nos ensinou que seus seguidores serão conhecidos pelo muito amor. Tudo o que se lhe pede é deixar seu coração agir, em consonância com sua inteligência treinada no Bem. Não temos dúvida de que as inspirações superiores fluirão adequadamente.”

Terminada a reunião, Ismael retirou-se e Fabiano começou logo a trabalhar (CARDOSO, 1975, p. 5-10).

Assim foram lançadas as primeiras bases do que se conhece hoje como o Lar Fabiano de Cristo. Na fala do atual presidente César Reis – e esta fala revela o imaginário do grupo que fundou o Lar Fabiano de Cristo -, trata-se de um projeto novo para a humanidade, baseado na superação do atual modelo expropriatório e na aplicação do pensamento de Jesus:

César Reis: Porque a obra de Fabiano de Cristo é um padrão novo para a humanidade. Dizem os benfeitores que as grandes potências do passado esmeraram-se na divulgação dos modelos da violência, da imposição econômica, do domínio, do ódio, das guerras, da expropriação, da escravidão, essa infelizmente é a história da humanidade, é a história da barbárie humana, chegou o momento em que a humanidade precisa de um novo padrão, um novo modelo, e **quando a espiritualidade se reúne para estabelecer nas terras do Brasil esse novo modelo**, o que está em pauta é isso. Nós não vamos mais poder contar com o modelo da expropriação, da dominação, da violência, da barbárie humana, chegou agora a hora da exportação de modelo de amor, então dizem os nossos benfeitores que o Lar Fabiano é, na verdade, um modelo de amor para ser transmitido para toda a humanidade.

Pode-se destacar a precisão com que a ideia assistencialista é posta de lado, na intenção de se compreender que se busca transformações que estabeleçam novo padrão ético-moral para a humanidade, assentado em bases crísticas:

Então, nós gostaríamos de colocar isto a priori, nós não trabalhamos apenas numa unidade assistencial, nós não trabalhamos apenas, numa estrutura que atende pessoas, numa estrutura burocrática, que gera recursos, não. Nós fazemos parte de um grande projeto do mundo maior, para levar a humanidade à compreensão de que nós temos definitivamente que colocar em nossas vidas um novo padrão, na verdade a gente quer um novo padrão, nós não estamos acostumados, mas é o padrão que Jesus Cristo nos passou, é o amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a nós mesmos.

Como vínhamos de dizer, houve um plano de vastas proporções, que veio da espiritualidade para o plano físico, na direção de renovar padrões educacionais que fizessem frente à barbárie aqui mencionada como um processo mundializado que se deveria trabalhar para reverter.

Conta ainda o Diretor Geral da Instituição, que em meados dos anos cinquenta, Pastorino¹ realizava, em sua casa no Rio de Janeiro, reuniões de estudo do Evangelho Segundo o Espiritismo, ocasião em que convidava jornalistas, professores, universitários, militares e bancários, para dela participar. Muitos eram membros do Grupo Espírita da Boa Vontade.

Em uma dessas reuniões, a espiritualidade se manifestou, informando que aquele grupo tinha um compromisso de fundar na Terra uma instituição que já existia em nível

espiritual e que teria como principal idealizador Fabiano de Cristo. É o que nos aponta a fala a seguir:

César Reis: (se referindo a Pastorino³) Ele tinha uma reunião que fazia, era uma reunião realizada aqui no centro do Rio de Janeiro na rua sete de setembro onde as pessoas estudavam as lições do Evangelho segundo o Espiritismo, conhecendo o significado daquelas palavras, e ele então estudava com as pessoas o sentido profundo do evangelho de Jesus. Mas um dia aquele ambiente espiritual ficou muito elevado. As pessoas estavam mergulhadas no ensino de Jesus e uma voz doce, meiga, amiga, suave tomava conta do ambiente e todo mundo se sentia tanguado por aquela miraculosa harmonia que tocava todos os corações, então, a espiritualidade manifestou-se e fez uma cobrança: “Vocês acham que o evangelho de Jesus é meramente para divertimento cultural, é pra ficar achando bonito o significado das palavras?” E aí eles concluem de maneira extraordinária dizendo isso: “Evangelho vivido é caridade aplicada, isso não diz nada aos seus corações?”

Contaram os benfeitores que existia uma obra no plano espiritual gerenciada por Fabiano de Cristo que deveria se materializar na Terra, e que aqueles que estavam nessa reunião haviam se comprometido com esse projeto. Era uma obra de amor, de amor ao próximo, para amparar na Terra aqueles mais necessitados e suas famílias. Informaram também que o Lar já existia a nível espiritual. E foi orientado a se concretizar na terra, como fonte de luz, então, a gente pode considerar assim, que o Lar Fabiano de Cristo, aonde se instala, é um ponto de luz daquela comunidade.

O Diretor conclui contando que a partir desse chamado da espiritualidade, nesta reunião mediúnica, foi decidida a fundação do Lar Fabiano de Cristo, em 1958, como podemos ver nesta fala do atual presidente da instituição:

César Reis: E foi nessa reunião, ali na sete de Setembro que eles tomaram a decisão de montar uma organização educacional que atendesse prioritariamente a criança sem nunca perder de vista a família. E no início do ano de 1958, a partir daquela reunião fundou-se o Lar Fabiano de Cristo que já nasceu com esse nome, Lar Fabiano de Cristo, assinam a ata de fundação do Lar, onde se estabeleceu o estatuto, alguns grandes nomes, um deles, Além de Pastorinho, é Francisco Candido Xavier, outro é Divaldo Pereira Franco, Jorge Andréa dos Santos Alziro Zarur, Jaime Rolemberg de Lima que participavam dessas reuniões.

Dessa maneira, após aquela primeira reunião em que a espiritualidade se manifestara para anunciar a fundação do Lar no plano terreno, temos que muitas outras comunicações mediúnicas se seguiram através de Chico Xavier, Divaldo Pereira Franco e outros médiuns, para orientar as bases do que seria hoje o Lar Fabiano de Cristo. É o que nos confirma a fala de César Reis:

³ **Carlos Juliano Torres Pastorino** foi um ex-padre que se dedicou ao estudo da Doutrina Espírita e da fenomenologia mediúnica, autor do maior "*best-seller*" de auto-ajuda no país, *Minutos de Sabedoria*. Em 8 de janeiro de 1951, com um grupo de amigos, fundou o "Grupo Espírita Boa Vontade", posteriormente renomeado como "Grupo de Estudos Spiritus" que, com a ajuda do coronel Jaime Rolemberg de Lima, deu origem ao Lar Fabiano de Cristo (LUCENA; GODOY, 1982).

César Reis: O Alto, por sua vez, sempre acompanhou muito de perto os acontecimentos. Respeitando ao máximo o livre-arbítrio das pessoas envolvidas, a Obra desenvolveu-se com as dificuldades naturais e com os estímulos permanentes porque, como diz-nos Bezerra, ‘esta causa é serviço constante e construtivo pela fraternidade universal’.

De fato, o trabalho da instituição sempre se desenvolveu permeado pela orientação espiritual, ao ponto de Jaime Rolemberg de Lima, primeiro diretor da instituição, afirmar: “As questões pequenas, eu as resolvo; problemas difíceis, reúno os companheiros e acertamos juntos. Nas questões graves, apelo imediatamente para o paizinho Bezerra e a espiritualidade jamais deixa de nos socorrer” (CARDOSO, 1975, p. 16).

Continua César Reis, agora se referindo à obra do Lar Fabiano de Cristo em suas linhas mestras, deixando evidenciar o Amor como categoria educacional orientadora de todas as outras categorias e princípios norteadores dos quais derivarão as atividades concretas da obra, mas tornando a frisar a matriz espiritual da instituição:

César Reis: É como se fosse uma árvore - a primeira base é o verbo “ter”, que são as raízes né, ter. Depois, vem o “ser”, que vai crescendo, se desenvolvendo e aparece a copa, vem o “compartilhar” e aí isso dá frutos, esses frutos magníficos se transformam no servir e quando isso acontece começam a nascer várias outras árvores semelhantes, isso vai gerando uma floresta. **Esta é a árvore de Fabiano, uma árvore ao contrario, cujas raízes estão no céu. Quem a toca com amor, apaixonou-se por ela.** Então eu acho que cada unidade assistencial do Lar é parte dessa árvore; isso vai gerando uma floresta do bem, uma floresta do amor, esse é o modelo, o modelo fundado venceu o “ter”, venceu o “ser”, ultrapassou o “compartilhar” e passou a ser “servir” o motor, o verbo que regula isso.

No livro “A Espiritualidade e a obra de Fabiano”, consta uma mensagem que atesta a fala acima exposta e reafirma a natureza de empresa diferenciada que o Lar Fabiano de Cristo deveria se tornar. Empresa no sentido de serviço empreendido coletivamente. Em 23 de maio de 1975, através da psicografia de Francisco Candido Xavier, o espírito Luiz Antônio Cardoso (um dos funcionários idealizadores do Lar Fabiano), assim pontuou, referindo-se à ideia matricial de empresa espiritual ou empreendimento de natureza coletiva e espiritual:

Pensarmos em termos frios de cérebros eletrônicos, no cálculo do investimento no mercado de capitais, ou na colaboração de bases competitivas, para auferirmos com eficiência o nosso trabalho, na luta titânica lá de fora, é perfeitamente legal e moral. **Que isto não nos enlouqueça, em relação a estipêndios e lucros, de modo a deixarmos em plano secundário o trabalho da caridade, que é a base desta Casa, que é alicerce que não pode ser olvidado.** (CARDOSO, 1975, p. 15).

Em entrevista ao presidente do Lar Fabiano de Cristo, ele mencionou um tempo mais grave na história da instituição, onde as dificuldades da equipe do Lar Fabiano de Cristo faziam o corpo de diretores e educadores se perguntar quanto às possibilidades de sustentação financeira da obra. Observava-se como isso afetava a capacidade de pensar o todo das possibilidades do trabalho em sua multiplicidade e profundidade. Neste momento, veio a psicografia que ofertou a diretriz segura – que não se deveria esquecer a natureza da obra, ainda que as outras preocupações fossem compreensíveis.

Fica claro, a seguir, o devir do Lar Fabiano, quanto à sua natureza caritativa, na acepção que o pensamento espírita confere ao termo, como se pode constatar na psicografia recepcionada:

Temos responsabilidades, bem o sei, e escuto o que vocês inquirem, a respeito de muitos deveres em pauta, compromissos previdenciários e de seguro, a que todos nos vinculamos. Temos, sim, concordamos, muitos deveres. Mas, como nosso corpo é transitório e a reencarnação é oportunidade que passa breve, **conjuguemos a razão e o sentimento e sirvamos ambidestramente, com Jesus, em intercambio perfeito para um mundo melhor**, que será também o mundo dos nossos filhos, o nosso mundo de amanhã, quando mergulhados na carne outra vez e que nos servirá de domicílio para o futuro libertador, em novos renascimentos (CARDOSO, 1975, p. 15).

Nesse contexto, em 1958, Jaime Rolemberg de Lima doou um terreno de sua propriedade para que nele fosse construída a primeira sede do Lar Fabiano de Cristo. Nascia assim, aos 08 de janeiro de 1958, esta instituição que teve como grandes idealizadores Carlos Torres Pastorino, Francisco Cândido Xavier, Jorge Andréa dos Santos, Divaldo Pereira Franco, José Hermógenes de Andrade Filho, Alziro Zarur e Jaime Rolemberg de Lima, dentre outros, todos unidos pelo intuito maior de beneficiar.

[...] infância carente promovendo integralmente famílias em situação de exclusão social, através do enfrentamento das causas que produzem as situações de miséria material, social, moral e espiritual, contribuindo para seu equilíbrio (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2010, p. 6).

No livro “A Espiritualidade e a obra de Fabiano” (1975), sugerido pelo presidente atual da instituição em estudo, César Reis, para consulta minha, quando lhe solicitava informes sobre os primórdios da fundação do Lar Fabiano de Cristo, é narrada, por meio da psicografia, a tarefa da transformação homem-mundo oportunizada pela reencarnação.

Mencionando a necessidade de reconstrução de religiosos e militares, que deveriam atuar na mesma seara de trabalho em que faliram ao tempo das Cruzadas, o texto da

obra supracitada, escrita pelo Espírito Bezerra de Menezes, em psicografia publicada no referido livro, diz que “viver é passar muitas vezes, em épocas diferentes, por caminhos semelhantes”, e revela:

Os obreiros, os antigos “cruzados”, foram chamados, um a um. Quem eram eles? Espíritos devedores, na sua maioria militares e religiosos, que, durante muitas encarnações, enlamearam-se nas estradas da Europa, infamando-se com o terror das Cruzadas, destruindo lares, estuprando, roubando, mentindo. Ainda podemos ouvir seus passos medidos, ao longo dos imensos corredores, nos mosteiros, nas catedrais, nos palácios, mesclando religião e política, economia e salvação, finanças e dogma. Renasceram na condição de militares, apesar de todos os devaneios, apesar da barbárie, aprenderam a disciplina e aceitaram a hierarquia. Como sacerdotes, apesar da volúpia material, aproximaram-se das palavras do Cristo, primeiros passos para chegarem à redenção de si mesmos. Não foram, portanto, chamados pelas suas qualidades. No passado, destruíram famílias. Agora devem ampara-las. Antigamente, abriram as crateras da discórdia, do desentendimento, da intriga. Hoje, reencarnados se empenham no levantamento de um mundo melhor, convidados a reerguer os que esqueceram caídos na estrada do sofrimento devendo deixar impressa no espírito daqueles que são assistidos por nossas casas, a paz, a fraternidade, a luz e o amor (MENEZES, In: CARDOSO, 1975, p. 15).

Por ocasião de sua fundação, o Lar Fabiano já nasceu com caráter inovador, logo se diferenciando das instituições congêneres da época, ao enfatizar a educação como fator de mudança pessoal e social, em contextos de extrema pobreza. Dessa forma, desde a sua origem e buscando o caráter coletivo da obra, também na sua consecução de base, o Lar Fabiano de Cristo elegeu a família como sua unidade de trabalho, oferecendo atividades educacionais e socioculturais para a interiorização de transformações sociais, morais e espirituais que levassem à melhoria do ser em sua família e, estas, às mudanças em sua conjunção comunitária.

Os moldes organizacionais do Lar Fabiano de Cristo foram modernos desde o início. Com o enfoque da assistência à família, muitas eram as formas de atuação. Já na década de 1960 o atendimento era organizado por faixas, orientadas pelos princípios de que a **vida em família é a mais alta expressão da civilização e de que nenhuma criança deveria ser retirada do lar apenas por motivo de pobreza** (LAR FABIANO DE CRISTO, 2011, p. 55).

Em uma época em que se considerava solução para os problemas sociais retirar a criança de sua família, o Lar Fabiano de Cristo se funda como pioneiro na ideia de imprimir ações que busquem fortalecer os laços familiares para possibilitar que as crianças recebam educação e apoio ao seu desenvolvimento permanecendo dentro do seio familiar.

É que, nessa época, o que se tinha no Brasil em termos de políticas públicas para a infância eram instituições com caráter de abrigo fechado, cujo objetivo era compensar a total

ausência de ações públicas efetivas para crianças e adolescentes (RIZZINI, 1995). Os abrigos assimilavam pobreza com delinquência, desamparo com vagabundagem, exclusão com marginalidade, como eram os estigmas da época. E se já houvera um fim da escravidão e chegara o advento da República, um grande contingente de trabalhadores negros e pobres restaram sem recursos e sem oportunidade de emprego e renda, situação que gerou um aumento considerável da miséria, principalmente nas grandes cidades.

Esse cenário fez com que o Estado passasse a ser cobrado no sentido de efetivar políticas públicas que dessem conta do estado pós-escravidão; daí ser ter grande preocupação com as crianças, mas precisamente com as crianças oriundas dessas famílias pobres e negras. A essa época havia um movimento no sentido de se grafar a nacionalidade do Brasil, para tanto, bradava-se como ideal “salvar o Brasil do atraso, da ignorância e da barbárie para transformá-lo numa nação ‘cultura e civilizada’” (RIZZINI; 1995, p. 27).

Nesse sentido, o Estado passa a exercer forte influência sobre o destino das crianças pobres e de suas famílias. Evidente que se criou o ideário de apostar na criança como proposta política – e isso em grande medida foi feito tentando-se atender aos interesses hegemônicos da classe que estava no poder. Sob esse prisma interessava a burguesia “investir” na infância porque isso justificava a imposição da tutela aos filhos dos pobres, cerceando seus passos e mantendo-os sob controle, à margem da sociedade.

A grande preocupação desse período era a questão das crianças e adolescentes ditos desvalidos e viciosos – na verdade estes eram os pobres, que se estigmatizava dessa maneira. Para estes foram criadas medidas higienistas além da destituição do pátrio poder das famílias em situação de pobreza. A ideia aqui era retirar o menor da família, confiná-lo e mantê-lo sob a vigilância da autoridade pública. Sob essas medidas, Rizzini nos coloca que:

O recolhimento, ou institucionalização, pressupõe, em primeiro lugar, a segregação do meio social a que pertence o “menor”; o confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade-formas de disciplinamento do interno, sob o manto da prevenção de desvios ou da reeducação dos degenerados (RIZZINI, 1995).

Em que pese o enorme valor de tantos os que fizeram desse tempo matéria para seu aprimoramento ético-moral no trabalho com a criança, essa concepção defendia a necessidade de se combater a pobreza institucionalizando a criança, já que esta, pelo fato de ser pobre, é tomada como delinquente em potencial, e por isso grave problema social. As políticas garantiam a intervenção do Estado na família também, dentro de uma perspectiva

higienista, por meio das instâncias médicas e juristas, em especial (RIZZINI; 1995, p. 24). Nas palavras da autora:

Nesta conjuntura, marcada pelas transformações das cidades, onde se via com temor o crescimento e a concentração das populações urbanas, ganhavam particular relevo os conhecimentos médicos sobre higiene, notadamente sobre controle e prevenção de doenças infecto-contagiosas. Dada a importância evidente e imediata da prática médica para a vida social urbana, sua influência foi decisiva. [...] Este ponto é de particular interesse para nós sob dois aspectos: o primeiro refere-se ao fato de ter sido a família alvo privilegiado dos higienistas. Era preciso sanear a família para atingir a sociedade como um todo. E a criança era uma ponte direta de acesso à família. O segundo aspecto diz respeito à correlação de forças que se estabeleceu entre as instâncias médica e jurídica (RIZZINI, 1995, p. 104).

Do pensamento higienista seguiu-se a Doutrina da Situação Irregular com a criação do Juizado de Menores e do Código de Menores. Nessa época, ganham força ações de prevenção do desvio da infância pobre. A denominação “situação irregular do menor” era atribuída ao universo das crianças e adolescentes pobres e permitia que o Juiz, para sanar a situação de irregularidade, determinasse a retirada dessa criança do convívio familiar para instituições de recolhimento.

A identificação da chamada situação irregular era feita através do binômio abandono-delinquência” (CUNHA; 1998, p. 39). O “menor” era avaliado por vários profissionais (psicólogos, médicos, pedagogas, psiquiatras), os quais utilizavam-se de exames para diagnosticar a personalidade e atribuir ao menor a denominação de se encontrar em de situação irregular. Conforme nos esclarece Rizzini:

Nas tentativas de interpretar o comportamento do delinqüente, de enumerar as causas da delinqüência do abandono e da anormalidade, essas ciências exercem um papel importante, sendo, em parte responsáveis pela atribuição das causas individuais a conduta desviante do menor (RIZZINI, 1993, p. 89).

Nesse contexto, o Direito passa a ser a estratégia usada pelo grupo hegemônico para solucionar todos os problemas no atendimento aos “menores”. No dizer de Cunha (1998; p. 40), “O Juiz passa a ser visto como uma espécie de redentor e toda a sociedade espera dele que resolva o “problema dos menores”. As crianças e os jovens despossuídos de recursos constituíam verdadeira ameaça à ordem vigente, cabendo ao Juiz atuar no sentido de reprimir, corrigir e integrar os supostos desviantes, valendo-se dos modelos correcionais. A respeito das práticas desse período nos esclarece Arantes que:

Pela legislação que vigorou no Brasil de 1927 a 1990, o Código de Menores, particularmente em sua segunda versão, todas as crianças e jovens tidos como em perigo ou perigosos (por exemplo: abandonado, carente, infrator, apresentando conduta dita anti-social, deficiência ou doente, ocioso, perambulante) eram passíveis, em um momento ou outro, de serem enviados às instituições de recolhimento. Na prática isto significa que o Estado podia, através do Juiz de Menor, destituir determinados pais do pálio poder através da decretação de sentença de "situação irregular do menor". Sendo a "carência" uma das hipóteses de "situação irregular", podemos ter uma idéia do que isto podia representar em um país, onde já se estimou em 36 milhões o número de crianças pobres (ARANTES, 1999. p. 258).

Dessa forma, a Doutrina da Situação Irregular vai encontrar seu ápice com a criação da Fundação para a Infância e Adolescência - FUNABEM, instituição criada para internação de “menor” em situação irregular - leia-se pobreza. Uma verdadeira inversão de valores, em que para ensinar a viver em sociedade retira-se o sujeito da sociedade (CUNHA, 1991, p. 40).

Sobre esse tempo nos coloca César Reis a diferença de abordagem que, já àquela época se via quanto aos direitos da criança e às tarefas educacionais que cabiam a uma obra dessa natureza:

Naquela época, o que a gente tinha não era acolhida, (a acolhida) era considerada uma prisão, era uma punição, muito preconceito com as crianças pobres, que aí elas eram tiradas dos pais... Crianças pobres, negras, deficientes. Na época, não tinha nenhuma política pública. Nem a LOAS, a Lei Orgânica de Assistência Social não existia; a LDB que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não existia; não existia o Estatuto da Criança e do Adolescente...

Então, o Lar Fabiano de Cristo foi fundado numa época dessas; e ele foi proativo na sua época, no sentido de dar, fazer um trabalho preventivo. Por que na época, existia um trabalho punitivo, com o Código de Menores e o Lar dava acolhida à família no contexto integral. Então, a partir de mil, novecentos e sessenta, para o Lar Fabiano de Cristo, já existia a necessidade de atender a criança desde tenra idade. Desde a idade de um ano. **Hoje, se fala na obrigatoriedade da educação infantil, das creches, e antigamente não existia nada disso. Então, o Lar foi anos antes pioneiro nesse trabalho no país. E concebia essa acolhida e educação de modo diferente do que era comum em nosso tempo.**

Cabe ressaltar que somente a partir da década de 1990 é que se dá a mudança na forma de atender à população infanto-juvenil, substituindo-se a prática centenária da institucionalização e repressão das crianças e dos adolescentes pela convivência familiar e comunitária. Nesse caminhar, a legislação acabou por reconhecer a importância da família e da comunidade para o desenvolvimento da criança. Ideia também defendida por Brandt para quem:

O abrigo foi pensado para acabar com os prisioneiros sociais. Uma criança e estado de abandono não pode ser privada de liberdade por motivos sociais. Precisa de proteção e apoio na medida em que não pode ser responsabilizada pela situação em

que se encontra. Tem direito à uma família, à um espaço próprio para morar e de participar na vida da comunidade (BRANDT, 1994, p. 20).

O que podemos perceber, cotejando as falas do presidente do Lar Fabiano de Cristo e as pesquisas sobre a história da infância no Brasil, é que antes mesmo das previsões legais e constitucionais conduzirem as políticas públicas para a infância à superação da visão de correção/punição para uma visão de prevenção/proteção, o Lar Fabiano de Cristo já desenvolvia uma educação mais próxima do que hoje se denomina Doutrina da Proteção integral. Conforme nos ensina Silva:

A doutrina da proteção integral ou do 'melhor interesse da criança' inaugura uma nova ordem jurídico-constitucional que passa a exigir uma mentalidade garantista de direitos humanos, no caso, de direitos fundamentais infanto-juvenis. Isto aponta para o desafio de uma mudança cultural indispensável à superação de uma visão paternalista, adultocêntrica, até então predominante, para um novo campo estratégico de saberes, reordenamento de práticas institucionais, políticas públicas e modo específico de cuidados dos filhos (SILVA, 2005, p.32).

Segundo a perspectiva da proteção integral é imprescindível considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e, como tais, não devem ser objeto de intervenção arbitrária, como havia sido feito até então. Nesse sentido, a ideia da promoção integral refere-se à proteção quanto os direitos fundamentais da criança e do adolescente (direito ao desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, social, cultural, e etc.). Nessa concepção também se acentua o dever da família, Estado e sociedade em zelar pelo cumprimento de tais direitos. Na fala de Arantes:

É neste sentido que as proposições do Estado trazem, a questão da cidadania para todas as crianças e jovens. Não se pode pensar em modelos de atendimentos, em medidas de proteção e em medidas sócio-educativas que não tenham a guiá-las este imperativo. Tratar as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, não negar-lhes a humanidade e a dignidade, constituir com eles uma perspectiva de futuro: eis o único caminho, se queremos construir a paz social (ARANTES, 1999, p. 260).

Se o país vivia esse dramático percurso, em termos de políticas públicas para a infância, por seu lado, mesmo nesse contexto, prosseguia o Lar Fabiano de Cristo. E assim é que a primeira família a ser atendida pelo Lar Fabiano de Cristo foi no Rio de Janeiro, através de uma criança que foi encontrada no colo de sua mãe, na Praça Mauá. Esta criança estava mamando com a mãe quase desfalecida, aparentando ter grande desequilíbrio mental. E, a partir daí, iniciou-se o trabalho de atendimento das crianças e de suas famílias, tendo como

princípio básico manter a criança no núcleo familiar proporcionando à família condições de se manter dignamente.

Jaime Rolemberg de Lima (1913-1978), sendo o primeiro diretor da instituição, narra na Revista Capemi, edição nº 75, de 1980, o episódio que marcou o início do trabalho assistencial do Lar Fabiano de Cristo e que é comentado com detalhes na descrição abaixo, onde uma criança de um ano e meio, ardendo em febre de sarampo, debaixo da chuva é deixada por sua mãe, em estado de extremo desespero, na praça Mauá, no Rio de Janeiro. Vejamos o que nos diz a narrativa:

Jaime Rolemberg de Lima: Naquele dia chuvoso, após iniciado expediente do Quartel General de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, o menos provável seria um chefe ter de sair novamente pelas ruas da cidade, onde os detritos arrastados pelo temporal da noite estavam sendo retirados pelos garis. Mas o ex-pracinha Toledo Santos entrou tão consternado que não houve alternativa.

"Eu a conheço - disse - **perdeu o juízo porque se apaixonou por um colega meu, que, após ter-lhe dado o filho, abandonou-a. Está sentada em um monte de lixo, na Praça Mauá, com a criança nos braços.** Vamos lá, chefe?" Que fazer com uma criança naquelas circunstâncias?

Dois membros da Diretoria do Lar Fabiano de Cristo rumaram para o local. Coube à Secretária cuidar da mãe e ao Vice-Presidente, da criança. Você já imaginou um ex-combatente com uma criança de um ano e meio, ardendo de febre de sarampo debaixo da chuva? Pois, foi isto mesmo que aconteceu.

Na verdade, aquele primeiro menino, que há 10 anos atrás ardia em febre sob a chuva, provocou a formação de uma obra extensa e magnífica (CAPEMI, 1980, p. 32).

A partir desse primeiro atendimento, o Lar Fabiano de Cristo iniciou sua atuação assistindo e sustentando as crianças e suas famílias. Consta nos relatórios da instituição, compulsados por mim, com a licença e o inestimável apoio do presidente e educador César Reis, que a esse tempo já era grande a atuação da instituição junto às comunidades mais pobres, na direção de sua autonomia e autogoverno, senão vejamos:

Já nos primeiros anos, o Lar Fabiano de Cristo atendeu a duas mil duzentas e oito inscrições (2.208 inscrições), das quais, cento e cinquenta e duas (152) eram crianças órfãs ou abandonadas; duzentas e quarenta e sete (247) filhos de pais que não podiam cuidar; seiscentos e uma (601) viviam com seus pais ou responsáveis, mas precisavam de ajuda para se manter; setenta e seis (76) eram idosos desamparados e cento e sessenta e cinco (165) residiam em casa-abrigo. Como resultado desse trabalho, 267 famílias já foram recuperadas sócio-economicamente, o que corresponde a 2.403 pessoas restituídas à sociedade em condições de auto-suficiência, podendo criar e educar seus filhos (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2006).

Na categoria intitulada "Promoção Integral da Família" tem-se o trabalho destinado a famílias em extrema vulnerabilidade por meio de programas específicos. É

oferecido apoio socioeducativo através de “atividades formativas e informativas, de capacitação profissional e de conscientização para o resgate da saúde física, moral, social, espiritual e emocional (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2006, p. 11). É que nos aponta a fala a seguir:

César Reis: Na promoção integral da família, é onde se concentra grande parte do trabalho do Lar Fabiano, uma vez que o atendimento destina-se às crianças cujos pais possuem condições satisfatórias, mas cujo estado de saúde ou pobreza impede que possam prestar assistência adequada aos filhos. Nesses casos, a assistência é global e as crianças permanecem sob os cuidados de seus familiares. O lar oferece para as pessoas atendidas nessa faixa, educação para as crianças e seus familiares, cursos profissionalizantes, capacitação laboral, oficinas diversas, e a Educação do Ser integral, que é o carro chefe da nossa tarefa no Lar.

A categoria “Apoio emergencial” presta atendimento de caráter emergencial no âmbito da assistência material e/ou encaminhamentos à rede de serviços públicos para toda a população necessitada e que não está inscrita nos programas da instituição (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2006, p. 11), conforme nos informa a fala a seguir:

César Reis: Neste âmbito de atendimento, se tem caracterizado o apoio esporádico e passageiro que é dado às pessoas, preferencialmente crianças e idosos, de acordo com as necessidades do momento. Aqui se enquadram a doação de cestas básicas, o pagamento de luz, água, gás que estão para serem cortados, compra de medicamentos, a construção de banheiros para melhorar a questão da higiene e saúde das crianças, todas coisas emergenciais.

Já na categoria “Promoção Integral do Idoso”, o trabalho da instituição se destina a pessoas em terceira idade que necessitam de assistência através de ações socioeducativas específicas, reuniões para a integração, atendimento médico-odontológico, visitas domiciliares e doações de diversos gêneros. (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2006, p. 11). Repare-se a fala:

César Reis: O atendimento aqui se volta para o idoso carente, assim considerada pessoa maior de sessenta (60) anos e com renda de até meio salário-mínimo. Para eles temos terapia comunitária, diversas oficinas de arte, artesanato, costura, cursos, palestras e, claro, a Educação do Ser.

Conforme se apreende das falas acima expostas, bem como no Relatório Anual, o Lar Fabiano de Cristo, através de um amplo programa de Promoção Integral busca-se amparar não só a criança, mas toda a sua família. Isto porque, para a instituição, amparando a família como um todo, a infância estará sendo favorecida em sua especificidade.

Desse modo, a instituição não perdeu sua focalização, ampliando a reflexão-ação para o nível familiar-comunitário, chegando com esta parceria social a realizar enfrentamentos que visam atingir a reversão das causas que produzem a miséria.

Regina: Para nós todo esse trabalho só tem êxito mesmo se contemplar também as famílias das crianças. Desde o início de suas atividades, o Lar Fabiano de Cristo adota como diretriz o acolhimento concomitante da criança e de sua família porque a gente acredita que, dessa forma, a partir de ações de enfrentamento das causas que produzem as situações de miséria, promove-se o fortalecimento dos vínculos de integração entre a criança, a família e a sociedade.

A educadora descreve o modo como é feito o amparo às famílias e suas crianças, com um direcionamento ao convívio da célula familiar como um todo:

Fosca: A orientação que recebemos aqui é para priorizar a família. Tentar envolver toda a família da criança nas atividades do Lar porque assim a promoção dessa família tem um efeito melhor, mais efetivo. Então, quando eu faço a visita, aquela primeira visita à família, eu vejo quem vive com a criança e que necessidades essas pessoas tem. Então, por exemplo, se é a mãe ela tem aqui curso diversos, de corte costura, artesanato, culinária, informática e outros mais, se é o pai, tem pra ele curso de panificação, empreendedorismo, jardinagem, e outros, se tem jovem na família da criança, tem pra ele o grupo do jovem que trabalha esse jovem para o primeiro emprego, se tem idoso, avó ou avô, tem o grupo de idosos que trabalha com atividades para a terceira idade. E por aí vai.

E todas essas pessoas tem acesso a atendimento medico, odontológico, psicológico, apoio alimentar e em todos esses cursos a gente aborda a educação do ser integral, na formação de valores. **A ideia é de todo mundo esta em alguma atividade. Isso une a família e une eles a nós.** A mãe chega pro seu curso e ela já deixa a criança na nossa escola, o idoso que veio já vai ali pro salão do idoso, o pai lá pro final pra panificação, o jovem pro laboratório de informática. **E é isso que a gente quer: a família convivendo junto, visando ampliar-se como uma rede social.**

Vê-se aqui a proposta do Lar Fabiano de Cristo de trabalhar a família como um todo a partir da formação de uma **rede de sustentação do convívio familiar, como poderíamos conceituar.**

O conceito de Rede social pode ser tomado como um sistema composto por “[...] vários objetos sociais (pessoas), funções (atividades dessas pessoas) e situações (contexto)” (LEWIS, 1987, p. 443-444), o qual tem por objetivo principal proporcionar apoio instrumental e emocional à pessoa, em suas diferentes necessidades. Apoio instrumental pode ser dado desde a ajuda financeira até a prestação de informações ao indivíduo. Já o apoio emocional, refere-se à afeição, cuidado e preocupação com o outro e, englobam também, a ações que levam o sujeito a desenvolver mais solidamente o sentimento de pertencer ao grupo (CRAIG & WINSTON, 1989).

Segundo Aries, (1981), a rede social pessoal tem origem na família nuclear. É na família que se dão as primeiras relações sociais. Nesse mesmo sentido, Winnicott (2005a; 2005b) afirma que, em se tendo um ambiente familiar onde se percebem vínculos e cuidados, a família se constitui no melhor lugar para que a criança e o adolescente se desenvolva e a seus potenciais. Isto porque a convivência com a família possibilita que:

O indivíduo encontre e estabeleça sua identidade de maneira tão sólida que, com o tempo, e a seu próprio modo, ele ou ela adquira a capacidade de tornar-se membro da sociedade – um membro ativo e criativo, sem perder sua espontaneidade pessoal nem desfazer-se daquele sentido de liberdade que, na boa saúde, vem de dentro do próprio indivíduo (WINNICOTT, 2005a, p. 40).

Percebemos que os laços tanto familiares quanto comunitários começam a ser tecidos a partir do convívio da família no contexto das atividades vivenciadas no Lar Fabiano de Cristo. “A ideia é de todo mundo possa estar em alguma atividade. Isso une a família e une eles a nós” (FOSCA).

Nesse sentido, segundo Sluzki (1997, p. 41): “A rede social pessoal pode ser definida como a soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade”. Dentro desse âmbito de questões, Gueiros nos traz um conceito mais amplo de redes sociais ao afirmara que:

As redes sociais, como o próprio termo sugere, representam um entrelaçamento de ligações, um tecido social cujas malhas têm diferentes direções e conexões. As trocas e o montante delas não são diretas nem lineares, extrapolam os limites do grupo familiar e existem nas diferentes camadas sociais. As redes têm um papel importante na reprodução familiar e, no que se refere mais especificamente à solidariedade familiar [...] (GUEIROS, 2007, p. 174).

As redes sociais assim, não são estruturadas de maneira estática, mas são dinâmicas por sua própria natureza, evoluem com o tempo e se modificam de acordo com as circunstâncias. À medida que vão se formando novos vínculos, as interações se ampliam além da família, atingindo as relações de trabalho, o campo social, a comunidade, de forma que essa tessitura é estruturante para o sujeito.

Ao analisarmos a Política Nacional de Assistência Social (2004), a qual define serviços, programas e projetos a partir da concepção de família como sujeito de direitos, percebemos a afinação do Lar Fabiano de Cristo às diretrizes propostas pela legislação vigentes, sobretudo no que se refere a proteção e promoção da família a partir da formação de uma rede sócio familiar, como estamos observando.

Nesse sentido é que, segundo a Loas (2011), Lei Orgânica de Assistência Social em seu artigo 2º, a Assistência Social tem como objetivos:

- I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente:
 - a) **a proteção à família**, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
 - b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes;
 - c) a promoção da integração ao mercado de trabalho;
 - d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e
 - e) a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família;
- II – a vigilância socioassistencial, que visa a analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimização e danos;
- III- a defesa de direitos, que visa a garantir o pleno acesso aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais.

Pensando em proporcionar estrutura para que o indivíduo se desenvolva fortalecendo o convívio familiar e comunitário, o Lar Fabiano de Cristo elegeu como uma das suas bases estruturantes a formação de uma rede sócio familiar – que aqui chamamos de rede de sustentação do convívio familiar.

A rede de sustentação do convívio familiar, pelo que se pode ver, tem por base o cunho relacional da família e do vínculo. Sai-se de uma visão de família patrimonial, que dava acento, tradicionalmente, sobretudo com o advento da burguesia, ao patrimônio, para uma família de onde se sobressai o aspecto relacional.

Assim é que a partir desta perspectiva viabiliza-se o apoio às famílias, a fim de se assegurar aos coparticipantes o direito à convivência familiar e vice-versa. Esta diretriz se consolida em Ação concreta dos educadores, no Lar Fabiano de Cristo, e podemos observar sua consonância com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, que tomando a família como foco das políticas públicas fomenta ações integradas de apoio à esta, reconhecendo a importância dos vínculos e cuidados familiares na composição social.

Crianças e adolescentes têm o direito a uma família, cujos vínculos devem ser protegidos pela sociedade e pelo Estado. Nas situações de risco e enfraquecimento desses vínculos familiares, as estratégias de atendimento deverão esgotar as possibilidades de preservação dos mesmos, aliando o apoio sócio-econômico à elaboração de novas formas de interação e referências afetivas no grupo familiar (Presidência da República, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária 2006, p. 15).

A promoção, a proteção e a do direito das crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária envolvem o esforço de toda a sociedade e o compromisso com uma mudança cultural que atinge as relações familiares, as relações comunitárias e as relações do Estado com a sociedade (Presidência da República, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária 2006, p. 19).

Nasciuti (1996, p. 100) nos fala que é na comunidade, nas instituições e nos espaços sociais que as crianças e os adolescentes se deparam com o coletivo, ocasião em que mantêm seus primeiros contatos com regras, leis, valores, cultura, crenças e tradições, expressando sua individualidade e encontrando espaço para se desenvolverem.

Os espaços e as instituições sociais são, portanto, mediadores das relações que as crianças e os adolescentes estabelecem, contribuindo para a construção de relações afetivas e de suas identidades individual e coletiva. (Presidência da República, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária 2006, p. 32)

A convivência comunitária favorece o desenvolvimento pessoal, bem como contribui para o fortalecimento dos vínculos familiares e da inserção social da família. Por isso, parece ser tão importante a existência das redes - para permitir que a socialidade inclua a família, mas leve o sujeito a se implicar socialmente, participando como cidadão da esfera pública. Nesse caminho é que temos o desenvolvimento do sujeito em formação:

Além da influência que o contexto exerce sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, as redes sociais de apoio e os vínculos comunitários podem favorecer a preservação e o fortalecimento dos vínculos familiares, bem como a proteção e o cuidado à criança e ao adolescente. (Presidência da República, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária 2006, p. 33)

A gestão estratégica do Lar Fabiano de Cristo é realizada a partir da SEDE (Unidade Central) estendendo-se em rede, chamada Rede de Inclusão Social, através das 65 Unidades de Promoção Integral – UPI – que são voltadas para o atendimento das famílias (crianças, adolescentes, adultos e idosos).

Todo o trabalho parte de uma unidade central, localizada no Rio de Janeiro, que faz a gestão das unidades operacionais chamadas de UPIs (Unidades de Promoção integral). Em Fortaleza, temos duas unidades; uma localizada no Bairro Maraponga (UPI Virgínia Smith), lócus desta pesquisa e outra localizada no Bairro Jurema (UPI Fernando Melo¹). A fala a seguir explica o significado da sigla UPI (Unidade de Promoção Integral):

César Reis: Unidade de Promoção Integral! Unidade é uma coisa uma. É unidade. Todos são relevantes e importantes. Promoção, ou seja, nós temos as pessoas e temos nós mesmos, estamos numa determinada condição e depois de algum tempo, sob a égide de Fabiano de Cristo, nós passamos pra uma posição um pouco melhor. Isso é uma promoção. E é integral! Por que trabalha o lado físico, trabalha o lado social, trabalha o lado moral e nunca esquece do lado espiritual. Por isso é integral. Por isso que se chama Unidade de Promoção Integral. Também não é por acaso que aparece esse nome. Foi estabelecido por que é um lugar de acolhimento. Então em todos os momentos o meu irmão que está lá, ele quer sentir o meu calor, ele quer ouvir as canções que eu canto que vem do fundo da minha alma. Ele quer ver o meu olhar, o meu sorriso, meu calor, o meu afeto. Por que sem isso o Fabiano não funciona. A obra não funciona.

O trabalho nas UPIs é realizado a partir da triagem das necessidades das famílias inscritas. A ação direta sobre as causas da miséria implica no levantamento da origem das situações de dependência física, econômica, moral e espiritual que escravizam e trazem sofrimento às pessoas. A partir do levantamento de tais situações, elabora-se para cada família, um Plano de Qualidade de Vida - PQV:

Fosca: Bom, a família chega aqui pedindo ajuda, pedindo qualquer tipo de apoio. Nós explicamos pra ela qual é o trabalho do Lar Fabiano, de que forma a gente pode auxiliar. Então, nós fazemos uma pré- inscrição dessa família. Ela vai trazer os documentos dela e da família toda. Dela, do marido ou companheiro, dos filhos, dos idosos da casa etc.. Depois disso, vamos fazer então uma visita na casa dessa família, para aproximarmos-nos das pessoas e compreendermos o alcance das informações que ela deu pra gente. Nós, então, fazemos as anotações pertinentes a essas condições, ao ambiente externo. Levantamos quais são os riscos que aquela família corre. E a gente vê toda a problemática da família nessa visita. Essa primeira visita é a “visita diagnóstico”. É onde a gente vê realmente se aquela família está dentro do perfil que o Lar Fabiano atende que é de pobreza, ou de extrema pobreza. A gente leva em consideração renda familiar e a distribuição dessa renda dentro da família, a questão da habitabilidade, a questão da escolaridade, a saúde da família. A partir daí a família esta apta a fazer o PQV (Plano de qualidade de vida).

O Plano de Qualidade de vida leva em consideração as características e necessidades próprias e específicas de cada família e tem por objetivo reconstruir os potenciais da família amparada (apoiada, nos termos que vimos de conceituar) no prazo de cinco anos. A família beneficiada passa a ser **coparticipante** da instituição, uma estratégia para superar a ideia de puro assistencialismo e auxiliá-la no papel de sujeito de sua transformação.

Após inserção nos programas de orientação sócio familiar, educação social, cidadania, atividades socioeducativas (preventivas e curativas) aprendizagem profissional e profissionalização, a família passa a ser periodicamente acompanhada através de entrevistas e visitas domiciliares feitas por uma equipe multidisciplinar, na intenção de ofertar apoio social de nova natureza. Para que elas se percebem de novos ângulos, como sujeitos em

transformações. Nesse percurso se estimula a pessoa em todos os âmbitos de seu crescimento e durante todas as etapas do trabalho de convívio se vai partilhando um deslocamento do olhar da situação de miséria para a sua superação.

Fosca: O Lar Fabiano, ele te dá o peixe na hora em que você chega aqui, porque você não pode conseguir nada se você tiver com fome, mas depois que você tiver com a sua barriguinha cheia, a gente vai te ensinar a pescar. Nós vemos emergencialmente o que aquela família está precisando, vamos supor, a família está passando fome por causa do desemprego, então a gente vai alimentar essas famílias e durante “x” período ela vai receber uma bolsa de alimentos; ela vai levar comida pra casa pra ela e pra todos os filhos né, mas isso não vai ser para sempre. É isso que eu te falei, a gente vai da o peixe mas aí, vem cá que agora você está com a barriguinha cheia que eu vou te ensinar a pescar. [...] A contrapartida é ele participar. E aí a própria pessoa o sai a situação de miséria... Emergencialmente, a gente resolve a questão problemática: ali, né, critica. E depois a pessoa vai caminhar pra ele construir esse caminho dela. Contando com a gente. E aí eles vão se capacitando, se educando para ao final dos cinco anos estarem se percebendo de um novo recuperados, quando a família se recuperar, e cederem o lugar, a vaga para outra família.

Ao adotar o termo coparticipante, parece-nos que a intenção é cunhar a ideia de que na instituição não se faz assistencialismo e sim promoção social – na verdade, concretamente tem-se pensado em redes de apoio multidimensionais, como vemos. A questão do assistencialismo propõe-se a fazer com que a solução imediata seja a definitiva – disse-me uma educadora. E no ato do educador ofertar este olhar ao imediato, frequentemente se resvala - se retarda ou se obscurece - um novo olhar eu-mundo que a mãe poderia viver em outras experimentações de si.

Nesse sentido, parece-nos que o Lar Fabiano de Cristo, atento à tendência crítica de substituição do puro assistencialismo pela promoção social, já interiorizou em sua prática políticas que conduzem seu público alvo à compreensão de que se deve evitar a manutenção de dependência com relação à instituição. As pessoas, assim, são convidadas a darem um passo a mais em direção à sua própria independência. É o que nos aponta a fala a seguir:

César Reis: No Lar Fabiano de Cristo, é outra coisa importante, não há assistido, esta é uma palavra velha, não existe mais. Também não há cliente, a gente não marca hora como o médico pra receber a pessoa, nós estamos abertos o tempo todo. O que há são **coparticipantes** e isso é importante! Todos nós conselheiros, diretores, funcionários, estagiários, voluntários, além dos inscritos nos vários programas, nas atividades, todos nós somos coparticipantes. É aquela questão do “compartilhar” que é um nível até superior da compreensão dessa grande árvore da vida. E depois todos nós, compartilhando, passaremos para a etapa de servidores e quando isso começa a acontecer vão, os frutos, vão criando novas árvores e vai surgir aquela belíssima floresta. Então, nós temos que participar, de maneira conjunta, das atividades. **Somos todos, nós somos promovidos. Quando um de nós melhora, todos nós melhoramos por que participamos do processo.**

O termo coparticipante, para a instituição, ao significar um “participar junto” - o que nos conduz naturalmente à ideia de superação do antigo assistencialismo, que conferia um papel de objeto ao sujeito alvo da ação -, leva-nos a cotejar o vivido nesta instituição do Lar Fabiano de Cristo com o que se vivia na assistência social, em nosso país, à época e, mesmo, hoje, quando ainda perduram traços do ontem historicamente implantado.

Nesse sentido, temos que a assistência social no Brasil, desde o século XVIII era sinônimo de prática caritativa, de uma Igreja que se coadunava com os interesses hegemônicos e não raro escravista, embora sempre tivesse havido obras e pessoas singulares em sua grandeza e generosidade.

As iniciativas caritativas, na sua grande maioria, advinham de agremiações religiosas que ofereciam abrigo, roupas, alimento, medicamentos a crianças e velhos geralmente abandonados ou doentes. Até essa época, a assistência era feita por entidades à margem do Estado, como vimos de assinalar. Podemos citar como exemplos disso as Casas de Misericórdia, coordenadas pela Igreja Católica e os centros espíritas do final do século XIX.

Segundo Escorsin (2008) somente no governo de Vargas é que foi criado o Conselho Nacional de Serviço Social, cujo objetivo era promover assistência com recursos exclusivamente públicos. É desse mesmo período a fundação da Legião Brasileira de Assistência – LBA, entidade que sob o comando das primeiras damas deram os contornos à assistência social em todo o Brasil.

Desde então, a assistência social tem a imagem de ação para o reconhecimento de necessitados e não de necessidades sociais que exigem políticas públicas de intervenção. Nessa medida, abordagem da pobreza e da miséria assumiu o paradigma da reiteração da subalternidade (SPOSATI, 2001, apud ESCORSIN, 2008).

Esse cenário só começou a mudar, a partir da Constituição de 1988, a qual concedeu à assistência social status de política pública. Isto se deu em meio a um intenso processo de debates e discussões entre os movimentos sociais- que reivindicavam a descentralização, universalidade e extensão das políticas públicas- e o setor conservador que desejava dispositivos político-econômicos liberais privilegiadores do mercado. Dessa embate, prevaleceu a inclusão da assistência social como política pública prioritária. Conforme nos ensina Escorsin:

Desse modo, alçou o reconhecimento do estado brasileiro pela sua responsabilidade normativa e exequibilidade frente às necessidades sociais. A constituição cidadã foi produto de intensos embates entre os setores progressista da sociedade, representados pelos movimentos sociais, que lutavam pela extensão das políticas públicas universalizantes, descentralizadas e participativas sob a égide do estado, e

pelo setor conservador que desejava dispositivos político-econômicos liberais privilegiadores do mercado. Estes projetos societários antagônicos foram colocados em disputa (ESCORSIN, 2008, p.02).

Nessa medida, a Constituição Federal de 1988, prevê em seu artigo 203 que a assistência social deve ser prestada a quem dela necessitar, tendo como objetivos a proteção a família, infância, maternidade e velhice, bem como devendo fomentar as oportunidades de trabalho e renda:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
 I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
 II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
 III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
 IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
 V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Dessa forma, a assistência social que tem por objetivo atender as necessidades básicas da sociedade, ganhou caráter de responsabilidade normativa e exequibilidade frente às necessidades sociais e passou a integrar o tripé da Seguridade Social juntamente com as ações de saúde e previdência, constituindo-se em direito público subjetivo, na medida em que todo cidadão necessitado pode reivindicar a assistência do Estado, sendo este obrigado a prestá-la. Neste sentido, nos ensina Alexandre de Moraes que:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, sendo realizada com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no artigo 195, além de outras fontes, e organizada com base na descentralização político-administrativo, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social; e das políticas de controle das ações em todos os níveis. (SILVA, José Afonso. Curso de Direito Constitucional Positivo, Malheiros, 2013, p. 843)

Assim temos que a assistência social é um sistema de proteção social que tem por finalidade amenizar a miséria, suprimindo as necessidades mais básicas de sobrevivência e assegurando o mínimo existencial para se viver dignamente. Segundo ESCORSIN (2008):

O reconhecimento da Assistência Social como partícipe do tripé da seguridade social e, portanto, política pública contida na Carta Constitucional de 1988, requer novas relações sociais entre o poder público, prestadores de serviços sociais e população usuária, numa concepção fundada no estado democrático de direito e desse modo passível do controle social, através dos fóruns populares e conselhos de

direitos sociais, na exigência permanente de transparência sobre a aplicação do fundo público e seus destinos em prol do atendimento efetivo das demandas coletivas (ESCORSIN, 2008, p. 8).

Nesse sentido, a assistência social no Brasil compreende um conjunto de ações do Poder Público e da sociedade visando apoio social àqueles que não possuem condições de se manterem sozinhos.

No que tange à responsabilidade da sociedade civil em amparar a parcela menos favorecida da população, temos a opção da parceria entre o setor público e o setor privado para o fomento de atividades de assistência social. Estamos a falar das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs, título conferido pelo governo às entidades privadas, sem fins lucrativos, que ocupam o espaço público não-estatal, chamado de terceiro setor, cujas finalidades estejam voltadas para a promoção de assistência social, cultura, educação, saúde gratuita, segurança alimentar e nutricional, defesa dos direitos e do meio ambiente, além de promoção da ética, da paz, da cidadania e da democracia, do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza. Essas entidades do terceiro setor são:

[...] privadas, não integrantes, portanto, do aparelho do Estado; sem fins lucrativos, isto é, organizações que não distribuem eventuais excedentes entre os proprietários ou diretores e que não possuem como razão primeira de existência a geração de lucros – podem até gerá-los desde que aplicados nas atividades fins; institucionalizadas, isto é, legalmente constituídas; auto-administradas ou capazes de gerenciar suas próprias atividades; e voluntárias, na medida em que podem ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas, isto é, a atividade de associação ou de fundação da entidade é livremente decidida pelos sócios fundadores (IBGE apud PIMENTA; SARAIVA; CORRÊA, 2006, p. 8).

É exatamente esse perfil do Lar Fabiano de Cristo, uma Organização Não-Governamental - ONG voltada para a prestação de serviços que visam a inclusão social de famílias desfavorecidas. De acordo com o Relatório Anual de 2006, a instituição é uma entidade civil da religião espírita, sem fins lucrativos, caracterizada como Entidade Beneficente de Assistência Social pelo Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, e declarada de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal (LAR FABIANO DE CRISTO, 2006).

Atento ao modelo de assistência social que confere ao Outro um lugar de sujeito, ainda que isso não se realize plenamente, o Lar Fabiano de Cristo realiza ações voltadas para a promoção social das comunidades beneficiadas, evitando a reprodução e manutenção da prática do assistencialismo. O clientelismo e a ajuda ocasional dão lugar à inserção social com

a abertura de oportunidades educacionais e profissionalizantes. Exemplo dessa visão é o projeto de empreendedorismo intitulado FAZER, o qual foi criado para dar suporte a pequenos empreendimentos abertos pelos coparticipantes.

Nesse projeto, o Lar Fabiano de Cristo funciona como uma financiadora de pequenos empreendimentos destinados às pessoas de baixa renda. É elaborado um Plano de Negócios no sentido de facilitar a aquisição de empréstimo financeiro de cunho social para a aquisição dos insumos necessários ao empreendimento. O projeto conta com o apoio da Caixa Econômica Federal, que possibilita a abertura de contas bancárias para o público participante, sem custo nenhum. De acordo com o Relatório Anual de 2006:

O FAZER contribui para a promoção social dos co-participantes do Lar Fabiano de Cristo, constituindo-se uma das ferramentas utilizadas para estimular a geração de trabalho e renda, buscando desenvolver uma cultura empreendedora (LAR FABIANO DE CRISTO, 2006, p.22).

Dessa forma, tentando superar a herança do assistencialismo reprodutor das situações de miséria e sob o manto dos princípios da solidariedade e da fraternidade, a entidade trabalha com o fomento de ações que preparem o cidadão para que ele assuma um papel mais ativo na sociedade em que vive a fim de que goze de seus direitos na área da saúde, da educação e do emprego. É o que nos aponta o Estatuto da instituição:

Na obra de Fabiano de Cristo a palavra de ordem é a Promoção Integral da Família, através de todos os meios de que disponha e cabe a todos os que se envolvam nesse ideal, manterem-se unidos para possibilitar todos os recursos materiais e financeiros, educacionais, culturais, de divulgação, e quaisquer outros para alcançar esse desiderato (ESTATUTO LAR FABIANO DE CRISTO, 1985, p. 05).

Percebemos a todo instante que a atuação do Lar Fabiano de Cristo se dá sempre partindo da ideia de integralidade e da concepção de que é preciso fortalecer a convivência familiar, como locus da aprendizagem educacional e dos direitos humanos. “Neste sentido, a instituição entende que considerando a família como um ‘sistema aberto’”, esta deve ser trabalhada como um todo; neste paradigma, se busca entender o contexto e o histórico dessa família, suas características e o percurso que a levaram a situação de miséria. É o que nos sinaliza a fala a seguir:

[...] a unidade de trabalho do Lar Fabiano de Cristo é a Família. Partimos do princípio que a família é um sistema aberto, que está em construção no cotidiano. Assim apostamos num trabalho sócio-educativo onde a família é trabalhada como um todo, não fragmentando em áreas as situações que vivenciam. Considerando o contexto social em que está inserida, sua história, entendemos que as ações, projetos,

programas e serviços não alterarão a realidade se as situações vivenciadas forem tratadas de forma individualizada como se fossem um problema independente de toda a sua dinâmica familiar e do contexto sócio-econômico em que vivem. Assim, todos os segmentos atendidos pelos programas da instituição recebem Acompanhamento, Orientação e Apoio sócio-familiar (LAR FABIANO DE CRISTO, *historico da comunidade*, p. 12).

Durante toda a pesquisa percebemos a tentativa da instituição em não fragmentar as relações, mantendo a ideia de todo, do conjunto. Essa forma integrada de se conduzir o trabalho nos remete imediatamente a ideia de teia de Capra (1989), nos convidando a pensar a realidade a partir do holos.

Por esta concepção tudo o que existe está interligado o tempo todo, em um movimento de retroalimentação. Para Capra (1989), todas as formas de vida, desde as células mais primitivas à complexa estrutura dos seres humanos, tudo estar organizado em redes, formando uma espécie de teia: a teia da vida. Essa teia da vida se rege por uma relação de interdependência de todos os elementos que compõem a realidade, “a teia cósmica está viva; move-se, cresce e altera-se continuamente” (CAPRA, 1989, p. 161).

Assim, o mundo, não pode mais ser visto como um aglomerado feito de blocos apartados uns dos outros. Para Capra, as redes são o padrão básico da vida. O autor chama atenção que já nos anos vinte a física constatava que a unicidade das coisas é intrínseca a realidade a qual estamos todos vinculados. A essa época, os pensadores sistêmicos já cunhavam a ideia de que o todo é mais que a soma de suas partes porque envolve também a relação entre essas partes. A respeito, pontua Capra que:

Nos anos 20, os físicos, liderados por Heisenberg e Bohr, constataram que o mundo não é uma coleção de objetos distintos; pelo contrário, ele parece uma teia de relações entre as diversas partes de um todo unificado. Nossas noções clássicas, provenientes da experiência cotidiana, não são inteiramente adequadas para descrever esse mundo (CAPRA, 1995, p. 89).

Capra parte da ideia de que nenhum organismo, inclusive nós humanos, consegue viver de forma isolada, isto porque, “todo o universo está pois empenhado numa actividade e movimento incessantes — numa dança cósmica de energia (CAPRA, 1989, p. 186).

Dessa forma, a natureza se organiza em comunidades e cada comunidade vive em constante interação com outras comunidades formando uma teia de relações em que o ser humano é o “elo final”. Nas palavras do autor:

Uma análise cuidadosa do processo de observação em física atômica mostrou que as partículas subatômicas não têm significado como entidades isoladas, mas apenas podem ser entendidas como interconexões entre a preparação de uma experiência e a

medição subsequente. A teoria quântica revela, deste modo, a unidade-básica do universo. Mostra que não podemos decompor o mundo em unidades mais pequenas com existência independente. À medida que penetramos na matéria, a natureza não nos mostra qualquer «bloco de construção básico» isolado, mas antes aparece como uma teia de relações complicada entre as variadas partes do todo. Estas relações incluem sempre o observador de um modo essencial. O observador humano constitui o elo final na cadeia dos processos de observação, e as propriedades de qualquer objecto atômico só podem ser entendidas nos termos da "interacção do objecto com o observador. Isto significa que a ideia clássica de uma descrição objectiva da natureza deixa de ser válida. A divisão cartesiana entre o Eu e o mundo, entre o observador e o observado, não pode ser feita quando se trata com "à matéria ao nível atômico. Em física atômica, nunca podemos falar acerca da natureza sem falar, ao mesmo tempo, de nós próprios (CAPRA, 1989, p. 61).

Nessa medida, Capra sustenta que os problemas sociais de nossa época- a questão da energia, do meio ambiente, da segurança alimentar, da pobreza, da insegurança- não podem ser tomados isoladamente, carecem de uma consideração sistêmica. Nessa forma de pensar, o autor nos conduz a considerar a realidade a partir da formação de uma consciência ecológica em que o individuo se percebe pertencente ao meio ao mesmo tempo em que percebe que o outro, seu semelhante também é parte integrante desse universo interligado:

O meio ambiente é encarado como se se tratasse de partes separadas a ser explorada por diferentes grupos de interesses. A visão fragmentária estende-se à sociedade, dividida em diferentes nações, raças, religiões e grupos políticos. A convicção de que todos estes fragmentos — em nós próprios, no nosso meio ambiente e na nossa sociedade — estão, de facto, separados pode ser tomada come-a razão— fundamental para as presentes séries de crises sociais, ecológicas e culturais. Tem-nos afastado da natureza e dos seres humanos nossos semelhantes. **Acarretou uma grosseiramente injusta distribuição das riquezas naturais, criando conflitos econômicos e políticos; uma onda de violência crescente e imparável espontânea e institucionalizada, e um meio ambiente feio e poluído, onde a vida se tomou muitas vezes física e mentalmente pouco saudável** (CAPRA, 1979, p. 26).

Parece ser essa também a perspectiva sobre a qual se assenta o Lar Fabiano de Cristo ao estimular a ideia de visão integralizada da realidade, estimulando que os coparticipantes considerem as suas situações de miséria e suas dificuldades sem perder de vista as necessidades dos outros sujeitos. O que se propõe é a construção de uma consciência coletiva para atuação de todos na consecução do bem comum. É o que nos sinaliza a fala a seguir:

Essa é a visão. É a visão do átomo, essa é a visão do mundo vegetal, do mundo animal, do humano, entrelaçados. Do todo. Por que seríamos nós, uma exceção nesse processo? Então, a grande família humana. Você aprende essa visão de família lá no reino, no reino mineral, depois no reino vegetal, entre os animais, a grande família. Mas como somos dotados da capacidade de tomar decisões, muitas vezes, egoisticamente, tomamos decisões que prejudicam a grande família. A obra

de Fabiano vem para restaurar esse conceito de que, para além das diferenças das línguas, das raças, das religiões, dos costumes, nós somos irmãos. E nós estamos aqui para celebrar a nossa fraternidade. Mas é preciso reconhecer que nós somos irmãos. É fácil dizer isso pra menina bonitinha, perfumadinha, arrumadinha. Nós temos que dizer isso pro nosso irmão faminto, miserável, aquela barriga grande, cheia de vermes, o nariz escorrendo, as escaras, as feridas, a fome, o abandono, a abjeção. **É a fraternidade, exercer essa fraternidade.** Esse nosso irmão sofrido, abandonado, excluído, sentir o calor, o afeto, o coração da mãe, cheirando a leite, a doce canção que só as mães sabem cantar. É esse o trabalho. É assim que nós todos precisamos viver. **É assim que nós vamos sendo, gradativamente, promovidos.**

Seguindo com o pensamento de Capra (1979; 1995; 1996), vamos ter a percepção de que a gênese da interpretação errônea que temos acerca da realidade está na nossa tendência de fragmentar os objetos segundo uma crença de poderíamos ser observadores neutros. Desse modo é que: “Para superar nossa ansiedade cartesiana, precisamos pensar sistemicamente, mudando nosso foco conceitual de objetos para relações” (CAPRA, 1996, p. 319). Nas palavras do autor:

O poder do pensamento abstrato nos tem levado a tratar o meio ambiente natural a teia da vida - como se ele consistisse em partes separadas, a serem exploradas comercialmente, em benefício próprio, por diferentes grupos. Além disso, estendemos essa vi são fragmentada à nossa sociedade humana, dividindo-a em outra tantas nações, raças, grupos religiosos e políticos. A crença segundo a qual todos esses fragmentos - em nós mesmos, no nosso meio ambiente e na nossa sociedade - são realmente separados alienou-o da natureza e de nossos companheiros humanos, e, dessa maneira, nos diminuiu. Para recuperar nossa plena humanidade, temos de recuperar nossa experiência de conexidade com toda a teia da vida. Essa reconexão, ou religação, religio em latim, é a própria essência do alicerçamento espiritual da ecologia profunda (CAPRA, 1996, p. 320).

Assim está conectado à teia da vida significa “construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras” (CAPRA, 1996, p. 321).

Para cumprir tal tarefa, precisamos apreender os princípios da ecologia entendendo que os ecossistemas são verdadeiras comunidades sustentáveis de plantas, animais e microorganismos, todos funcionando em harmônica teia. Entender esse processo e transplantá-lo para nossas relações significa ser ecologicamente alfabetizado.

Ser ecologicamente alfabetizado, ou "eco-alfabetizado", significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis. Precisamos revitalizar nossas comunidades - inclusive nossas comunidades educativas, comerciais e políticas - de modo que os princípios da ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, de administração e de política (CAPRA, 1996, p. 321).

Nesse sentido, continua Capra, a forma sustentável em que a natureza encontra-se estruturada, indica o caminho para se construir o elo de ligação entre as comunidades ecológicas e as comunidades humanas:

Ambas são sistemas vivos que exibem os mesmos princípios básicos de organização. Trata-se de redes que são organizacionalmente fechadas, mas abertas aos fluxos de energia e de recursos; suas estruturas são determinadas por suas histórias de mudanças estruturais; são inteligentes devido às dimensões cognitivas inerentes aos processos da vida (CAPRA, 1996, p. 322).

Tendo por base a organização dos ecossistemas em “redes autopoieticas e como estruturas dissipativas”, Capra propõe que utilizemos dos princípios básicos da ecologia como diretriz para a construção de comunidades humanas sustentáveis. Nesse sentido afirma que:

Todos os membros de uma comunidade ecológica estão interligados numa vasta e intrincada rede de relações, a teia da vida. Eles derivam suas propriedades essenciais, e, na verdade, sua própria existência, de suas relações com outras coisas. A interdependência - a dependência mútua de todos os processos vitais dos organismos - é a natureza de todas as relações ecológicas. O comportamento de cada membro vivo do ecossistema depende do comportamento de muitos outros. O sucesso da comunidade toda depende do sucesso de cada um de seus membros, enquanto que o sucesso de cada membro depende do sucesso da comunidade como um todo (CAPRA, 1996, p. 323).

Compreender todas as nuances da interdependência ecológica significa entender relações. Isto muda completamente nossa percepção acerca da realidade, passamos a pensar sistemicamente “das partes para o todo, de objetos para relações, de conteúdo para padrão” (CAPRA, 1996, p. 324).

Dessa forma, a comunidade sustentável é aquela capaz de perceber que seus membros mantêm entre si múltiplas relações e “nutrir a comunidade significa nutrir essas relações”. Em breve tempo a sobrevivência humana estará na dependência de nossa “alfabetização ecológica”, de maneira que os princípios básicos da ecologia deverão compor as bases de todo processo educativo (CAPRA, 1996, p. 324).

Ao que nos parece, esta já é a visão da educação proposta pelo Lar Fabiano de Cristo, em que tem lugar cada vez mais recorrente o pensamento sistêmico, o exercício da fraternidade e a ideia de teia da vida, senão vejamos:

Então, na educação do ser, essa educação transformadora, precisa utilizar a misericórdia como princípio cósmico. Então o Lar tenta passar isso para todos que aqui convivem: Deus, nosso pai, se distribui integralmente durante todo o tempo em favor de toda a criação. Ele está presente, atraindo toda a criação para ele e por isso, há um processo evolutivo permanente. **Esse processo evolutivo me inclui, mas inclui o meu irmão que está ali** com escaras, com a barriga grande, cheia de

vermes, que está embriagado, que se prostitui que se droga. Eu preciso enxergar essa luz. Enxergar essa luz e, de alguma forma, exercer a luz que está dentro de mim por que Deus, pai, nos oferece o seu coração, misericordioso que é oferecer essa luz, através do meu coração, para o coração do meu irmão. Não pode ser outra a atitude das pessoas que trabalham na obra de Fabiano de Cristo. Não cabem aqui as invejas, os subornos, as corrupções, as intrigas, as maldades, as incúrias, não cabem as vaidades, as veleidades. O que cabe aqui é a distribuição do coração. E isso deve ser o desafio nosso de todos os dias na unidade assistencial. Então nós procuramos adotar os requisitos e as características do modo Fabiano de viver, que é o modelo da nova era.

O Lar Fabiano de Cristo considera que há um momento em que a família rompe certo patamar da vivência da miséria, se assim poderíamos dizer, e embora ainda vivendo de maneira simples, passa-se a realçar sua dignidade, ocasião/percurso em que ela vai se (re)construindo e apostando mais na potência de si:

FOSCA: O desligamento é feito, após cinco anos, daquela família que atingiu o patamar que anuncia metas do modo como a pessoa se colocou, no início. O que estava lá no Plano de Qualidade de Vida mencionava o alcance de objetivo. É considerado o alcance do objetivo quando a famílias e seus membros atingem certo índice de escolaridade satisfatório; e quando se conseguiu alguma experiência de empregabilidade, capaz de sedimentar um caminho; onde se conseguiu deixar o álcool ou a droga ou haver a minoração destes danos. Tem algumas famílias aqui saindo sem condições concretas com relação a estes indicadores, mas que viveram experiências de si que consideram válidas, transformadoras. E há as que a gente pode desligar com dois anos porque alcançaram seus objetivos, podem prosseguir conosco de outra forma. Assim se vai dando movimentação ao nosso mundo do Lar Fabiano.

Poderíamos dizer que a desigualdade social engendra certa leitura de si que é aviltante. Os direitos humanos não são legislações fora dos aspectos ideológicos e relacionais. A educação pode trazer formas de pensarmos sobre nós como sujeitos de direitos – mas não podem nos doar todos os direitos prontos, acabados. A esfera educacional impulsiona as outras, mas não pode funcionar como única e determinante de tudo. No entanto, muito se muda quando se junta o trabalho da vivência e luta dos direitos com a educação do ser que toma a autonomia e a solidariedade como base para a vida familiar e as possibilidades das redes sociais formais ou informais.

E se no ambiente do Lar, que funciona como um microcosmo, a pessoa superou algo que lhe era sofrido, cruel, modificando seu sentido de viver e sua experiência de si, pensamos que não podemos negar indicadores de mudança social das desigualdades, mas trabalhamos nessa direção.

Regina: Todo o trabalho promocional é desenvolvido através de projetos que estimulam o resgate da identidade, da autoestima e dos valores dos indivíduos e de

suas famílias. Uma vez atingido tais objetivos dentro do prazo de 05 anos do PQV a família é desligada por alcance de objetivos e outras famílias são inseridas nos programas da instituição.

A Convenção Sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas - ONU, explicita no artigo 28:

Artigo 28

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação, e com a visão de alcançar progressivamente esse direito, que é baseado na igualdade de oportunidade, eles devem, particularmente:

- a) Tornar a educação primária obrigatória, acessível e gratuita para todos;
- b) Estimular o desenvolvimento de diferentes formas de educação secundária, incluindo educação geral e profissional; torná-las disponíveis e acessíveis [...] e tomar medidas apropriadas, tais como a introdução da educação gratuita e [...] auxílio financeiro;
- c) Tornar a educação superior acessível para todos no âmbito da capacidade de cada um;
- d) Tornar informações e orientações educacionais e vocacionais disponíveis e acessíveis para todas as crianças;
- e) Tomar medidas que encorajem a frequência às escolas e reduzam os níveis de evasão.

Temos que no artigo anterior o direito à educação envolve a sua sequência na educação geral e profissional – aspecto que precisa ser garantido, muitas vezes com auxílio financeiro, como se tem no atendimento emergencial do Lar Fabiano de Cristo. No entanto, o olhar é para a continuidade desta formação geral – o que abarca aspectos relacionais, que são trabalhados nesta obra, na chamada Educação do Ser. O artigo 29 deixa mais claro ainda a necessidade das múltiplas dimensões da pessoa, para que o trabalho não atrofie suas potencialidades e a educação associe a potência do ser mais às possibilidades de vivenciar os princípios dos direitos humanos em sua concretude.

Artigo 29

A educação da criança deve ser direcionada para:

- a) O desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das habilidades mentais e físicas da criança ao seu potencial máximo;
- b) O desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos e às liberdades fundamentais, e para os princípios resguardados na Carta da ONU;
- c) O desenvolvimento do respeito pelos pais da criança, sua identidade cultural, linguagem e valores, pelos valores nacionais do país em que a criança vive, ou do país do qual ela vem, e por civilizações diferentes da sua própria;
- d) O preparo da criança para a vida responsável em uma sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, e amizade entre os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) O desenvolvimento do respeito ao meio ambiente.

Como observava Gamarnikow (2013), este artigo 29 mostra o que “a educação pode/deve/precisa legalmente ser: o local do aprendizado sobre justiça social e o que significa um ser humano, que é o sujeito dos direitos humanos”.

Em seu Escritório de Histórias, o Lar Fabiano aponta possibilidades novas, que apontam a visibilidade da experiência:

Após o terremoto no Haiti⁴, fomos chamados pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil, onde existe a ABC- Agência Brasileira de Cooperação, vinculada ao Itamarati. São pessoas de vários países do mundo que estudam os problemas de locais muito carentes, para ver de que maneira se pode ajudar. O Lar Fabiano de Cristo faz parte desse grupo. **Existe um projeto de construção de unidade de promoção do Lar Fabiano de Cristo em Porto Príncipe.** Capacitaremos pessoas para que elas exerçam atividades nessa linha de nossa experiência, no Haiti. Essa é uma visão da internacionalização. **Existem solicitações de Angola, Moçambique, Cabo Verde e outros lugares muito pobres, para que o Lar Fabiano de Cristo dialogue com nossa experiência. Isso será feito via ONU.** O trabalho do Lar Fabiano de Cristo é complexo, na totalidade do ser e no aspecto da família e comunidade, em sua inteireza. Isso parece ser percebido pelos órgãos que trazem demandas de outras culturas. Podemos dialogar, sem dúvida. E cooperar, sempre (Texto ínsito na publicação interna do Lar Fabiano de Cristo, intitulada “50 anos de vida”, 2011, p. 146.).

Em um diálogo com a ONU, o Lar Fabiano de Cristo é chamado após o terremoto do Haiti, para que sua experiência possa dialogar com outras culturas – é a produção da tecnologia social realizando trocas de saberes importante.

Vimos que o Lar Fabiano possui um imaginário e uma perspectiva histórica, já em andamento com seus frutos, que parece estar a associar o aprendizado da justiça social ao aprendizado do que significa ser um ser humano, atentando para compreendê-lo também como sujeito de direitos, em uma práxis formadora, nesse sentido; ainda, a instituição afirma a experiência da Educação do Ser como acervo experiencial da instituição importante nesse sentido. É o estudaremos no capítulo seguinte: o **como** desse laço e dessa práxis, enquanto produção de saber.

Nessa medida, os dados da atuação do Lar Fabiano de Cristo são bastante expressivos⁵, no que tange à sua atuação no mundo político. De acordo com o levantamento

⁴ No Relatório anual, 2010, consta que seu programa de educação e promoção social foi levado a diversos países, como: Cartagena na Índia, Bogotá, Dakar, Bangladesh e Portugal, dentre outros. Ao longo de toda sua trajetória recebeu inúmeros prêmios que atestam sua relevância social desse trabalho:

O Lar Fabiano de Cristo possui diversos prêmios que atestam o reconhecimento pela sociedade civil:

2006- *Prêmio Nós Fazemos a Nossa Parte*, na categoria ONG, certificado pela Fundação Getúlio Vargas, do CETS/FGV-SP;

2004- *Metodologia de avaliação de projetos*, reconhecida pelo Banco Nacional de Desenvolvimento - BNDES;

2003- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO;

2003- *Prêmio Bem Eficiente*, pela Kanitz e Associados;

1999- Premio de participação no Conselho da Comunidade Solidária. (Lar Fabiano de Cristo, Relatório anual, 2010, p. 8).

⁵ Segundo o Relatório Anual da instituição: O Lar Fabiano de Cristo é reconhecido como órgão consultivo para assuntos educacionais da UNESCO, tendo atendido somente em 2010, 51.978 pessoas, entre crianças, adolescentes, jovens, idosos,

realizado no Relatório Anual da Instituição (2012), o Lar Fabiano de Cristo está presente em todos os estados do Brasil. Atualmente são sessenta e cinco Unidades de Promoção Integral (UPI's) distribuídas por todo o país “constituindo-se numa rede nacional de atendimento e promoção de famílias que vivem abaixo da linha da pobreza” (LAR FABIANO DE CRISTO, 2006, p. 12).

Em toda a estrutura do Lar Fabiano de Cristo, a educação sempre se configurou como um grande diferencial, a alavanca capaz de promover mudanças de mentalidade, capaz de proporcionar a superação das situações de miséria de que são vítimas as crianças e suas famílias.

Nesse sentido, o Relatório anual da instituição prevê que: “é preciso que as crianças estejam em condição física adequada para absorverem o aprendizado. É preciso saciar a fome, reformular hábitos, formar um novo ser” (LAR FABIANO DE CRISTO, relatório anual, 2006, p. 9).

A preocupação com a educação fica bem clara na fala da educadora:

Mazé: É sempre uma ideia de formação integral, quem faz o curso de panificação, por exemplo, deve sair daqui fazendo pão, mas a gente tem mais interesse que ele saia preparado para enfrentar a vida também. Por isso, em todas as atividades, em todos os cursos a Educação do Ser tem que está presente. Então por exemplo, se ele vem fazer esse curso de panificação, tem o dia de aprender a mexer com a massa, mas também tem o dia de falar de valores, de cidadania, da educação do ser. Em todas as horas a gente faz educação do ser Todas as atividades do Lar Fabiano hoje tem a educação do ser como parte integrante, inclusive a gente tem um grupo que prepara os manuais que vamos utilizando através dos sete passos.

De acordo com seu relatório anual, para atingir tais objetivos, não é suficiente a boa vontade dos voluntários, a arrecadação de fundos, mas é imprescindível: “O trabalho sistemático, por meio da educação voltada para a conquista da autonomia, da liberdade, e principalmente para a solidariedade e a coletividade, é que produzirá a eficácia na ação promocional” (LAR FABIANO DE CRISTO, RELATORIO 2006, p. 09).

Esse trabalho sistemático de educação se dá em regime integral, no qual as crianças em um turno recebem a educação formal- através de parceria com a Prefeitura de Fortaleza- e no outro turno o Lar Fabiano de Cristo desenvolve um programa próprio de educação integral baseado em valores humanos intitulado Educação do Ser Integral – ESI. É o que nos informa a fala a seguir:

adultos e portadores de necessidades especiais, em 65 unidades próprias, distribuídas pelos estados da federação. Nesse contexto 9.915 famílias inscritas nos programas de promoção integral foram beneficiadas. Na qualidade de integrante da rede de proteção social básica do Governo Federal, o Lar, disponibilizou recursos financeiros e metodológicos a 156 outras organizações conveniadas ou parceiras, atingindo em 2010 cerca de 86.500 pessoas atendidas (LAR FABIANO DE CRISTO, RELATÓRIO ANUAL 2010, p. 28/29).

Mazé: A educação aqui funcionada em dois turnos alternadamente. Em um turno as crianças tem a educação dada pela Prefeitura, na escola que funciona aqui dentro do lar- a Escola de ensino municipal Virgínia Smith- e no outro turno elas ficam aos cuidados de nossos educadores sociais para terem as atividades da Educação do Ser Integral, que vai além dos temas sobre valores humanos, ética, cidadania, e espiritualidade, também comporta aulas de arte, música, teatro, dança, culinária, esportes. E isso não é só para as crianças. Todos os outros grupos dos adultos, jovens e idosos também são assim, também tem educação do ser. E nós funcionários também, temos o dia de estudar a educação do ser.

Dessa forma, percebemos que o projeto de Educação do Ser Integral permeia todas as ações do Lar Fabiano de Cristo, fundamentando a escolha da instituição em trabalhar a educação como alavanca para o desenvolvimento humano.

O Relatório anual de 2006, assim define o projeto educacional Educação do Ser Integral:

Trata-se de uma metodologia educacional para a promoção de valores éticos universais”, contribuindo para “a harmonização das diferentes dimensões do homem – física, emocional, mental e espiritual -ao mesmo tempo buscando desenvolver diferentes linguagens para expressão de sua criatividade (LAR FABIANO DE CRISTO, relatório anual, 2006, p. 17).

Este programa é sistematizado através de reuniões semanais, e conforme vimos, direcionado a todos que participam da instituição. Sua ação educativa é desenvolvida em momentos de convívio no Lar Fabiano de Cristo, buscando a interatividade nas atividades e estimulando a imaginação, a reflexão sobre a própria realidade, o diálogo e a troca de saberes, formando uma visão consciente das questões abordadas.

Regina: Nossa proposta na Educação do Ser é a educação do espírito, porque nós pensamos que somente essa educação releva ao homem sua realidade espiritual, indicando suas potencialidades divinas e sua finalidade superior na Terra, pode motivando-o a realizar mudanças profundas e efetivas no seu modo de se portar no mundo, sendo capaz de modificar a realidade a sua volta. As atividades da Educação do Ser são aplicadas toda a semana, através de estímulos diversos como dinâmicas, arte, música, rodas de conversas, todo para tornar mais atrativa a reflexão sobre os temas propostos.

Jaime Rolemberg de Lima, um dos fundadores do Lar Fabiano de Cristo, tem uma fala registrada no Relatório Anual de 2008, que sintetiza a ideologia da Educação do Ser Integral que é a de formar o homem para um devir e uma vida pessoal e coletiva, onde se procura o melhor de si e do outro, seja no poema ou no salvamento de uma alma, segundo suas palavras:

O homem que venceu na vida é aquele que viveu bem, riu muitas vezes e amou muito; que conquistou o respeito dos homens inteligentes e o amor das crianças; que preencheu um lugar e cumpriu uma missão; que deixa o mundo melhor do que o encontrou, seja com uma flor, um poema perfeito ou o salvamento de uma alma; que procurou o melhor nos outros e deu o melhor de si (LAR FABIANO DE CRISTO, relatório anual, 2008, p. 7).

Dessa forma, o Lar Fabiano de Cristo, vem ao longo do tempo desenvolvendo importante papel social, político e educativo no seio da sociedade brasileira, trabalhando educação e espiritualidade sob o viés do pensamento espírita, motivo pelo qual o elegemos como objeto de estudo dessa pesquisa. Vimos o modo como a obra foi concebida – do espiritual para o plano físico – e como se formaram as bases de sustentação da relação entre o edifício pedagógico e a aprendizagem ético-política consubstanciada no Direito. Havia um não abandono da ideia de sermos um sujeito complexo, de múltiplas dimensões; e uma antecipação em termos do que se poderia fazer junto à infância, superando as formas violentas já naturalizadas socialmente como políticas públicas.

No próximo capítulo nos deteremos das especificidades desse projeto Educação do Ser Integral, demonstrando seus objetivos, sua base principiológica, sua metodologia e seus resultados. Dessa forma, concluimos esse breve histórico da história do Lar Fabiano de Cristo, com um trecho que resume o que essa instituição representa e seu alcance:

A obra de Fabiano surgiu nas terras do Brasil entre júbilos da espiritualidade e esperanças renovadas. Quando ainda tantos da nossa humanidade se afligem, sofrendo na carne as chagas da guerra e da discórdia, em nosso Brasil vemos um exercito em vigílias, a batalhar contra o mal, o desajuste, a impiedade, dando um novo e revolucionário sentido à solidariedade humana. Sentido esse que é o amor em ação (LAR FABIANO DE CRISTO, A Espiritualidade e a obra de Fabiano, 1975, p. 16).

Terei feito também eu um poema para meus filhos e todos os filhos do mundo?

3 A EDUCAÇÃO DO SER INTEGRAL NO LAR FABIANO DE CRISTO E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Conceituando ser integral em uma perspectiva pedagógica

Vivemos um tempo de profundas inquietações e questionamentos, cenário que nos remete a uma necessidade de refletir e recriar o saber pedagógico. Diante de uma sociedade tomada pela tecnologia e globalização, os paradigmas tradicionais não mais se sustentam, sendo inevitável a renovação do processo educativo no sentido de abranger as diversas dimensões do humano.

Nessa medida, o Lar Fabiano de Cristo compreende o sujeito da educação como Espírito e vê-lo como continuando sua evolução tanto no plano físico como no plano espiritual, nos levando, também, a compreender a educação e a condição cidadã como um momento especial na trajetória do ser:

Em nossa visão, o Homem é um ser espiritual criado simples e ignorante, porém perfectível. Suas potencialidades serão desenvolvidas, isto é, transformadas em capacidades, durante todo o processo de evolução, quer no plano físico, quer no plano espiritual. Tal como a semente contém todas as características de sua espécie, o ser humano traz, em potencial, todas as características da perfeição pela sua própria condição de filho e herdeiro de Deus (LAR FABIANO DE CRISTO, 1999, p. 10)

Posta esta assertiva, expressa no texto que funciona como diretriz dos trabalhos da instituição, podemos problematizar esta afirmativa, observando que a educação tradicional tem se ocupado quase que exclusivamente com o desenvolvimento da razão, de uma forma redutora, esquecendo que o homem é bem mais que cognição e cognição bem mais que raciocínio lógico-verbal. Todo o arcabouço de emoções, sentimentos, espiritualidade, fica relegado a um segundo plano e das diversas dimensões (psicológica, social, afetiva, espiritual etc.) do sujeito, algumas são excluídas do processo educativo (a dimensão espiritual, por exemplo) e quase sempre trabalhadas de modo fragmentado. Nesse sentido, Yus coloca que:

[...] não causa estranheza que a ideia de educação integral trabalhada pelas leis educacionais, seja exclusivamente a de conhecimento, habilidades e valores morais, deixando de lado outras potencialidades, talvez mais determinantes, como as emoções e a espiritualidade, possivelmente por uma equivocada contradição entre laicismo e espiritualidade (YUS, 2002, p. VIII).

Dessa forma, não percebemos o mundo como um todo complexo, mas como se fosse feito de partes desconectadas, organizado em blocos separados. Essa maneira de viver marcada pelo pensamento fragmentado agrava percepções assujeitadas da realidade, fazendo com que o humano viva e se perceba pela metade, sem a real noção de sua inteireza:

Desse modo, as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano desloca-se; sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são ao mesmo tempo relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, tornou-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo. Os problemas fundamentais e os problemas globais estão ausentes das ciências disciplinares. São salvaguardados apenas na filosofia, mas deixam de ser nutridos pelos aportes das ciências. Nestas condições, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais (MORIN, 2001, p. 41).

Como nos ensina Morin (1998), a vida não se constitui em partes apartadas uma das outras, mas se faz de um todo complexo e auto-organizado em que o viver e conviver se traduz em uma rede de conexões, que formam uma espécie de tecido todo unificado, como se fosse um mosaico.

Ao falar do ser humano, alvo da ação do Lar Fabiano de Cristo, que “suas potencialidades serão desenvolvidas, isto é, transformadas em capacidades, durante todo o processo de evolução, quer no plano físico, quer no plano espiritual”, como Capra (1996), deixa implícita a teia de relações que constitui a vida, o homem tornando-se ator principal de seu próprio desenvolvimento, sendo responsável por suas ações e condutas. Parece advir dessa assertiva, ainda, que a sociedade, vai sendo construída de acordo com o estado evolutivo dos Espíritos que a compõem e que por isso seria tão imprescindível ter no centro do processo educativo a preocupação com a formação do homem no seu aspecto integral. Não só a sua formação cognitiva, pois, mas também seu desenvolvimento multidimensional com estímulo às dimensões afetiva, psicológica, espiritual, parecem ser necessárias ao humano para se construir uma sociedade mais harmônica e livre de violências e usurpações, justa e igualitária.

Mas a que nos remete falarmos em termos de ser integral, termo referido pelo texto de base do Lar Fabiano de Cristo? Veja-se a fala de uma educadora da instituição:

Regina: Para nós falar em ser humano integral seria falar do indivíduo em seus diversos aspectos, levando em consideração que ele não pode ser reduzido a um único ponto, mas visto na totalidade, que lhe é intrínseca. Admitir a integralidade

humana será fundamental para que se entenda o homem nas suas diversas manifestações e para se grafar um novo modelo de educação que contemple essa nova forma de considerar o sujeito da educação: tomando-lhe como ser espiritual. Um ser espiritual que vivencia muitos renascimentos ou reencarnações.

Morin (2000) também já nos convidava a pensar o humano como ser multidimensional, pontuando que:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2000, p. 15).

Associando uma visão de ser humano com múltiplas dimensões a uma visão de conhecimento mais complexa, em Morin temos que:

A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras (MORIN, 2000. p. 38).

Avançando mais, temos na fala do presidente da instituição, a visão da perfectibilidade do ser que se educa, que é Espírito, e que vai transformar potencialidades em capacidades.

César Reis: Conceituamos **Ser Integral** a totalidade da pessoa humana, ser espiritual, constituída por suas várias dimensões (física, emocional, intelectual e espiritual), que se influenciam reciprocamente. Em nossa visão, o Homem é um ser **perfectível**. Suas potencialidades serão desenvolvidas, isto é, transformadas em capacidades, durante todo o processo educativo. Tal como a semente contém todas as características de sua espécie, o ser humano traz, em potencial, todas as características da perfeição, pela sua própria condição de **filho e herdeiro de Deus**.

Mencionadas a multidimensionalidade do sujeito humano, a totalidade da pessoa, ser de múltiplas dimensões, com filiação divina, estas referências, porém, nos levam mais além. Como vemos o ser humano visto em sua inteireza deve nos remeter à própria totalidade que nos leva a vê-lo como ser espiritual. Sigamos nesse veio para chegar a uma nova conceituação do sujeito da educação.

A reencarnação, sendo trabalhada como lógica, como raciocínio espiritualista, concretiza essa ideia de filiação divina, destinação imortalista do ser e retomada evolutiva

mediante a experiência renovada da palingenesia, senão vejamos:

Em nossa primeira encarnação éramos sementeira. Em nossa última encarnação seremos florescimento em plenitude. Entre uma e outra, que é o caso de todos nós, desabrochamos. Assim como na semente pequenina, está a árvore que dá a flor, sombra e fruto, o ser humano é sublime criação a crescer diariamente em direção à sua própria divindade. Este Manual foi preparado para facilitar a caminhada. Partiu-se da visão do ser humano conform o entendemo na Doutrina Espírita (LAR FABIANO DE CRISTO, RIO DE JANEIRO, 1999, p. 7).

O trabalho da reflexão se utiliza de recursos didáticos, por exemplo, vídeos, como no exemplo abaixo, também se faz sobre casos concretos da vida, de maneira a servir de material para problematizações cuja matéria-prima advém da cultura do lugar:

A gente dá exemplos da vida que nos levam a raciocinar que existe sim outra existência porque, por exemplo, quando eu trago um vídeo para eles, em que uma criança de quatro anos toca um piano sem nunca ter tido aula para isso, puxo uma discussão sobre o que viram e eles vão falando de onde acham que vem aquele conhecimento dessa criança até chegarem na conclusão que esse conhecimento pode vir de uma outra vida, onde essa criança teve oportunidade de aprender a tocar e agora está lembrando. Por que Deus deu aquilo para aquela criança e não deu pra nós? É porque está armazenado aquele conhecimento em algum lugar nela, no Espírito dela. E como é? Se fica armazenado lá é porque ela adquiriu aquele conhecimento em algum lugar. Aí eles mesmos parece que vão deixando clarear alguma coisa na cabeça deles, porque eles estão numa idade propícia a questionamentos. E eles mesmos chegam na resposta.

Kardec, codificador da doutrina espírita, uma das referências basilares da proposta pedagógica do Lar Fabiano de Cristo, propunha se tomasse o ser da educação como Espírito imortal, formado pela tríade: espírito, matéria e perísprito:

Há no homem três coisas: 1º, o corpo ou ser material análogo aos animais e animado pelo mesmo princípio vital; 2º, a alma ou ser imaterial, Espírito encarnado no corpo; 3º, o laço que prende a alma ao corpo, princípio intermediário entre a matéria e o Espírito (KARDEC, 2004, p. 31).

Segundo o pensamento espírita, o Espírito é criado simples e ignorante, no sentido de não sabedor ainda de todas as perfeições. Através de inúmeras experiências na matéria, que sua individualidade vai viver, e a partir da relação com o outro, o Espírito pouco a pouco progride, adquirindo novos conhecimentos, novas faculdades, novas percepções na busca da perfeição que é a sua destinação maior.

“Em nossa visão, o Homem é um ser espiritual”, afirma-se na brochura supracitada. Como Kardec, o texto que fundamenta a abordagem educacional do Lar Fabiano de Cristo, parte da ideia de homem como ser espiritual. A partir dessa concepção, o Espírito é

“O princípio inteligente do Universo” (KARDEC, 2004, p. 82). É nele que fica armazenado todo o conhecimento adquirido através das inúmeras encarnações. Conforme nos orienta Eurípedes Barsanulfo por Amui: “O Espírito é um ser absoluto, inteligente, capaz de criar, plasmar e elaborar meios que enriqueça seu processo de vida em evolução!” (AMUI, 2010, p. 26).

Nessa visada, o Espírito se utiliza da matéria (corpo físico) para expor sua inteligência, a matéria sendo “o laço que prende o espírito; é o instrumento de que este se serve e sobre o qual, ao mesmo tempo, exerce sua ação” (KARDEC, 2004, p. 82). A matéria, portanto, é apresentada por Kardec como o instrumento do Espírito, sobre o qual ele exerce a sua ação no mundo, ou seja, o corpo seria o vaso do espírito (AMUI, 2010, p. 34).

Já o perispírito é o envoltório semi-material que liga estes dois elementos entre si: o espírito à matéria.

O laço ou perispírito, que prende ao corpo o Espírito, é uma espécie de envoltório semi-material. A morte é a destruição do invólucro mais grosseiro. O Espírito conserva o segundo, que lhe constitui um corpo etéreo, invisível para nós no estado normal, porém que pode tornar-se acidentalmente visível e mesmo tangível, como sucede no fenômeno das aparições (KARDEC, 2004, p. 32).

Dessa forma, Kardec nos esclarece que na origem de tudo o que existe, inclusive o homem, temos como elementos gerais do universo: Deus, o espírito e a matéria, a que os espíritos designaram de “tríade universal” (KARDEC, 2004, p. 83).

Corroborando com o pensamento de Kardec, e asseverando a existência de outras dimensões do humano que não somente a material, Morin (2000) nos lembra que “ não somos seres que poderiam ser conhecidos e compreendidos unicamente a partir da cosmologia, da física, da biologia, da psicologia” (MORIN, 2000, p. 51-52). Aonde nos leva essa vacância, essa falta primordial?

A entrevista com uma educadora mostra como ela sistematiza com a simplicidade o que estamos pondo em pauta e que caracteriza uma fala recorrente, quando se conversa sobre a prática pedagógica no Lar Fabiano de Cristo e se estabelece uma reflexão sobre ela:

Sabrina: Veja os princípios básicos norteadores da nossa ação pedagógica da educação do ser integral:

- a perfectibilidade do ser humano, que é um ser espiritual, em romagens reencarnatórias;
- a compreensão do Ser Integral;
- o conhecimento como um forte instrumento de libertação e crescimento na igualdade;
- a educação dos sentimentos como um dos objetivos principais da existência, concretizada nas relações interpessoais.

O texto da fundamentação do Lar Fabiano de Cristo, pois, parte da ideia das diversas dimensões de que o ser é composto - tomado como um ser integral que é Espírito. Como propõe o pensamento espírita, que pensa o ser da educação como um ser complexo, remetendo à ideia de totalidade, com referência a um universo feito de conjuntos integrados que não podem ser reduzidos a simples soma de suas partes. Aqui na fala acima descrita, temos em um mesmo patamar a reflexão sobre o ser da educação como ser espiritual, perfectível, em suas romagens reencarnatória e os direitos humanos à Liberdade e Igualdade, em seu desenvolvimento (educação), pautando uma evolução que modifica e direciona padrões de sentir humanos. É preciso desvelar estes aspectos, com múltiplas referências, para que se tenha elementos de se compreender o alcance da proposta educativa do Lar Fabiano de Cristo.

Temos, nessa mesma linha de pensamento, Ângelis por Franco (1994) a nos pontuar que o homem não se resume a um aglomerado de células. Para a autora, estamos diante de um novo paradigma, do qual são contemporâneas as novas concepções da física quântica (CAPRA, 1989), da psicologia transpessoal, do pensamento espírita (ciência, filosofia e religião) e de outros campos do conhecimento. Todos estes campos de saberes vêm a uma só voz dizer ao homem sobre a essência de sua realidade eterna enquanto ser imortal, que está em constante interação com as forças cósmicas, transcendendo nossa personalidade transitória, linha de pensamento que lança por terra a tradicional dissociação entre espírito e matéria.

Confirmando a predominância e a preexistência do espírito sobre a matéria, Ângelis por Franco nos traz importante contribuição quanto à multidimensionalidade do humano ao nos apresentar o ser integral como idealista, imortalista e lúcido. Nesse sentido, "o homem procede de uma realidade que é metafísica, e a ela retorna com o somatório das experiências adquiridas, que lhe plasmarão futuros renascimentos na Terra" (ANGELIS apud FRANCO, 1994, p. 19). No dizer da autora:

Na composição desse homem integral que somos é imprescindível o processo reencarnação e o autoconhecimento. A visão materialista ao renegar a realidade transcendente do humano, não atende as necessidades éticas e sociológicas, nem tão pouco responde as questões da existência humana. Isso porque o ser humano é de todo formado de elementos bastante complexos que escapam a uma observação meramente superficial, sendo imprescindível a compreensão da criatura como ser indestrutível que é, fadado à felicidade (ANGELIS, 1994, p. 18).

Ao referir-se ao sujeito da educação como “um ser espiritual que vivencia muitos renascimentos ou reencarnações”, a educadora do Lar Fabiano de Cristo deixara clara a ideia

reencarnacionista, cara ao pensamento espírita. É que como o pensamento espírita corrobora, o princípio espiritual individualizado, que é Espírito, no qual a morte física dilui a forma sem aniquilar sua realidade (ÂNGELIS, 1994, p. 34), evolui mediante os diversos renascimentos (reencarnações), como podemos ver:

A essência, o ser em si mesmo, constitui a individualidade, que avança mediante o processo reencarnatório, adquirindo experiências e desenvolvendo as aptidões que lhes jazem inatas, heranças que são da sua origem divina. A expressão temporária, adquirida em cada existência corporal, com as suas imposições e necessidades, torna-se a personalidade que se reveste o espírito, a fim de atingir a destinação que o aguarda. A individualidade resulta da soma das conquistas, através do êxito como do insucesso, logrados ao largo das lutas que lhe são impostas. Legítima, a individualidade se aprimora, qual diamante que fulge ao atrito abençoado do cinzel. À medida que o ser evolui, mergulha no mundo íntimo, introspectivamente, desenvolvendo os valores que dormem em embrião e se agigantam. A semente que morre semente, não viveu, não realizou a missão que lhe estava reservada: multiplicar e produzir vida (ÂNGELIS, 1988)

É o que também nos aponta Barsanulfo por Amui, ao colocar que:

Através da reencarnação o Espírito modifica-se, cresce, expande-se e procura novos interesses que lhe dão sempre novos desejos. Dá-se a renovação do campo mental, modificando as estruturas energéticas, transformando-as através de novos contatos que o mundo oferece. Com essa visão o Espírito se prepara, organiza-se para crescer, avançar em seus sentimentos e esperanças. A reencarnação é um portal que se abre para o espírito, ativando suas esperanças de progresso. Reaviva sentimentos e renova sua condição íntima (BARSANULFO apud AMUI, 2010, p. 69).

Ângelis por Franco, por sua vez, toma o homem integral no sentido de um ser espiritual que possui dimensões como a cognitiva, afetiva, social, moral, psicológica, espiritual, as quais se interligam e parecem dever comparecer ao processo educativo, na intenção de desenvolver as potencialidades do ser, superando atavismos e assumindo suas conquistas que a cada tempo se acrescentam na trajetória evolutiva do ser.

Nesse aspecto, o homem não é somente o somatório das células que lhe constituem a organização somática. Em termos da equação existencial é inegável a realidade do ser integral, composto pela interação espírito-matéria, mente-corpo. É nesse sentido que Ângelis afirma que o indivíduo é um Espírito, ser integral, multidimensional, resultado da soma das conquistas do ser em direção à evolução. Nesse homem transpessoal cantam, então, as glórias da vida e se dilatam os dons nele existentes, em pleno desenvolvimento da sua realidade, que supera as culpas e as dores, as angústias e as inquietações, tornando-o pleno e feliz (ÂNGELIS, 1994, p. 22).

Dessa forma, temos que o sujeito da educação, nessa perspectiva, é um ser espiritual que é Espírito, identificado, como vimos, como Filho de Deus, perfectível e suas potencialidades devem ser desenvolvidas - “suas potencialidades serão desenvolvidas, isto é,

transformadas em capacidades, durante todo o processo de evolução, quer no plano físico, quer no plano espiritual”, transformadas em capacidades, portanto, durante o seu processo de evolução. Além de mencionar que esse desenvolvimento acontece “quer no plano físico, quer no plano espiritual”, afirma o texto do Lar Fabiano de Cristo que “tal como a semente contém todas as características de sua espécie, o ser humano traz, em potencial, todas as características da perfeição pela sua própria condição de filho e herdeiro de Deus”⁶.

Também se vê esta visão em Yus (2002, p. 191), que parte da ideia de que o ser comporta múltiplas dimensões, colocando mais que “a criança não é um intelecto vazio, mas uma pessoa que se move por forças fisiológicas, emocionais, morais, sociais e auto-expressivas. Educar verdadeiramente uma pessoa significa abordar cada uma dessas necessidades”.

No caso da educação do Lar Fabiano de Cristo, temos ainda a focalização na cidadania como ferramenta para que se possa “mudar as condições reais de sua própria história.” E para fazê-lo, como observa o presidente da instituição, “é necessário existir como cidadão” (CÉSAR REIS). Por que isso se faz premente, em um texto dos fundamentos da ação educativa no Lar Fabiano de Cristo? Que contornos novos possui esse devir cidadão hoje?

Pelissari (1995, p. 38), em seu estudo “A condição cidadã”, ao discorrer sobre a ascensão à cidadania, reflete sobre o valor da Igualdade e associa este valor ao da Liberdade. Diz a autora que os “traços exemplares do caráter adquirem valor e se convertem em um bem quando há legitimação social. Pode ser um bem: uma instituição social, uma relação humana, um sentimento, um estado emocional, desde que uma comunidade concreta lhes atribua um valor intrínseco”.

O problema dos valores universais, como Liberdade e Igualdade é que se tornaram abstratos (FLORES, 2009) e isso lhes confere um espectro de interpretações tão abrangente que reduz seu poder na prática social concreta. Daí que colocar como objetivo a prática dessas referências, no cotidiano da educação, seja relevante forma de pensar os direitos e o “tornar-se humano” que estamos mostrando como tarefa educacional, nos termos que estamos a circunscrever, fundamento da ação educativa do Lar Fabiano de Cristo.

É porque os direitos em seus devires vão se instalando enquanto Direitos Humanos é que examino um estabelecimento que tenta consolidar uma prática nessa direção, do respeito e garantia dos direitos da infância.

⁶ Brochura Educação do Espírito, Manual de Apoio Metodologia da Educação do Ser Integral do Lar Fabiano de Cristo. Rio de Janeiro, 1999, p. 13.

Heller, em seu estudo sobre o cotidiano, já observara como o nível da cotidianidade organiza as ações da vida comum e constitui um ethos que materializa a arte, a filosofia, a ciência, a política e a moral (HELLER, 1977, p. 231). Ao falar do cotidiano e da vida social, diz esta autora que a cotidianidade deve ser compreendida como possuindo uma esfera que nomeia de “esfera das objetivações para si”, que teria como característica oportunizar a ruptura entre o que vivemos realmente na realidade e o que pensamos sobre o vivido (ideologicamente). Sobre essa esfera das objetivações para si, assim se pronuncia Pelissari (1995, p. 28), retomando a ideia de Heller:

Trata-se de uma esfera de objetivações que abarca necessidades prescindíveis para a produção da vida prática e assim não é alcançada pela maioria dos homens. Paradoxalmente, esta seria a esfera mais propícia para o rompimento com a particularidade do viver cotidiano e para a concretização do indivíduo.

Por este prisma, estamos evidenciando que este indivíduo, cidadão, que é Espírito, portanto, um ser espiritual, para a Educação do Ser Integral possui diversas dimensões que o constituem que interagem e trazem potencialidades a serem desenvolvidas em Educação. Indivíduo, aqui, não é o sujeito isolado, mas o ser que alcança sua condição de cidadão ao vivenciar a universalidade do humano. Mais: uma especificidade é tocada, no texto em exame (que oferta a diretriz da educação feita no Lar Fabiano de Cristo) e que corrobora com a fala do presidente, onde se percebe que é preciso ressaltar a ideia que confere à infância lugar particular de trabalho com o desenvolvimento da potência do ser.

Vemos os textos que embasam o trabalho educativo no Lar Fabiano de Cristo inserirem esta especificidade da infância, no contexto de uma visão de ser integral, em transformação:

A existência é uma oportunidade para esse crescimento interior, para essa transformação. Todas as criaturas, em todas as idades, são educáveis, pois a vida é, em si, um permanente processo de construção e reconstrução de experiências. Contudo, a infância, pela sua organização neuropsicológica específica, é o período mais favorável para a formação de hábitos e atitudes e deve merecer maior atenção. Para que possamos educar a criança adequadamente, temos que compreender como ocorre o seu **desenvolvimento** (LAR FABIANO DE CRISTO, 2013, p. 06).

Nesse contexto é que se pode dizer que a vida da infância é percebida como um período que, por sua organização neuropsíquica específica, inclusive, teria uma especificidade, sendo tempo mais favorável a transformações que devem merecer maior atenção.

Quando Kardec (2004, p. 408) propunha a educação como a arte de formar

caracteres e anotava que o ser desenvolve através das múltiplas existências sua perfectibilidade, também Pestalozzi afirmava que no ser há a semente da divindade, que o sujeito traz latente em sua essência (PESTALOZZI, 1954), assinalando, ambos, o valor da infância como período onde o ser é mais passível a dar novas impressões e direcionamentos a seu espírito.

É nesse caminho de discussão, portanto, que adentramos ao próximo ponto, analisando a Educação do Ser Integral praticada pelo Lar Fabiano de Cristo como uma proposta que, considerando o sujeito da educação como ser espiritual, entende-o formado por múltiplas dimensões, buscando contemplá-las em sua práxis educativa. Práxis vista aqui como a decisão sobre si implicando uma opção em ação a respeito do mundo. Nas palavras de Oliveira (1995, p. 63):

O homem, como ser da práxis, é ser da configuração do seu próprio ser e também configuração de seu mundo. Na decisão do homem, estão em jogo ele mesmo e seu mundo, efetivação de si mesmo e do mundo; tanto ele como o mundo apresentam-se como tarefas a se realizar. A especificidade do ser que é práxis se revela exatamente aqui: ele é responsável por si mesmo e por seu mundo. Assim, o homem como ser da práxis e seu mundo só podem ser entendidos a partir da liberdade, que, então, emerge, originariamente, como a experiência do sentido fundamental de sua vida no contexto de sua experiência de totalidade.

É nessa compreensão de que o homem é ser da práxis e da liberdade e faz emergir de sua experiência de si e do mundo sentidos fundamentais de sua vida, que passamos a buscar a prática pedagógica no Lar Fabiano de Cristo, que se constrói cotidianamente como Educação do Ser.

3.2 Buscando um lugar para olhar a vida?

“A busca de um lugar para educar-se e aos seus filhos tem sido um imperativo ético, campo de conflitos e esperanças em futuros mais promissores” – observava a coordenadora pedagógica do Lar Fabiano de Cristo, em entrevista da pesquisa. “Na verdade, às vezes me parece que estão – estamos? - buscando um lugar para olhar a vida de outro modo” – continuava a educadora.

“A conflitualidade no campo do exercício do direito social à educação e o modo como ele é vivido mostram-nos que a questão pedagógica se une, historicamente, à própria questão dos direitos humanos em sua amplitude” – expunha mais a educadora.

Grandes educadores como Korczak (1986b), Rousseau (2004), Tolstói (2002) e

Pestalozzi (1954), avançando para dar conformação à modernidade, com o que ela traz de possível e de limite, compunham uma constelação de ideias e ações que constituem até hoje uma crítica social e educacional e, é importante enfatizar, isso nos deve impelir para uma ter olhos de ver o valor de uma práxis pedagógica onde a reflexão em educação possa incorporar a pergunta sobre “o que nos tornaria mais humanos”.

Partindo da premissa de que o homem é um ser integral cuja razão deve sublinhar seu aspecto emancipador, surge, então, a necessidade de se pensar em perspectivas educacionais que contemplem o desenvolvimento de todas as vertentes do humano, proporcionando um nível mais apurado de compreensão de si e do mundo a sua volta. É dentro desse movimento que adentraremos a perspectiva pedagógica do ser e, nela, a cidadania como devir.

Eu acho que além do compromisso com aquilo que você está passado, transmitindo, é propósito do Lar Fabiano a transformação, e a educação tradicional, em algumas escolas, elas estão interessadas em números, não é? Quantas crianças estão aprovando [...] É uma educação de massa. E na realidade as escolas não sabem qual a qualidade do que está acontecendo com essas crianças que elas estão aprovando. E a educação transformadora do Lar Fabiano não está preocupada só com aprovação.
Sabrina

Pode-se dizer que a educação do ser integral está a considerar que:

Todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano (YUS, 2002, p. 16).

O que parece estar a ser proposto, pois, parece seguir em busca do desenvolvimento das potencialidades mediado pela “experiência de ser, pertencer e cuidar” (YUS, 2002, p. 19).

Regina: Nesse desenvolvimento amplo e integralizado devem ter lugar as atitudes, os valores, a criatividade, a intuição, a espiritualidade, aspectos do ser que costumeiramente não são levados em conta no modelo tradicional de escola que temos hoje. Nessa medida, desenvolver as múltiplas dimensões do humano significa considerar a educação como processo contínuo e ininterrupto de aprendizagem e formação humana, onde tenham lugar o estímulo à autonomia, à criatividade, à educação dos sentimentos e à curiosidade epistemológica.

Assim é que certo aspecto da educação tradicional caracterizado pela fragmentação e de caráter reducionista, não responde mais a necessidades e anseios da contemporaneidade.

Isto porque aprendizagem e vida são temáticas que devem andar juntas no cenário educacional contemporâneo, conforme nos pontua Krishnamurti (apud YUS; 2002, p. 119):

[...] o sistema de educação atual está tornando-nos servís, mecânicos e profundamente irreflexivos; embora nos desperte intelectualmente, interiormente nos torna incompletos, anulados e não-criativos. A simples convicção de conhecimento factual e habilidades vocacionais para garantir o sucesso econômico pessoal é uma compreensão parcial e limitada da educação.

Esse novo cenário nos convida ao grande desafio de pensar a educação em novas bases pedagógicas, com vista a contemplar as diversas dimensões do humano. Para Moraes (2003, p. 167): “[...] este momento revela-se de grande e extrema oportunidade para se catalisar mudanças educacionais importantes, transformar a maneira como pensamos e concebemos a escola, a educação e a própria vida.”

A modernidade produziu uma espécie de cegueira para os problemas mais profundos do ser humano, em que pese seus avanços inegáveis. A globalização realizou gigantesca acumulação e tratou de excluir continentes inteiros - agora o homem precisa fazer o caminho de volta, descobrindo novas formas de viver e perceber a realidade que se esconde por detrás da máscara do progresso tecnológico, para socializar possibilidades mais humanas e entende-las junto aos imensos desafios de nosso tempo. Esse processo é imprescindível para o equilíbrio físico, moral psicológico e espiritual do humano.

A essa ordem de questões parece se referir Morin (2000) ao colocar que:

Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral... O século XX não saiu da idade de ferro planetária; mergulhou nela (MORIN, 2000, p. 70).

Nesse sentido, uma das maiores necessidades da modernidade tem sido refletir de que maneira a educação pode contribuir para melhorar modificar as condições que criam a injustiça social. Retomando Morin (2000), temos que:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORIN, 2000, p. 47).

Yus (2001) já afirmava que o aspecto principal de uma educação que reconheça a natureza interdependente do universo e que aproveite o que as tradições religiosas trouxeram como saber, expressa bem a conectividade de todos os fenômenos. Nas palavras do autor:

A reflexão principal requerida pela nova missão educativa se baseia na compreensão fundamental da conectividade das coisas. Essa reflexão reconhece a natureza interdependente do universo, em que todos os seres vivos dependem uns dos outros para sua existência, bem-estar e desenvolvimento. Compartilhada por todas as grandes tradições religiosas do mundo, essa reflexão parece ser intuitiva na experiência humana. Essas tradições também compartilham a ética pragmática que nasce desta reflexão: se tudo está conectado com tudo, então, o único comportamento racional é fazer aos outros aquilo que você quer que os outros façam a você (YUS, 2001, p. 45).

Como observa mais Yus (2001, p. 48): “Todo ser humano quer sentir que existe algum significado interno e profundo para sua existência.” Essa necessidade existencial de autoafirmação é uma característica comum a todos os seres humanos.

Regina: Pensamos que a educação pode ser utilizada como instrumento para desenvolver a dimensão afetiva do humano, expandindo a capacidade de amar do indivíduo, de maneira que essa dimensão se reflita nas transformações do mundo, garantido respeito ao semelhante e efetivando um novo paradigma na vivência dos direitos e deveres.

Nessa mesma linha de pensamento, Maturana (2001) sugere uma reflexão pertinente acerca dos elementos que envolvem a busca de um modo de viver mais significativo. Na visão do autor, somos seres amorosos, no sentido de que o amor faz parte de nossa essência. E assim sendo, somos impelidos a viver socialmente em virtude de uma necessidade natural de estar com o outro. A amorosidade, para o autor, seria a emoção inerente ao ser humano. Contrariar esse movimento natural da criatura humana constitui verdadeira ameaça patológica que pode gerar, inclusive, o declínio do sistema vivo.

Levando em consideração que somos seres gregários e que nossos sentimentos, atitudes, condutas e a forma como vivemos e percebemos a vida influenciam na nossa maneira de agir e se portar no mundo, podemos concluir que o destino de nossa espécie e a evolução da humanidade depende muito da nossa capacidade de amar. Retomando Maturana, temos que a socialização é um exercício da emoção e a emoção que estrutura a coexistência do social é o amor, ou seja, o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência conosco (MATURANA, 2004, p. 45).

A capacidade de amar, como estamos a ver, pode ser desenvolvida – é o que propõe o texto das diretrizes do Lar Fabiano de Cristo e se vê na fala dos educadores:

César Reis: Quando eu olho o meu irmão que chega, não é alguém, apenas, que está chegando, mas está ali para que eu me ilumine, para que eu exercite a luz de Deus, que é a minha realidade profunda. É assim que eu preciso vê-lo e vier esse encontro. Então, ele é um benfeitor meu, com todos os seus problemas, todas as suas dificuldades. Ele é abençoada oportunidade de servir. E foi por isso que surgiu a obra de Fabiano de Cristo. Plano espiritual e físico trabalham na dinâmica da casa, que engendra os meios providentemente, edificando vidas e afeto entre os seus participantes, seus filhos espirituais. A casa aqui é a casa como um todo, a área negocial e a área social. Somos todos filhos espirituais. E Fabiano, benfeitor amigo de todas as nossas necessidades. Então, caridade, dizem os benfeitores, não é apenas pão, veste e teto. É amor, é ternura, é compreensão. Caridade é alegria, a caridade é afeto. Não existiria a obra de Fabiano de Cristo sem caridade, sem afeto demonstrado. Amor.

Partindo de examinar esse ideário, adentramos na práxis do Lar Fabiano de Cristo e vemos, no cotidiano da cultura local, onde a instituição se insere, um movimento educativo que mostra como são vivenciados os direitos da infância, dentro dessa visada que articula educação e espiritualidade. Ao fazer minhas idas quase sempre semanais, durante um ano, ao Lar Fabiano de Cristo, eu via, nas pessoas adultas, a sede de um lugar educar seus filhos dentro de uma compreensão de que seria preciso construir esperança também para si, e tentar compreender que questões estavam postas como direito, em suas vidas. Examinemos isso.

Historicamente, a escola, como instituição que se firma com a ascensão burguesa, faz a crítica do que a gestou e vem se transformando, se encontrando, hoje, às voltas com suas possibilidades imensas. No entanto, se sua raiz é vista com esperança, seus limites fazem com que grandes educadores como Korczak (1986) possam tomá-la como um lugar onde “trapaças” sociais, “virtude barata”, “salário vil” e “pobre comércio de medos e ameaças” são legitimadas, senão vejamos:

A escola: um pobre comércio de medos e ameaças, butique de bugigangas morais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece, em vez de despertar, animar, alegrar. Agentes de uma virtude barata, temos que impor às crianças respeitos e humildades, e enternecer os adultos, cultivando as suas mornas emoções. Em troca de um salário vil, querem que construamos um futuro sólido, e que façamos trapaça, ocultando o fato de que são as crianças quem na verdade detém a superioridade numérica, a vontade, a força e a lei. (KORCZAK, 1986b, p. 97)

Haveria uma ciência que desperta, anima e alegre? – parece inquirir Korczak nas entrelinhas. E, mais forte ainda, Korczak se pronuncia contra o fato do educador ser o “guardião dos privilégios”, sabedor que era das violências que a segunda guerra viu acontecer em escala mundial e que se perpetravam nas escolas de seu tempo:

O educador é um zelador que vigia os muros e os móveis, garante que haja silêncio na área do recreio, que os ouvidos e o chão estejam bem limpos; é o pastor que toma

conta do gado, impedindo que invada terrenos alheios e atrapalhe o trabalho ou o despreocupado lazer dos adultos; é o contador que contabiliza os calções rasgados e os sapatos estragados, além de determinar as poucas doses de uma alimentação indigesta. É o guardião dos privilégios da população adulta, e o preguiçoso executor dos seus incompetentes caprichos (KORCZAK, 1986b, p. 97).

Com estas afirmações não podemos concordar integralmente, porque se sabe que a educação e os educadores, se funcionam desse modo como “guardião dos privilégios da população adulta”, também são a resistência a isso tudo e trabalham a esperança de transformações. Quem viveu a segunda guerra como sua vítima, como Korczak, porém, sabe em que podem se tornar as instituições humanas, se não valorizam a prática dos direitos humanos, como uma cultura deve perpassar toda a prática educativa. É neste sentido que partimos de Korczak: por ele nos levantar as questões educacionais em sua raiz, associando-as à tarefa de produzir a humanidade dos humanos, na base de seus atos.

Novinsky (2002), estudioso que acolhe a tarefa de compreender Korczak, expõe a carta de um aluno sobrevivente de um campo de concentração ao seu professor, solicitando que se ensine as pessoas não apenas aspectos instrucionais, mas que se lhes ajude a tornarem-se humanos, como podemos ver:

“Caro professor”:

Eu sou sobrevivente de um campo de concentração, meus olhos viram o que nenhum ser humano deveria testemunhar.

- Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustres
- Crianças envenenadas por médicos altamente especializados
- Recém-nascidos mortos por enfermeiras diplomadas
- Mulheres e bebês assassinados e queimados por gente formada em ginásio, colégio e Universidade.

Por isso, caro professor, eu duvido da educação.

E eu lhe formulo um pedido:

Ajude seus estudantes a se tornarem humanos.

Em artigo intitulado “Janusz Korczak e a administração contemporânea”, Cruz (2011), mostra como este judeu, polonês (1878-1942), que morreu em um campo de concentração da segunda guerra mundial, lutou pelos direitos das crianças, se filiando a uma vertente educacional que une os direitos da infância a propostas educativas que se situam face à reflexão sobre a função social das escolas e a formação humana.

Em sua experiência junto a crianças órfãs, - como Pestalozzi, em Stans, o vivera -, Korczak denuncia a necessidade de um tratamento, à infância, diferente do que se via acontecer em seu tempo, onde castigos físicos e coerções permanentes ocupavam a cena educacional das escolas. Pestalozzi, partindo da “hipótese de que toda criança possuía um

‘bom fundo’ sugeria uma educação não-repressiva, não-firmada sobre o medo. Sua pedagogia previa o acompanhamento do interesse e da curiosidade infantil” (SINGER, 1998, p. 63).

A exemplo de Korzsac, que faz uma crítica a escola de seu tempo, Kardec, educador, antes mesmo de se tornar o codificador do Espiritismo, também já demonstrava preocupação com a promoção da formação do humano na educação escolar. Em uma compilação de artigos, feita por Dora Incontri (2005), intitulada “Kardec o Educador”, tem-se suas reflexões sobre a instrução pública de seu tempo. Nestes textos, Kardec observava:

Todo mundo fala da importância da educação, mas, para a maioria, esta palavra tem um significado extremamente vago, porque poucas pessoas chegaram a fazer uma ideia precisa de tudo o que ela abarca.

A educação é a arte de formar os homens, isto é, a arte de fazer eclodir neles os [...] Numa palavra, a meta da educação consiste no desenvolvimento simultâneo das faculdades morais, físicas, e intelectuais. Eis o que todos repetem, mas o que não se pratica (KARDEC apud INCONTRI; 2005, p. 57).

Na escola pensada por Kardec, não há lugar para castigos e punições, vez que essa prática inviabiliza ou adultera a formação humana da criança, sendo a responsável por extensos desvios que a criança adquire, fazendo com que ela tenha pela a escola e por seus educadores sentimento de repulsa, onde o bem querer não tem lugar e a aprendizagem passa a ser um momento de tormento. Assim, “não há entre eles nenhuma confiança recíproca, nenhum apego; há ao contrario, uma troca continua de ardis” (KARDEC apud INCONTRI; 2005, p. 60). A respeito dos efeitos funestos dos castigos e das punições, Kardec questiona:

Quereis fazer amar o trabalho e a virtude e é na ponta de uma vara que vós os apresentais? Vós, que deveis captar o apego e a confiança de vossos alunos, que deveis ser deles segundos pais, é com ar pedantesco e rebarbativo e armados de palmatória e martinete que ides lhes dizer: Tende confiança em mim, amo-vos como filhos; não temas confessar vossas falhas, é para vosso bem que quero corrigi-las? Vós que deveis lhes inspirar nobres sentimentos, imprimis sobre sua jovem frente o ferrete reservado ao crime? É assim que se quer inspirar às crianças a bondade e a doçura; é quando se lhes dá o próprio exemplo de paixão, cólera e maldade, que se quer fazê-las amar o trabalho e a virtude? (KARDEC apud INCONTRI, 2005, p. 61).

É que, para Kardec, essa maneira de prosseguir educando é fonte de fraude, hipocrisia e adulterações que as crianças aprenderão a desenvolver a partir do exemplo dos educadores, uma vez que os padrões culturais das novas gerações são em parte derivados de “o resultado da maneira de ser e de agir em relação às crianças” (KARDEC apud INCONTRI; 2005, p. 62).

Sobre esse aspecto, Incontri (1997, p. 153) nos recorda que nenhum individuo age no bem por coação. O medo, a violência, a coação não são capazes de incentivar ações pautadas na moralidade, porque “o ato moral é um ato de liberdade”. Por isso, afirma a autora que:

Na Educação infanto-juvenil, dá-se o mesmo: os castigos e os prêmios, a violência física e moral, podem até produzir um efeito temporário de contenção e obediência. Mas assim que o indivíduo se livra do poder que o oprime, vai dar plena vazão aos seus desejos reprimidos (INCONTRI, 1997, p. 153).

Citando Eurípedes Barsanulfo, educador inspirado pelo pensamento pestalozziano, dos primeiros a abolir do sistema educacional castigos e prêmios, posto que os entendia como exemplos de repressão e autoritarismo, Novelino (2007) pontua:

A nova linha pedagógica, que alias já se tornava patente, sob muitos aspectos, em países europeus, como Suíça e França, através da Escola Ativa de Pestalozzi, proporcionava a Sacramento, pela visão extraordinária de Eurípedes, o enriquecimento do contingente didático-pedagógico. Numa fase em que a palmatória era voz mais que ativa, no ambiente escolar, dominando as mais difíceis situações mas, afastando mais e mais o aluno do professor, Eurípedes inaugurou a era do entendimento e do diálogo. (NOVELINO, 2007, p. 116).

Apesar do esforço desses educadores em propor a abolição do sistema de castigos e punições, parece-nos que até hoje ainda temos o desafio de colocar bem longe a ideia de escola como lugar de repressão, autoritarismo, espaço onde não se tem gosto de viver, nem prazer de estar. Rubem Alves (1994) observa, inclusive, que as informações inúteis e sua floresta de símbolos sem sentido causam semelhante rejeição ao aprender e possuem o efeito da palmatória e da punição:

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida? (ALVES, 1994, p. 13).

Com essa colocação, o autor faz uma crítica à educação que não contempla a formação humana, estando somente interessada em preparar as crianças para assumirem futuros postos de trabalho, reproduzindo a lógica de mercado capitalística. Nesta escola, o educando não sente alegria nem prazer de estar, antes se tornou um lugar de desencanto: “Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento” (ALVES, 1994, p. 11).

Para Rubem Alves, na escola a criança é tomada não como ser em formação, dotado de sonho, criatividade, emoções, mas sim como mero instrumento a ser moldado para servir à sociedade do lucro. Nesse sentido, diz: “As crianças são seres oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria. [...] são belas, mas inúteis e a sociedade não tolera a inutilidade. Tudo tem que ser transformado em lucro (ALVES, 1994, p. 34).

Na fala de Rubem Alves, esse modelo de escola sem nenhum compromisso com o humano e sua formação integral, castrador da criatividade e espontaneidade das crianças, é o que forma adultos frustrados e infelizes que terão como destino final de sua experiência com a educação: “A formatura: um professor, alto, magro, cadavérico, verde, entrega ao seu discípulo, também alto, magro, cadavérico, verde, a prova final do seu saber: o diploma, um feto morto dentro de um tubo de ensaio” (ALVES, 1994, p. 45).

Ao colocar que “a vida da espécie humana tornou-se o princípio e a finalidade das estratégias de poder no ocidente”, diz Martins (2008; p.167), em diálogo com Agamben mostra que na modernidade a tragédia do Holocausto, de Hiroshima e do Vietnã, enquanto verdadeiras “economias de morte” mostram o poder incidindo sobre grupos étnicos e sobre a vida humana em escala intercontinental ou planetária.

Nesse patamar de totalitarismos, o “estado de natureza” pré-moderno é suplantado em termos de riscos de uma destruição planetária, ao estado moderno. Martins (2008, p.172), confirmando Agamben, mostra-nos que os “estados de exceção” são risco permanente no estado moderno e que põem em questão, até mesmo, a ideia do contrato social, do estado de direito e do processo civilizador. Segundo Martins (2008, p.172):

O biopoder é essa arte de transformar de maneira sutil, por exemplo, cada cidadão em mero consumidor. Esse mecanismo, nas situações capitalistas, regula a vida, domestica os corpos e cria novas necessidades. Os súditos, que eram indiferenciados no antigo regime, passaram a ser trabalhadores na revolução industrial e hoje atendem pelo nome de consumidores (MARTINS, 2008, 172).

Como avança Martins (2008, p. 164): “A exemplo do estado de sítio militar, o estado de exceção surge na qualidade de lei, inserida e integrada no corpo do direito vigente”. É que, como mencionava Agamben (2004, p. 27-28): “a declaração de um estado de exceção é progressivamente substituída por uma generalização sem precedentes do paradigma da segurança como técnica normal de governo”. Martins exemplifica essa assertiva de Agamben, concordando, pois com ela, ao apontar os Estados Unidos “que pensa sua democracia sobre as armas da segurança nacional” (MARTINS, 2008, p. 164).

Não creio na absolutização destas críticas, mas as acho pertinentes, tanto a crítica escola como a da institucionalização das práticas de exceção e morte, feitas na política de alguns países e sub-reptícias em termos de lógica da acumulação. Vejo, contudo, inegáveis construções do bem na formação de professores e no avanço educacional, como nas políticas públicas e dos direitos humanos, em que pesem as contradições que se conhece na sua execução.

Pode-se, porque lidamos com educação e educação é esperança, é aposta no devir das gerações e da vida, considerar, porém, estas contradições – assim coloco-as – como desafios. Pelo que se pode depreender, com novas nuances estas questões nos interrogam – é isso que parece também dizerem as diretrizes postas pelo Lar Fabiano de Cristo quando propõem a aliança do trabalho educativo com a espiritualidade e a formação de uma cultura de cidadania.

Retomando Kardec, quando diz a educação deveria ser entendida como uma arte: a arte de formar caracteres, temos que o movimento de construção de nossa humanidade, em tempos de perigo como os de hoje, deveria ser o objetivo primeiro da educação:

A educação é uma arte particular, bem distinta de todas as outras e que, por consequência, exige um estudo especial; que não é aliás nem a mais fácil de se estudar e nem a mais fácil de se praticar; ela exige disposição e uma vocação muito particular; exige qualidades morais que não são dadas a todos os homens, tais como uma paciência e uma sabedoria à toda prova, uma firmeza misturada à doçura, uma grande penetração para sondar os caracteres, um grande império sobre si mesmo, a vontade a força para domar as próprias paixões, enfim, todas as qualidades que se quer transmitir à juventude. Ela exige ainda um conhecimento profundo do coração humano e da psicologia moral, um conhecimento perfeito dos meios mais apropriados a desenvolver nas crianças as faculdades morais, físicas e intelectuais, e um tato especial para aplicá-los a propósito (KARDEC apud INCONTRI, 2005, p. 57).

É que Kardec, tendo sido aluno de Pestalozzi, incorporou o pensamento de seu mestre, para quem a formação integral do homem é dirigida pela dimensão ético-moral, diretriz que leva as outras dimensões para desenvolver a centelha divina que cada ser possui (PESTALOZZI, 1947). Nas palavras de Pestalozzi:

[...] só o que toma o ser humano nas potencialidades gerais de sua natureza humana- o coração, mente e mão- é para ele verdadeiramente formador de acordo com a natureza; tudo o que não o toma assim, na unidade do seu ser, não o toma de forma natural e não serve para sua formação humana” (PESTALOZZI, 1947, p. 280)

Mas, isso infelizmente, não é o que se via na época dos autores – e em parte ainda é o que se vê nas escolas de hoje? Realizar superações desse modelo é o que vimos ser

desafiador para o Lar Fabiano de Cristo, que tenta instaurar no espaço educativo um lugar de aprendizado, onde uma nova qualidade do humano possa ser gestada – e para isso toma dessa forma ampliada a concepção de sujeito da educação, junto a seu devir como cidadão, capaz de instaurar uma cultura dos direitos humanos.

3.3 A educação moral do ser integral: a diretriz evolutiva da vida

Quando eu vinha de manusear os textos dos manuais e de fazer as primeiras entrevistas e observações sobre o lugar, via como as crianças demonstravam satisfação e alegria por estar junto no Lar Fabiano de Cristo. Brincando com algumas, na recreação, ouvia dizerem que não gostavam de pensar quando de lá teriam de sair, quando completassem a idade que não mais se contempla na instituição (limite difícil também para os educadores, como veremos). É o que averiguamos na fala a seguir:

Criança: Eu vou pedir pra minha mãe falar com a tia pra eu nunca sair do Lar. Porque aqui a gente brinca, come, aprende, e as tias falam com a gente com amor e quando a gente cai e tá chorando a tia cuida de nós. Eu nunca quero sair do Lar.

Enquanto me deparava com a alegria das crianças, passava a me perguntar o que eu poderia ver, no mais além deste cotidiano brincante, que me levasse a perceber como se busca neste espaço educacional acessar direitos humanos, em seu movimento sinuoso, complexo.

Ao expor a obra de Korczak, Cruz (2011) já chamara nossa atenção para a necessidade de pensarmos práticas educativas e direitos das crianças como intrinsecamente articulados, como se pode ver em seu texto, que traça biografia do educador polonês e aponta seus diálogos implícitos:

Korczak foi profundamente influenciado pelo pensamento pedagógico que culminou no movimento Escola Nova, que resultou, em uma de suas vertentes, nas chamadas escolas democráticas. Segundo Helena Singer (1995), tal movimento teve origem na metade do século XVIII na Europa, tendo como pioneiro Leon Tostóí (1828–1910), que organizou a primeira escola democrática de que se tem notícia: a Escola Yásnaia-Poliana, na Rússia, de 1857 a 1860, tendo como eixos a compreensão da especificidade da infância e a crítica à escola tradicional. Essa escola era dirigida a filhos de camponeses, sendo colocadas em prática várias das proposições de Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), numa linha mais livre de aprendizado, motivado pela própria curiosidade do aluno (SINGER, 1998, p. 53).

As afirmações acima nos indicam aqui a presença da ideia de que o aluno pode ter uma individualidade e que possui interesses, como estamos observando, que nem sempre são coincidentes com a forma como o mundo adulto compreende a infância. Continuemos acompanhando o esforço da autora - apoiada em Singer (1995; 1998) -, de trazer uma imagem de Korkzác e suas influências, bem como de uni-lo aos educadores que se ligavam a seu pensamento. Esta referência é emblemática do recorte de nosso estudo.

Prosseguindo uma exposição que traz, inicialmente, os autores supramencionados e configura um campo de ideias que une direitos humanos e educação, temos Singer nos orientando, por exemplo, que “as ideias de Pestalozzi devem ser situadas numa linha de continuidade que vai de Rousseau a Korkzác, já que a preocupação com a felicidade e a aposta na humanidade o colocam na contramão da vertente mais utilitarista que tomou conta da educação moderna” (SINGER, 1998, p. 64-65).

E aqui já vamos vendo um tensionamento que mostra a função da educação como produtora de sujeitos para operar com os mercados existentes (com a lógica do mercado, também) e a função que leva a educação a tornar o humano mais humano, construindo “condições para o bem estar de todos”. Como nos ensina Heller (1998; p. 220), em seu livro intitulado *La ética ciudadana y virtudes cívicas*, apoiada em Cícero diz a autora ser importante a vivência da esfera pública:

Cícero disse que as virtudes cívicas estão relacionadas com a res pública; a república significa literalmente a “coisa comum”. [...] A “coisa comum” compartilhada por todos os cidadãos, e somente por eles, não é um bem genérico (porque este é compartilhado por toda a humanidade), não é tampouco a soma de todos os bens (porque eles são compartilhados pelos membros da família, ou pelos amigos íntimos), mas sim os bens considerados como condições para o bem estar de todos.

Heller considera o ethos comum das virtudes cívicas, como ela chama – e por ethos a autora nomeia o que tem valor comum para todos os cidadãos – como a base social constituída por valores humanos, como a Liberdade e a Vida, por sua vez condição para a produção do bem estar de todos.

Cruz (2011) expõe argumentações afins, que nos levam a aprofundar o que vínhamos de afirmar, retomando Korkzác com a crítica da educação, agora no contexto da Escola Nova:

As ideias da Escola Nova envolveram Korkzác, que era um crítico contumaz da escola existente, dos métodos expositivos, dos currículos desvinculados da vida e dos interesses das crianças e da formalidade na relação professor–aluno. Defendia uma escola prazerosa para a criança e sua maior interação com a família e demais

instituições (LEWOWICKI, 1998, p. 26-28). Discutindo as experiências de escolas democráticas, Singer informa que, depois da Yásnaia-Poliana, a experiência democrática com coletivos infantis mais importante de que se tem notícia foi o “Lar das Crianças” de Korczak. A autora lembra que quando Summerhill foi criada, Korczak já tinha nove anos de experiência com autogestão infantil em orfanatos. (CRUZ, 2011, p. 06)

Nesse sentido, deve-se conferir o valor devido a Pestalozzi, lembrando a filiação do mestre de Yverdon e suas outras experiências educacionais de subido valor, à trilha aberta por Rousseau, como escreve Singer, sempre enfatizando uma nova compreensão que o educador de Yverdon passava a adquirir sobre a criança:

Além da Escola Nova, também foi uma grande referência para Korczak o educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi, (1746-1827), que “atuou na trilha aberta por Rousseau, mas distinguiu-se dele por seu filantropismo e sua praticidade, adquirida nas quatro instituições que dirigiu na Suíça, entre 1798 e 1825, sempre voltadas à população carente” (SINGER, 1998, p. 52).

Podemos ver, na práxis do Lar Fabiano de Cristo, um direcionamento que parece conectar-se a estas linhas de utopia crítica sobre o pensamento educacional. É mister observar, contudo, a redefinição do termo filantropia e de empresa, feita pelo presidente da instituição, ao referir-se à obra em pauta:

César Reis: É uma empresa com uma efetiva responsabilidade social. Ela nasce comprometida com isso. Ela não nasce para gerar recurso para os donos, por que até nem existem os donos, mas ela nasce pra sustentar a obra filantrópica. Essa é uma empresa de pessoas. Que atrele, associe o capital, o recurso econômico financeiro, a filantropia. Filantropia significa o amor ao homem. Esse é o sentido da palavra. A obra de Fabiano é um movimento nacional que organiza uma empresa de pessoas reunidas sob o ideal de servir.

Quando Reis define filantropia como significando “amor ao homem” e empresa como “pessoas reunidas sob o ideal de servir”, logo a seguir anuncia o projeto de Educação do Ser como um projeto político da instituição:

César Reis: Então, educar é preparar as pessoas para que elas exercitem essa competência - da luz, do amor, da paz. Porque tudo isso é em nós, faz parte da nossa realidade profunda, então educar é botar pra fora o Deus que é a nossa realidade essencial, como diz o texto do projeto político da instituição. Quando se diz que a obra de Fabiano é uma obra de educação, nós temos que estar atentos pra isso - nós não estamos na unidade assistencial, ou não estamos na sede do Lar para cuidar de dinheiro, de comida, de roupa, de agasalho apenas, mas todo o nosso trabalho é um trabalho de despertar o Deus que é realidade profunda em nós e em todas as pessoas que de nós se aproximem. O nosso irmão que está ali andrajoso, que se prostitui, que agride, que é tomado pelas drogas, que violenta, que vive a tragédia do mundo, ele é um ser divino tanto quanto qualquer um de nós e a nossa tarefa é, para além da droga, da prostituição, da violência, da ignomínia, da maldade, para além de tudo

isso - é preciso enxergar a luz inapagável que é a essência divina do nosso irmão (Grifo nosso).

Quando pensamos a Educação do Ser Integral, hoje, no Lar Fabiano de Cristo, vemos que há um texto explícito que nos leva a uma ideia de ser humano e remete à crítica e à utopia de “tornar-se humano” de Korkzac; remete à educação como a arte de formar caracteres, em Kardec; e ao caminho que acentua a centelha divina no ser multidimensional que somos, em Pestalozzi. Também podemos perceber uma articulação destes aspectos da construção da nossa humanidade com a necessária tarefa da transformação da condição cidadã de todos nós, na fala de Zita, trabalhadora do Lar Fabiano de Cristo:

Zita: O direito de cada pessoa é uma coisa a ser vivida. Conjuntamente. Um direito só se faz direito na sociedade de humanos. E seres humanos são cidadãos, vivem em um tempo histórico, em uma sociedade que possui conflitos, onde há negações de seus direitos e de sua humanidade, mas onde podemos viver a positividade do direito, também. Este é o objetivo do Lar Fabiano de Cristo.

Para atuarmos na direção de uma formação humana, Zita observa que é preciso que cada pessoa viva seu direito. Observa que os seres humanos vivem em um tempo histórico com contradições e que há negações de seus direitos, mas afirma que há também a positividade dos direitos e sua prática de vivida, deixando explicitado ser este o propósito da instituição do Lar Fabiano de Cristo.

Então, para que o sujeito seja visto com seus direitos humanos, há no texto do Manual de Apoio à Metodologia do Ser Integral um conjunto de ideias que vão circunscrevendo quem é este sujeito de direitos de que se fala no Lar Fabiano de Cristo. De início, devemos mostrar como as referências expostas sobre a Educação do Ser Integral vão se acercando da ideia de sujeito. Primeiro, trazendo a ideia de que o ser da educação que se quer formar possui múltiplas dimensões, equilibradas pelo amor, categoria central que conecta o diverso no sujeito:

A Educação do Ser Integral é um conjunto de toques de amorosa reflexão. É uma espécie de beijo de amor no coração da criatura que recebe, assim, energias que vitalizam, pacificam, amparam, equilibram, orientam em suas múltiplas dimensões (LAR FABIANO DE CRISTO, 1999, p. 3).

Assim compreendido, prossegue o texto com a indicação de que este sujeito de direitos e da educação feita na instituição é um Espírito em evolução e de que a tarefa dos educadores é auxiliar este trajeto evolutivo, desenvolvendo uma ética de reverência pela vida

e a proposta do autoconhecimento, no contexto do exercício da solidariedade, dentro de uma perspectiva crística:

O objetivo da educação do ser integral é auxiliar o processo de evolução do Espírito através do gradual conhecimento de si mesmo e das leis soberanas que regem a Vida, do desenvolvimento das potencialidades interiores, do relacionamento harmonioso e solidário na sociedade, desenvolvendo a ética de reverência pela Vida, em todas as formas, com base no Evangelho de Jesus, identificando-se o ser como filho de Deus (LAR FABIANO DE CRISTO, 1999, p. 43).

Para Angelis, na busca desse homem integral temos um ser espiritual que se educa também pelo caminho do autoconhecimento. Ancorada no pensamento ético de Jesus, fecundado pelo amor, único tesouro que logra produzir a plenificação do ser humano (ÂNGELIS, 1994, p. 22), capaz de penetrar no inconsciente individual e coletivo, o ser que se educa possui uma transcendência que se deve considerar, dentro desses parâmetros também:

Psicoterapeuta superior, Jesus não foi apenas o filósofo e o psicólogo que compreendeu os problemas humanos e ensajou conteúdos libertadores, mas permanece como terapeuta que rompeu as barreiras da personalidade dos pacientes e penetrou-lhes a consciência de onde arrancou a culpa, a fim de proporcionar a catarse salvadora e a recomposição da individualidade aturdida, quando não em total infelicidade. Possuidor de transcendente capacidade de penetração nos arquivos do inconsciente individual e coletivo (ÂNGELIS, 1994, p. 21).

Partindo da premissa de não fazer aos outros o que não se deseja que se faça a si, Jesus consolidou a condição mais segura para a identificação do indivíduo consigo mesmo, com o próximo e com o mundo a sua volta, “trouxo o futuro para o presente, tornando o reino dos céus um estado de consciência lúcida” (ANGELIS, 1994, p. 20/21).

Para isso, a autora pontuou que é também uma chave para o progresso humano - e conseqüente superação das paixões que acarretam sofrimento -, o autoconhecimento que se dá no auto-aperfeiçoamento, na autotransformação, vistas como processos humanos que proporcionam ao sujeito a descoberta de suas potencialidades e conseqüente chegada a auto-iluminação, tomada como um estado de maturidade psicológica, social e espiritual. Na fala de Angelis:

[...] autoconhecendo-se e autotrabalhando-se, o homem psicológico torna-se harmônico no grupo, é aglutinador, compreensivo, líder natural, proporcionando bem-estar em sua volta e alegria de viver. O homem maduro psicologicamente vive a amplidão infinita das aspirações do bom, do belo, do verdadeiro, e, esvaído do ego, atinge o self, tornando-se homem integral, ideal, no rumo do infinito (ÂNGELIS, 1994, p. 28).

Estas diretrizes são abordadas na proposta metodológica da Educação do Ser Integral que sustenta a práxis educacional do Lar Fabiano de Cristo. Nessa direção, podemos ver como vão ser articulados aspectos que vimos de contemplar nas diretrizes teóricas da instituição. É assim que os registros do Manual da Metodologia da Educação do Ser Integral (1999), documento diretor da prática educativa do Lar Fabiano de Cristo, mostra-nos conexões estruturantes da prática vivida. Sem esgotar a complexidade do documento, podemos pinçar agora o modo como se faz a interrelação entre estas bases principiológicas:

Na unidade **“O HOMEM”**, por exemplo, o objetivo geral é promover no educando o autoconhecimento e a autoeducação. Nessa unidade são trabalhados temas como: o ser corpo e espírito, imortalidade, vidas sucessivas, ação e reação, emoções, sentimentos, paz, liberdade, dentre outros, tendo objetivos específicos:

- conceituar o homem como realidade física e espiritual em contínua interação.
- reconhecer que o espírito é imortal e preexistente ao renascimento no mundo.
- reconhecer que Deus criou o homem simples e ignorante, mas com potencialidades que devera desenvolver no processo evolutivo rumo a perfeição, através de vidas sucessivas.
- identificar o funcionamento da Lei de Causa e Efeito.
- conscientizar-se da vida humana em qualquer circunstância e os cuidados para preservá-la da melhor forma possível.
- favorecer o auto-conhecimento, objetivando o fortalecimento das conquistas intelecto-morais e a superação das próprias dificuldades, despertando o cultivo de sentimentos harmoniosos.
- despertar e desenvolver a criatividade (LAR FABIANO DE CRISTO, 1999, p. 44):

Percebendo a espiritualidade como forma progressiva de evolução do ser, o documento parece basear-se na ideia de conexão entre natureza e cultura/sociedade/homem, ambas entrelaçadas e vinculadas à reflexão sobre Deus e o princípio espiritual individualizado no ser, senão vejamos:

Na unidade **“A SOCIEDADE”**, o objetivo principal é promover a relação harmoniosa e solidária do educando com seus semelhantes, Nessa unidade são trabalhados temas como: família como célula social, solidariedade, não violência, respeito as leis, o homem de bem, trabalho como instrumento de progresso, dentre outros, tendo objetivos específicos:)

- reconhecer que o ser humano evolui através da vida em sociedade.
- reconhecer a família como célula básica da sociedade.
- respeitar as diferenças individuais, estabelecendo relações de compreensão com o próximo (LAR FABIANO DE CRISTO, 1999, p. 45/47).

Na unidade **“A NATUREZA”**, o objetivo principal é desenvolver o respeito à Criação, reconhecendo a responsabilidade de interação do homem com o meio ambiente, Nessa unidade são trabalhados temas como: preservação dos recursos naturais, equilíbrio ecológico, forças do universo, dentre outros, tendo objetivos específicos:

- reconhecer a importância de todos os elementos da natureza contribuindo para a preservação dos recursos naturais.
- verificar a interdependência dos seres vivos na Terra.

- desenvolver a ética de reverencia pela Vida, em todas as formas.
- perceber-se como ser em harmonia com o universo (LAR FABIANO DE CRISTO, 1999, p. 45/47).

O estudo de Deus dá-se por meio de uma prática crística, a ser vivida de modo a expressar a religiosidade em nossa ação no mundo:

- Na unidade “**DEUS**”, o objetivo principal é reconhecer Deus como Pai e Criador, adotando o evangelho como roteiro para uma vida feliz. Nessa unidade são trabalhados temas como: providência divina, evolução do principio religioso, justiça divina, amor ao próximo e entre as religiões, tendo objetivos específicos:
- identificar Deus como inteligência suprema e causa primária de todas as coisas.
 - identificar-se como filho de Deus.
 - desenvolver a religiosidade e expressá-la através de nossa ação no mundo.
 - reconhecer que as religiões são caminhos que levam o homem a compreender as leis do universo, conduzindo-nos a pratica do bem (LAR FABIANO DE CRISTO, 1999, p. 46/48).

Figura 1 - Holograma da Educação do Ser integral



Fonte: Lar Fabiano de Cristo, 2013, p. 36.

Ao pinçar estes elementos supracitados, percebemos como a proposta metodológica do Lar Fabiano de Cristo assenta-se em matrizes teóricas que articulam estes pontos chaves, senão vejamos:

A Educação do Ser Integral é uma metodologia educacional, fundamentada na visão holística do ser humano, que objetiva estimular o desenvolvimento harmonioso das dimensões dessa totalidade individual e da sua integração com as totalidades maiores de que faz parte: social, ambiental e cósmica. Utiliza o autoconhecimento e a compreensão de leis morais universais que regem a vida, a interação de todos os seres e o universo e, por decorrência desses conhecimentos, ocupa-se da educação dos sentimentos. Reconhece a universalidade, atualidade e grandeza dos ensinamentos de Jesus, sem desconsiderar a importância da contribuição de inúmeros missionários da Verdade e do Amor em todos os tempos. Será objeto da Educação do Ser Integral, o que contribuir para a harmonia do corpo, das emoções e da mente porque melhores serão as condições que oferecem para o Ser realizar sua missão na Terra (LAR FABIANO DE CRISTO, 2013, p. 5).

A menção à totalidade da pessoa humana faz as referências do Lar Fabiano de Cristo se alinharem com as reflexões sobre os paradigmas emergentes, que acentuam a profunda interrelação entre natureza e cultura, bem como a evolução anímica e dos mundos. Bozzano (1991). A fala da entrevistada Zita nos leva a esta perspectiva:

Zita: A Educação do Ser Integral é uma metodologia educacional voltada para a formação de valores universais, fundamentada na visão holística do ser humano, que objetiva estimular o desenvolvimento harmonioso das dimensões dessa totalidade individual e de sua integração com as totalidades maiores de que faz parte: social, espiritual, ambiental e cósmica. O Lar Fabiano de Cristo (LFC) tem, filosoficamente, a visão holística do ser humano, ou seja, que ele é um ser integral, constituído de corpo, emoções, intelecto e alma, que consideramos diferentes campos de energia que interagem reciprocamente. Portanto, a educação em valores humanos universais, objeto da proposta metodológica da Educação do Ser Integral, tem de trabalhar todos esses níveis do Ser com objetivo de desenvolvê-los e pacificá-los, na busca de uma vida de maior harmonia íntima e na vida de relação, inclusive com o meio ambiente.

Situando elementos históricos, a educadora Zita, do Lar Fabiano de Cristo, em entrevista da pesquisa, nos deixa claro a consciente articulação que se faz, na práxis da instituição, entre estes princípios teórico-metodológicos:

Zita: Em 1999, quando apresentamos a proposta, já tínhamos, há alguns anos, a responsabilidade de trabalhar valores e direitos humanos, mas com base nos ensinamentos do Evangelho, sem espírito sectário. Esta proposta desperta na criança o espírito de solidariedade e de compreensão. Tornam-se mais fraternas e o ambiente harmonioso vivenciado na Unidade muito contribui para uma transformação maior.

Podemos ler um pouco estas referências: o evangelho como base de transformações; valores e direitos humanos na educação do ser que é um ser espiritual, como vimos de ver. Aprofundemos o para onde estas referências nos remetem.

Pestalozzi nos auxiliava a refletir em termos do educando como um ser ético-moral, que traz dentro de si a essência divina. Nessa medida, para o autor, a dimensão ético-moral é que dirige o desenvolvimento do ser. A partir desse pensamento, Pestalozzi classifica o desenvolvimento moral do homem em três estados (nomeados por ele “camadas do ser”): o natural, o social e o moral. Essas camadas estão em constante movimento dialético, mantendo uma intensa interação que funciona como devir de uma finalidade maior que é o processo de desenvolvimento do homem (PESTALOZZI, apud INCONTRI, 1997, p. 62).

Nesse sentido, o estado natural ou primitivo corresponde aos impulsos instintivos. Nessa fase, “o homem nesse estado é um filho puro do instinto, que o conduz simples e

inocentemente para todos os gozos dos sentidos” (PESTALOZZI, p. 55 apud INCONTRI, 1997, p. 63).

O estado social corresponde à moral social e a necessidade do homem de instituir leis e regras sociais a fim de regular a convivência em grupo, transformando (educando) instintos característicos do estado natural.

Pestalozzi tomando o homem social como um ser em conflito (PESTALOZZI apud INCONTRI, 1997, p.65), pontua que o natural sendo “zona dos impulsos, a camada irracional, na qual se asilam os desejos sensoriais e, impulso de sobrevivência” encontra-se em constante conflito com o estado social. Assim é que os desejos e instintos mais primitivos vivem em atrito com as leis e regras sociais:

O estado social nasce como consequência imediata do egoísmo, pois o choque dos egoísmos individuais leva os homens a desejar uma ordem que, embora limite de certa forma a livre manifestação dos seus instintos, garanta a sua fruição tranquila. Mas, se nossos instintos se satisfazem objetivamente, ao serem atendidos os nossos desejos, a vida social cria substitutos para compensar a perda parcial de nossa liberdade animal (INCONTRI, 1997, p.64)

O estado social é o limitador do estado natural, e se inscreve como uma fronteira para os instintos humanos. E se “a regra impõe limites aos instintos, mas não os transforma”. (INCONTRI, 2004, p. 45), é a educabilidade do ser, sob a diretriz ético-moral que irá realizar esta transformação evolutiva.

O conflito dialético entre as camadas do ser são direcionados pela camada moral, estágio onde o homem já é capaz de construir sua própria moralidade, que se ergue como autonomia e autoconstrução: autopoiesis. No dizer de Incontri:

O homem, dividido entre animalidade e sociedade, vai encontrar sua síntese na autonomia moral. O estado moral é, para Pestalozzi, a resposta ao conflito posto: se o estado natural revela o homem como obra da natureza e o estado social, como obra da sociedade, o estado moral é aquele em que o homem se faz a si mesmo. E é só quando se refere a essa força de fazer-se a si mesmo que nosso autor se coloca de fato no plano essencial do ser. Graças ao poder de se autoconstruir é que o homem se revela ser (INCONTRI, 1997, p. 65).

É a partir do atrito entre o estado social e o estado natural, dessa contradição dialética que o sujeito da educação se desenvolve e atinge a sua autonomia moral. Para Pestalozzi, a conquista desse estado moral se dá mediante um movimento interno no indivíduo, uma vez que a sociedade lhe pode impor deveres, mas ele precisa fazer-se ser moral, pessoal e coletivamente.

É no estado moral que o homem desperta toda sua potencialidade divina, sendo capaz de transcender a lei e aos instintos em sua governamentalidade, em sua autonomização – essa transcendência se realiza evolutivamente pelo sujeito humano. Quer-se dizer que deve haver um movimento consciente na educação do ser ético-moral. Nesse sentido, “simples satisfação é a cota do estado natural. Esperança é a cota do estado social” (PESTALOZZI, apud INCONTRI, 1997, p. 64).

Dessa forma, podemos concluir que, como no pensamento de Pestalozzi, para o Lar Fabiano de Cristo o ser que se educa é um ser espiritual, cuja diretriz moral deve se desenvolver, dialeticamente, no atrito junto às outras dimensões do sujeito. Como Incontri já refletia, em Pestalozzi:

A essência divina não é produto final, mas germe, potência de moralidade, que deve se desenvolver nos atritos do homem consigo mesmo e com a sociedade, elevando-o acima dos próprios instintos, sem renegá-los, e acima da própria lei social, sem necessidade de violentá-la. O homem só pode se realizar como homem inteiro se conseguir a liberdade de não se escravizar aos instintos e a autonomia de transcender a moral social, e edificar-se na única moral verdadeira e possível: a moral que ele mesmo de da, pois na base dessa autodeterminação permanece a fonte divina nele presente. (INCONTRI, 1997, p. 67)

Portanto, é a partir do movimento dialético de conflito entre o estado natural e o estado moral que o homem se desenvolve. Sua chegada ao estado moral representa o ápice do despertar de sua essência divina e marca a conquista da autonomia, entendida como “transcendência em relação aos instintos e à sociedade” (INCONTRI, 1997, p. 67).

No estado moral o homem já é capaz de exercer sua essência divina a partir do desenvolvimento do amor. A partir dessa premissa, Pestalozzi advoga que a formação do homem deve estar centrada no amor, categoria que parece ser chave no que vimos de sublinhar na proposta do Lar Fabiano de Cristo. Em seu estudo intitulado “Gesammelte Werke in zebn Bänden”, publicado em Zurique, por Rascher, em 1945 (v.V, p. 342 apud INCONTRI, 1997, p. 95), Pestalozzi coloca que: “Não conhecemos o peso do amor, ele está em falta em nós mesmos. Não o vemos em nós e não o encontramos em nosso meio. E, no entanto, só por meio dele o homem se eleva para a unidade interior de seu todo.”

Pestalozzi pensava em uma educação para a formação do ser ético e moral, essa dimensão fundamental do humano – aspecto que se pode depreender do exposto sobre as diretrizes teórico-metodológicas do Lar Fabiano de Cristo. Por isso, destacou que o grande desafio da educação seria despertar o ser moral que existe em cada homem em estado latente, que ele empreende em sua autoconstrução – evolução.

É que para Pestalozzi (1997) no processo de despertar do ser moral é essencial a vivência do amor, elemento que ele definiu como a “força elementar da moralidade”. Dessa maneira, Pestalozzi entende a dimensão afetivo-moral como uma espécie de síntese dialética que condensa os múltiplos aspectos do sujeito.

Pelo que vimos de ver, pensar o Ser Integral, nessa perspectiva de ser espiritual e sujeito multidimensional, no construto da Educação do Ser, do Lar Fabiano de Cristo, implicaria, portanto:

- considerar dimensões intra-spíquicas ancoradas no autoconhecimento do ser, que é penetrado pelos arquivos inconscientes individuais e coletivos;
- uma educação voltada para a formação de valores universais, mas que assumem sua concretude na vida cotidiana;
- uma visão integral (holística) do ser humano, tomado como sujeito multidimensional;
- uma prática em que o sujeito da educação articula suas totalidades individuais com as totalidades social, ambiental e cósmica;
- uma visão do sujeito da educação como ser espiritual (ser que é Espírito);
- uma ação educadora capaz de objetivar-se mediante o trabalho em todos os níveis ou dimensões do ser.

Ora, ao me voltar, na minha pesquisa, para o modo como é trabalhada a educação do Ser Integral, pude conversar com uma educadora, que me situou a questão pondo as Unidades Didáticas em pauta e, em seguida afirmou quais as quatro unidades que sustentam outras:

Zita: Os valores trabalhados são agrupados em quatro grandes Unidades Didáticas: o Homem, com objetivo de harmonizá-lo consigo mesmo; a Sociedade, com objetivo de harmonizá-lo com o outro, a começar da família; a Natureza, cujo objetivo é conhecer e respeitar as leis da Natureza, preservando os recursos naturais e mantendo o equilíbrio ecológico; Deus, com objetivo de reconhecê-Lo como a Inteligência Criadora, sendo a Amorosidade a expressão do sentimento da verdadeira religiosidade do ser humano.

Pelo que pude ver com a observação participante e, depois, confirmar em relatórios e relatos, os valores – que se poderia dizer compor como que uma cultura dos direitos humanos - são trabalhados com todas as faixas etárias dos sujeitos que fazem a obra do Lar Fabiano de Cristo como um todo. A cada temática, o trabalho com valores perpassa o

conteúdo em todos os sete passos vividos, mediante **atividades reflexivas** e **vivências**, assim explicitadas:

- **Atividade dinâmica ou de integração:** É um momento de lazer, de jogos recreativos e arte, que parte do desenvolvimento dos sentidos e chega à relação com os outros e à verbalização; são realizadas também como dinâmicas de grupo, visando fundar e nutrir o grupo como célula pedagógica;
- **Harmonização inicial:** Consta de relaxamento corporal, meditação ou harmonização com música, geralmente fundo musical suave, preparando para as atividades reflexivas.
- **Atividade introdutória:** Atividade concreta, como observação de rélias, de figuras, com experimentações que tenham significado e possam estabelecer conexão com o tema em estudo, contribuindo para seu entendimento de modo multidimensional.
- **Atividade reflexiva:** Geralmente se faz com a contação de história, onde o mundo simbólico é usado para reflexão, debate e conclusão, objetivando o desenvolvimento do pensamento crítico e a internalização dos valores estudados em relação à vida pessoal e coletiva. O material simbólico metaforiza aspectos, abrindo o signo para sua posseia.
- **Harmonização final:** Tem por objetivo a vivência de momentos de paz interior. Para isso usa-se música instrumental suave, para favorecer o relaxamento muscular e mental, estimular a concentração, oportunizar a respiração tranquila, não raro com imagens mentais (visualização), dirigidas pelo facilitador do encontro, encerrando com afirmativas estimuladoras em relação ao tema estudado. Vale ressaltar aqui uma espécie de princípio esperança vivido praticamente.
- **Atividade de criatividade:** Aqui se objetiva estimular a expressão do conhecimento construído através de artes cênicas, artes plásticas, música e outras modalidades artísticas, contribuindo também para as tarefas desenvolvimentais que lidam com as diversas dimensões do ser que somos.
- **Autoavaliação:** Pensa-se a autoavaliação partindo do que cada educando percebe em relação ao interesse despertado e às emoções vivenciadas em seu todo. É facultativa a expressão oral dessa autoavaliação. Aqui a autoavaliação é

vista como leitura de si e da experiência vivida coletivamente.

Na verbalização simples, cotidiana, feita pela educadora Mazé, temos os passos que já foram incorporados como ação-reflexão nas atividades diárias e educativas do Lar Fabiano de Cristo:

Mazé: A Educação do Ser, então, se propõe a fazer com que as atividades sejam realizadas em sete passos, cada encontro se desenvolvendo em sete etapas. O primeiro passo seria a atividade de dinâmica, para colocar energia pra fora; depois atividade de relaxamento para acalmar; depois a atividade introdutória para lançar o tema; depois a reflexiva, onde o grupo reflete e discute sobre o tema, e ainda se tem a parte recreativa, onde as ações e reflexões, as experimentações se expressam pelas artes plásticas, teatro, musica, entre outras modalidades de arte. E é então que há de novo o relaxamento, aqui com uma acentuada ênfase no autoconhecimento, depois do que foi vivido e, por último, a auto-avaliação, como culminância desse processo de consciência de si. Porque todos aqui acham muito importante que se avalie como cada um chega aqui, como está se sentindo durante a experiência toda vivida e ao final dela, diariamente. Esta auto-avaliação é voluntária e à vontade, quem quiser se manifesta quem não quiser se respeita. Mas ajuda a pessoa a se perceber, reconhecer seus sentimentos, construir maior consciência de si.

García & Puig (2010, p. 28) mostram em seus estudos que o processo de autoconhecimento não tem uma única direção, como já se vê no trabalho do Lar Fabiano de Cristo, e por isso este possui muitos aspectos que intervêm no que é chamado Processo de Construção de Si Mesmo. Como vimos acima, há uma intenção muito querida e desejada de trabalhar a Consciência de Si Mesmo, que é definida da seguinte forma pelos autores:

Consciência de si mesmo. Desenvolver a capacidade de obter informação de si próprio. Ter se construído como sujeito que se conhece e, com o tempo, pode modificar a imagem que tem de si mesmo, o valor que se atribui e os ideais que deseja para si. Esse conhecimento permitirá ao indivíduo se transformar na sede da responsabilidade moral e da coerência pessoal. A reflexão aumenta a possibilidade de adquirir informação significativa sobre si mesmo e também amplia a autonomia do sujeito (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 28).

Sempre estes aspectos da consciência de si são estendidos para abarcar a espiritualidade, como vemos Mazé dizer, educadora do Lar Fabiano de Cristo, que estava mencionado os passos da Educação do Ser. Observemos que a educadora mostra-nos a dimensão espiritual embasando a disposição de amar o outro:

Mazé: Aqui a gente tem esse hábito de estudar o evangelho, de procurar se colocar no lugar do outro, de pelo menos seguir valores que são indispensáveis para a vida da gente. O amor é básico. Independente da religião em que eu esteja, se eu não consigo amar como é que eu vou conseguir viver verdadeiramente?

Vemos que o Amor como categoria fundamental é embasado no Evangelho de Jesus e é vivido no contexto todo dos projetos do Lar Fabiano de Cristo:

Vanilda: Para desenvolver a Educação do Ser Integral, nós temos o Departamento de Desenvolvimento Criativo e Complementação Escolar (DCCE), onde são desenvolvidos os projetos pedagógicos do Lar, entre eles, Jacaré Poió, Educação do Ser integral, o Recrearte, a Ciranda da leitura, a Musicalização, entre outros. É um departamento que dá suporte principalmente à Educação do Ser, que é uma proposta de educação transformadora e é o carro chefe do Lar Fabiano de Cristo.

O aspecto de complementação escolar em sua associação com o componente criativo é ressaltado com a fala de Sabrina, educadora também do Lar Fabiano de Cristo:

Sabrina: É, há um departamento que nós temos aqui no Lar, chamado Desenvolvimento Criativo e Complementação Escolar. É dentro desse departamento, que tem uma programação para realizarmos durante a semana, que a gente trabalha o projeto Educação do Ser. O que a escola tradicional não oferece aí, aqui a gente completa, complementa com a educação do ser, que são todas as atividades de recreação, musicalização, teatro, esporte, informática, educação alimentar, saúde... Por isso que é desenvolvimento criativo e complementação escolar, é que se desenvolve ou oferece algumas atividades que eles tem aqui e que a escola não oferece ou que precisam ser aprofundadas.

O aspecto criativo não se faz em detrimento do caráter reflexivo, como se pode ver. E há uma compreensão de que a multidimensionalidade se faz com práticas concretas e aprendizagens específicas formadoras.

Observando o cotidiano das crianças, vi que suas práticas estão próximas das formas das crianças atuarem no mundo. Os brinquedos, que são disponibilizados para as crianças, os jogos, as brincadeiras, filmes, vídeos, experimentações artísticas com o teatro e a música são parte do cotidiano – o que reduz a tensão costumeira que se dá entre a homogeneidade buscada pelas rotinas pré-estabelecidas e a heterogeneidade trazida pelas crianças na vivência dos seus desejos brincantes.

Se o estabelecimento de rotinas, na educação infantil, por exemplo, dá segurança às crianças, que fazem suas primeiras incursões na vida social, saindo da dependência das figuras parentais mais próximas, certo excesso de rotinização costuma conter a alegria e a expansividade da infância.

O fato de fazerem a crítica à escola tradicional, como vemos, e também de construir referenciais teóricos e metodológicos segundo a perspectiva dos valores humanos e da educação do ser integral, em diálogo com a perspectiva espírita, longe de parecer coagir e rotinizar a vida, abre o cotidiano para a arte e a criatividade, desempenhando uma função

estruturante na construção das subjetividades.

Se nas práticas de vida comum do Lar Fabiano de Cristo, a realidade da educação do conjunto de crianças requer rotinas de alimentação, higiene e sono, ao lado da formação escolar, recreação, arte e esportes, o cotidiano observado mostra que projetos como o do Jacaré Poió, trazem referências do mundo da animação teatral e das artes em geral que diminuem o excesso da ritualística escolar.

Certamente influi nessa alegria que vem com a pauta de atividades educacionais o fato dos equipamentos, material pedagógico e instalações se adequar e ser manuseado pelos profissionais. Pesquisas na área (KISHIMOTO, 2000) destacam que as condições materiais e ambientais são componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. E se se sabe isso, pouco se sabe que os brinquedos e os materiais artísticos destinados às atividades simbólicas e socialização da criança são praticamente negados no uso cotidiano das escolas públicas – o que não acontece no Lar Fabiano de Cristo.

Dizia uma educadora: “Os projetos levam a gente a inventar como vai ser. Criar metodologia, baseada no que o material sugere (material teatral, com figuras de animação de diversas formas) e criar novas formas de ficar com a criançada para viver estas experimentações muda rotinas”.

Certo excesso de expressão gráfica espontaneísta se realiza em escola, comumente, em detrimento de outras linguagens artísticas e expressivas – e o Jacaré Poió parece levar a uma quebra desses modelos de aula, já que neste projeto de arte e educação o teatro é manuseado, recriado e vivido pelas crianças de diversas formas.

A chantala, por exemplo, massagem em bebês, é ocasião para uma interação entre gerações, onde o toque, a pele, o contato físico é trabalhado como ação educativa em saúde, dentro do ambiente das atividades naturais do Lar Fabiano de Cristo.

Zita: Pelo fato de se estimular e contar com a participação das famílias, desenvolvendo projetos de direitos humanos com elas, ao mesmo tempo em que se trabalha suas sensibilidades no encontro entre si, o encontro com o outro passa a ser oportunidade de amizade, embora existam conflitos, é claro. Como as atividades realçam o papel das brincadeiras, da cultura do povo e da arte, as mães, sobretudo, acham que aqui saem renovadas. Por esta alegria, pela leveza das atividades, nesse sentido da partilha de afeto aqui no Lar Fabiano.

A formação (também profissional) e as atividades de recriação da vida de casa (micro estética do cotidiano), “essa arte das mãos, tão feminina de tradição”, também passam a ser momentos de amizade e proximidade entre as gerações. Os problemas mais destacados mencionados pelos adultos das famílias que participam do Lar Fabiano de Cristo foram,

preferencialmente, relações de gênero (marido não deixa vir mais com ciúme, companheiro que agride e deixa arrasada, mãe que não compreende tanta saída, companheiro grosseiro que dá vexame, etc.), além da dificuldade econômica, mais ou menos grave, bem como o pouco tempo livre pelo excesso de tarefas domésticas, mal distribuídas, vividas por famílias numerosas coabitando o mesmo espaço físico.

A contradição é uma matéria-prima do trabalho educador. Percebi, na minha observação participante, que há em nossa tradição cultural uma amorosidade que, ao ser mais vivida no Lar Fabiano de Cristo, alimenta esse lado de carinho e de afetividade da mulher. Por exemplo, a chantala, que é uma massagem em bebês... Era um momento de se levantar nossas práticas de cuidado e carinho. Isso seria aproveitado pelo patriarcalismo como controle e regulação? – eu me perguntei. Ao valorizar o feminino e seu acervo de saberes educadores, bem como suas práticas de cuidado, estamos trabalhando o humano de cada um de nós. No entanto, o risco do excessivo governo do home sobre a mulher continua presente.

No aspecto da espiritualidade, há informações aprofundadas que são disponibilizadas para os educandos, mas sempre resguarda-se o livre pensamento, embora esteja em pauta uma produção de saber em serviço, que se faz há muitas décadas, e que seja clara a proposição de continuar a desenvolvê-la, como se está a ver.

A reflexão, é importante frisar, parece se fazer considerando o diálogo entre pares, e com o educador também. O diálogo requer reflexão, mas a seguir exige argumentação, capacidade expressiva, como Sabrina, a educadora, clarifica:

Sabrina: Alguns que são mais soltos, gostam mais de dialogar; ficam surpresos com os casos que trazemos pra discutir e dizem assim: “- Eu não tinha pensado nisso, num é tia que só pode ser de outra vida mesmo? Como a criança ia aprender isso?” E aí a gente vê que fica uma coisa bem preenchida porque eles perguntam, eles argumentam. A gente arranca deles um raciocínio, uma reflexão. Não é de todos, outros ficam mais assim, travados, acham que porque escutam de uma forma diferente, mas aí a gente vai sempre instigando a eles não acreditar só naquilo que você está dizendo, mas a eles mesmos se perguntarem. E aí, imortalidade, por exemplo, que é um assunto também da Educação do Ser, quando eu falo de imortalidade eu falo que o Espírito vive para a vida toda. Então, significa que eu posso saber muito mais, assim ter um conhecimento muito maior do que o da minha mãe do que o do meu próprio pai, por que não?

O processo de autonomia, no movimento reflexivo é pedra angular de toda a Educação do Ser. Como estamos vendo: reflexão, diálogo, problematização, expressividade e autonomia.

Sabrina: Eu acho que a Educação do Ser ensina muito isso, a você raciocinar diante das coisas da vida, tirar suas próprias conclusões, pesar tudo... E eu mesma aprendi

isso lá no Lar Fabiano. Eu pensava: minha Igreja diz isso, meus pais dizem isso mas, o que é que eu acho mesmo? O que é que eu penso sobre aquilo? O que é que me toca? Porque uma coisa que toca te convence. É um tipo de experiência.

Diante daquilo você raciocinou, tem razão tem lógica, tem entendimento, tudo fecha. Aí dentro dessa ideia, assim de que Educação do Ser te leva a raciocinar, te propõe a autonomia de pensar, diante disso é que se pode dizer que a educação do ser é uma educação transformadora, justamente porque leva a criança a refletir, a pensar, a ter liberdade de reflexão e de expressão.

E é então que a educadora sistematiza o que vinha colocando, com a simplicidade que caracterizava a fala de todos e todas, quando se conversava sobre a prática e se estabelecia uma reflexão sobre ela:

Sabrina: Veja alguns dos princípios básicos norteadores da nossa ação pedagógica da educação do ser integral:

- a perfectibilidade do ser humano;
- a compreensão do Ser Integral;
- o conhecimento como um forte instrumento de libertação e crescimento;
- a educação dos sentimentos como um dos objetivos principais da existência, concretizada nas relações interpessoais.

Mas é muito importante, eu vou dizer, a gente ser o trabalhador e o que pensa as ações.

A não dissociação entre quem pensa educação e quem faz, realiza, executa as ações no Lar Fabiano de Cristo evidencia que quanto mais estreito esse antigo fosso (e agora esse laço) entre quem teoriza e quem trabalha, melhor. “Ser tarefeiro significa, na linguagem educacional, não refletir, não pensar e, mais, executar o que não se base por ter sido mandado, sem se entender, inclusive o porquê e o como. No Lar isso é afastado, até porque a gente trabalha muito por projetos que a gente cria” - disse Sabrina.

Quanto às diretrizes metodológicas, na Educação do Ser Integral, temos os seguintes aspectos, que pudemos consultar na Brochura que citamos e que me foram mostrados pelos educadores:

- A) Educar o Ser Integral não é apenas um repassar de informações através do intelecto; é um despertar de valores que já existem em potencial, no íntimo do ser. “Vós sois deuses”, afirmou Jesus.
- B) Utilizar como recursos educativos técnicas reflexivas e não reflexivas. Corpo, emoção, intelecto, espírito influenciam-se reciprocamente. Se o intelecto se fortalece pelo cultivo do raciocínio, com utilização predominante do hemisfério cerebral esquerdo, não menos importante é o desenvolvimento do autodomínio, da criatividade, da sensibilidade, da intuição, de emoções harmoniosas, cujas vias são o hemisfério cerebral direito e que se pode realizar através de técnicas não-reflexivas (LAR FABIANO DE CRISTO, 2013, p. 10/11).

Tem-se, frisamos, que o trabalho da consciência não é preterido, em função do trabalho com os sentimentos, o corpo, a emoção e as outras dimensões do educando:

- C) Favorecer os conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da consciência. Conhecendo, pode o Homem exercer o livre-arbítrio em seu benefício. “Só a verdade vos libertará”, disse Jesus. Verdade é o conhecimento das Leis que regem a Vida, mas também autoconhecimento – a percepção das nossas forças e fraquezas. Para alcançarmos esta Verdade gradativamente, não podemos estar fechados em sistemas dogmáticos. Render-se à evidência de fatos requer às vezes grandes mudanças de paradigmas mentais. Mas, se há disponibilidade interior, a Verdade torna-se de fato libertadora dos preconceitos e de outras ideias limitadoras.
- D) Não dar a informação pronta. As contribuições da Psicologia conduziram à compreensão da aprendizagem como construção do conhecimento (informação, habilidade ou julgamento de valor) através da interação do educando com o meio. Assim, devemos possibilitar ao educando observar, analisar, dialogar, concluir. Para todas as idades, as atividades, realizadas individualmente ou em grupo, devem ser significativas, sempre observando as características e interesses de cada fase.
- E) Favorecer a educação das emoções, condição necessária para a educação dos sentimentos (LAR FABIANO DE CRISTO, 2013, p. 10/11).

Eu perguntara por que eles chamavam a Educação do Ser de educação transformadora e eles mostravam como esta unidade didática deveria articular-se com a unidade do ser humano:

Regina: Porque a partir do momento em que se começa a trabalhar as unidades, são quatro unidades, a Educação do Ser Integral reúne a unidade homem, a unidade sociedade, a unidade natureza e a unidade espírito, estas unidades são trabalhadas pondo-se o educando como ser de transformações – de si e do mundo. Então, no momento em que a gente começa a trabalhar o homem, ele passa por reflexões muito íntimas, passa-se ao autoconhecimento. E aí ele passa a transcender conhecimentos que tinha e acessar novos conhecimentos que ele até então não tinha tido acesso. Aí, ele passa a transcender isso. A partir dessa reflexão, ele começa a sentir que não pode viver sozinho, isolado, ele tem que viver em sociedade. E pra viver em sociedade, ele precisa estar harmonizado com essa sociedade. E aí, vai trabalhar muitos valores a nível social, a nível de direitos e deveres humanos. Depois, ele começa a sentir que precisa estar em equilíbrio com a natureza aonde ele vive, o meio onde ele está vivendo. Precisa respeitar essa natureza do humano e a natureza da natureza.

García & Puig (2010, p. 28), ao discorrerem sobre as facetas da construção de si mesmo, observaram um aspecto que chama de Clarificação Pessoal, como sendo importante faceta do crescimento da pessoa. Podemos dizer que os aspectos supracitados por Regina podem ser considerados como abrindo-se para uma clarificação pessoal? Os aspectos que se referem ao autoconhecimento, ao valor da vida social em nossa relação com ela, enquanto ambiência educativa e o do equilíbrio necessário entre os vários aspectos de nós mesmos na relação com o ambiente – não seriam formas que, entre outras coisas, proporcionariam ao educando a possibilidade de ler seu próprio modo de ser, pensar e sentir?

Clarificação pessoal. Ser transparente com relação aos aspectos que configuram o próprio modo de ser, de pensar e de sentir. O autoconhecimento supõe também a aquisição de uma transparência maior a respeito dos próprios sentimentos, desejos, motivos, necessidades, razões e pensamentos. Um profundo conhecimento desses elementos permite configurar uma imagem positiva de si mesmo e traz elementos de juízo de valor e de ação moral que não podem ser ignorados (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 28).

Vejamos como Regina, educadora do Lar Fabiano de Cristo, expõe aspectos semelhantes à ideia de clarificação pessoal, e que dão-nos essa ideia de serem leitura de si, com as várias facetas (dimensões do ser) supracitadas pela educadora.

Regina: E depois o educando precisa entender que ele não constrói tudo. Existe um ser superior que constrói tudo isso para que ele viva. Então, **a educação passa a ser transformadora no momento que ele consegue internalizar esses conceitos existentes.** A gente vai fazendo uma mexida, despertando, os conceitos que se tem, a nível espiritual, conceitos que falam do mundo, de mundos habitados, dos vários mundos habitados, que falam de mediunidade, de reencarnação, esses conceitos são para que se compreenda melhor as situações de dificuldades que as pessoas passam. De sofrimentos. E aí, com essa nova visão e avaliação, eu consigo conviver melhor (Grifo nosso).

Percebemos na exposição da educadora, que há uma lógica educativa que deve ser contemplada, e dentro dela, com o exame da informação, um livre exame refletido, problematizado, a pessoa vai adquirindo mais autonomia de pensamento, mesmo na esfera religiosa, como se pode ver:

Regina: Ah, eu estou em uma religião, mas eu não quero sair dela, mas eu estou com novos conceitos ali, que estão me ajudando a vencer essas minhas dificuldades, que são os conceitos da filosofia espírita. Esse projeto da Educação do Ser é um programa bem amplo, aí ela tem subtemas. Trabalha os valores humanos, trabalha os próprios direitos, trabalha a cidadania e trabalha também a espiritualidade - a Educação do Espírito, portanto.

A transformação é pensada, aqui, com seu caráter subjetivo e dialético: quando o ser se transforma, ele transforma o mundo, e isso acontece quando o educando vai vendo a si mesmo de um modo mais alargado:

Regina: No momento que a gente trabalha o autodescobrimento, quando se trabalha o homem, quando se trabalha o homem vemos que ele vai transformar, a si e ao outro, ele não é mais a mesma pessoa quando isso acontece. Se ele internaliza aquilo, então ele já está se transformando interiormente, e daí o que vai vir é só uma consequência. Então, ele vai para a sociedade, ele vai exercitar aquilo que ele aprendeu com ele mesmo, que descobriu dele mesmo com os que convivem e daí ele vai para a natureza e ele vai tendo a compreensão da divindade ou de qualquer nome que queira dar a Deus. Mas ele vai ter essa compreensão num contexto maior, mais alargado. E aí, volta pra aquela questão, né, que aí ele consegue entender todos esses conceitos, a questão da miséria que ele passa. Uma miséria que ele deve transformar.

Se as provações fazem parte das provas de suas vidas, elas são base de superações. A gente estimula que ele ganhe fôlego pra vencer tudo isso, construir nessa vida uma nova vida pra ele (Grifo nosso).

A mesma pergunta eu fizera para outras educadoras, e as respostas vão aumentando nosso campo de visão sobre o que seja Educação do Ser, na prática pedagógica e cotidiana do Lar Fabiano de Cristo:

Zita: A educação que fazemos é transformadora porque busca desenvolver a potencialidade humana através de técnicas educativas diversas, e realiza com seriedade a educação para a paz, pelo despertar da consciência para o Bem, além de estimular o trabalho cooperativo na Unidade e na comunidade. Temos certeza de que, para uma real educação transformadora, na qual se inclui a educação para a solidariedade e para a paz, temos que ir além da informação, que atinge muitas vezes apenas o intelecto.

O caráter de reflexão e ação – refletir e agir mostram movimentos de transformações do ser – é ressaltado pela educadora. Entender é uma mudança de atitude – diz Sabrina. E mostra que a transformação faz com que essa relação com a família e comunidade também mude.

Zita: A educação só será transformadora se ela mexe com um todo, se ela transforma o pensamento através da reflexão. A pessoa dessa maneira passa a construir novos pensamentos, e pensamentos voltados para o bem, a Educação, então, ao mudar a visão dessa pessoa, mostra uma mudança não só no pensamento, mas na forma de agir. Por isso que eu acho que ela é transformadora: você não vai mudar só naquilo que você está falando, mas você também vai agir daquela forma, você vai sempre ter uma mudança de atitude. Entender, pra mim é isso, é uma mudança de atitude. Envolve ação.

É recorrente, como vemos, a relação com as transformações sociais e a espiritualidade, a partir de uma re-flexão sobre si mesmo:

Sabrina: Assim é que a gente trabalha com as crianças valores, através de histórias, músicas, textos, teatro, e nesses valores eles aprendem novas coisas, o respeito ao outro, a valorização da vida, da família, a solidariedade, então isso muda o pensamento, traz uma nova forma de viver, de encarar a vida, de se relacionar com as pessoas, com a natureza e com Deus. Porque assim, a gente frisa muito a importância de estar em contato com Deus, na hora da prece, da meditação, do relaxamento com eles, que tem em toda aula da Educação do ser, a gente leva eles a sentir Deus e isso muda a vida, dá mais coragem para enfrentar as dificuldades sempre pensando que o ser pode dirigir-se ao bem.

È assim que eu acho que ela (a educação do ser) transforma as pessoas, e faz dessas crianças cidadão amanhã, porque eles vão pensar nas atitudes que irão tomar na vida, eles vão lembrar do que nós ensinamos aqui, que é bom ser bom, que eles podem ser felizes respeitando os outros e a si próprios como a seus pais, seus pares, e tudo mais que aqui ensinamos de valores.

Ora, a afirmação de Sabrina parece reafirmar o bem como aspiração racional, mas algo que deve ser vivido na prática. Como dizia Yves de La Taille (1992), ao elaborar o pensamento piagetiano em termos de juízo moral - o bem deve ser ensinado na prática, e vivido como cooperação entre os que se educam, mediados pelo mundo. Como dizia La Taille (1992, p. 61): “Enquanto o dever é dado como algo a ser respeitado e cumprido, o bem aparece como uma aspiração, como um ideal, ou seja, como algo que não inspira esta combinação de medo e amor – que é qualidade do sagrado – mas que essencialmente racional”.

La Taille (1992) observara, então, que o bem é renovado (e deve ser “desejado”) a cada experiência de cooperação.

Sabrina: Assim, eu tenho, por exemplo, na minha sala, vinte e cinco crianças matriculadas; eu sei que talvez, diretamente, eu não vá atingir a todas, mas com aquelas vinte e cinco, se eu conseguir transformar pelo menos cinco, dez, entendeu, o meu trabalho já tem sido válido. E aquelas que não foram transformadas naquele momento, aquela semente foi plantada para o bem, entendeu? Direcionei para o bem. Não que as outras escolas do ensino comum não transformem dessa forma, mas é que estão preocupadas com o básico... Elas, as outras escolas, não se aprofundam em criar cidadãos, em criar pessoas de bem. Se a pessoa aprender matemática, ótimo; agora, o que a pessoa vai fazer com aquilo aí já não é com ela. Eles (a educação tradicional) passam o que precisava ser passado e já partem para outra coisa. Para mim, a educação tradicional tem mais preocupação é com o conteúdo. E aqui nós valorizamos bastante a questão do indivíduo, da pessoa. Dessa forma, transformação remete ao todo do ser.

Vemos que os educadores e educadoras do Lar Fabiano de Cristo possuem uma percepção da racionalidade instrumental, que forma para o mercado capitalista e que invade o universo da educação de um modo dominante, expulsivo de outras dimensões. E que distinguem outra racionalidade mais emancipadora, capaz de incorporar o devir espiritual humano. Nessa mesma linha de pensamento, Yús observa que:

Com a mudança para a modernidade, a consciência chegou a ficar mais dividida, mudando para uma separação do eu em relação ao mundo e, da mente, em relação ao corpo, mas também do espírito em relação às realidades da vida cotidiana, incluindo-se as instituições educativas. A racionalidade objetivista, baseada no reducionismo científico e no materialismo, surge como a visão legitimada e dominante do mundo, de modo que o “espiritual” chega a ficar denegrido ou relegado a uma categoria religiosa separada (YUS, 2002, p. 110).

E esta educação mais voltada para um atendimento mais profundo do ser seria isso a educação moral? A educação moral seria um aspecto da educação que está sendo relegado na educação escolar tradicional? Vejamos como estas racionalidades são tensionadas, na visão dos educadores:

Sabrina: A Educação do Ser vai além, ela leva o indivíduo a pensar nessa vida não como algo que você veio, faz e pronto, acabou, mas sempre tem algo a mais. Já a educação tradicional trabalha com o aqui, com o aqui o agora, com o que você tem que se preocupar agora e só com coisas materiais. Se isso é importante, não é suficiente. Mas, se você não é uma pessoa que prima pela honestidade, a caridade e se você tiver outra vida? Como é que você vai fazer diante disso? A educação que a gente conhece hoje, ela para ali naquele ponto, ela não vai além, e a **Educação do Ser Integral ela já vai justamente além, porque além do que eu já te disse da transformação, está educando o Espírito, não é a só pessoa hoje, aqui, entendeu?** Mas o que essa pessoa traz de defeitos, de dificuldades de outra vida. A gente leva a pessoa a identificar isso e superar isso, evoluir, ser uma pessoa melhor. **É você como espírito, a educação do espírito é o que você vai levar com as suas atitudes que vão ficar no teu perispírito sendo gravados. Então, ela vai mais além porque ela trabalha o Espírito em si, trabalhando a questão dos valores, do emocional, da afetividade, do carinho.**

Agora vemos como se concretiza essa perspectiva na visão de educação que considera o ser ético-moral como ser espiritual. A educadora Sabrina utiliza a compreensão do ser como sujeito que é pensado como Espírito, perispírito e corpo físico. E observa como são grafadas as atitudes nossas no corpo espiritual, perispírito, mostrando a importância do sujeito identificar suas dificuldades na direção de sua superação, em um processo de educação.

Eurípedes Barsanulfo (AMUI, 2010, p. 84-85) já afirmava que à medida que o Espírito evolui renova seus painéis mentais e as próprias vibrações arquivadas na memória. Assim, o armazenamento destas energias, que se referem aos fatos e vivências espirituais determinam os níveis de consciência do Espírito, como se pode ver:

À medida que o Espírito evolui, renova os seus painéis mentais e as vibrações arquivadas na memória. São os acervos psíquicos do Espírito, os que refletem a intimidade do comportamento do Ser. A consciência tem sua sede no Espírito, assim como a memória tem sua sede no perispírito. A vida oferece oportunidades de reconstrução contínua e reparadora. As energias registradas na memória ligam-se aos sentimentos. Não é possível reestruturar uma reencarnação sem considerar que o comportamento do Espírito está estruturado na memória. As energias condensadas na memória se interligam como uma usina, polarizando no perispírito alguns pontos que são bem dimensionados em todo o seu contexto. O armazenamento de variadas energias na memória refere-se aos fatos e às vivências do Espírito. São eles que determinam os níveis de consciência do Espírito. Esses níveis têm filtragens diferentes alterando o ritmo da personalidade, devido ao fluxo das energias que passam a ser assimiladas e distribuídas pelo próprio pensamento. Entender a íntima relação entre o pensamento, a memória e a consciência facilita a compreensão do comportamento do Espírito (BARSANULFO por AMUI, 2010, p. 84-85).

Os níveis de filtragens diferentes, que alteram o ritmo da personalidade, devido aos fluxos de energias, são distribuídos pelo pensamento que se acha, desse modo, em íntima conexão com a memória, em seus arquivos mais profundos, como se pode ver na citação acima.

E o fato do perísprito ficar impregnado das impressões vividas, mostra o quão profundo deve ser o processo educativo, para que a pessoa renove conceitos e paradigmas que caracterizaram até mesmo suas vidas anteriores mas que chegam até os painéis do pensamento e os arquivos vibratórios.

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

Vemos que a educação moral está implicitamente, ora explicitamente sendo chamada para fazer parte da educação do ser. O respeito ao outro, a necessidade de maior consciência de si, a interação mais amorosa são aspectos que parecem referir-se à educação como arte de formar caracteres, como propunha Kardec (2005). Continuemos observando este aspecto central na reflexão das educadoras e educadores:

Vanilda: Eu acho que se diz que a educação é transformadora porque através da Educação do Ser a gente já viu muitas crianças violentas com o comportamento bem diferente, ficar bem diferente depois de trabalharmos sente sentido com elas. Você vê que tem uma evolução. Tem crianças que se emocionam, às vezes fazem depoimentos... Formam vínculos de amizade, algumas demoram mais que outras, mas a gente vê o resultado bem satisfatório. Algumas chegam aqui muito agressivas, devido aos problemas que têm em casa, e aos poucos eles vão mudando. Cada mês a gente desenvolve um valor e depois transforma isso em música, em peça de teatro, para apresentar aos pais e às outras turmas. Ajuda muito a educação do ser; você aprende a respeitar o outro e a se colocar no lugar do outro, procura fazer as coisas mais conscientes. É muito válida e a gente realmente vê a transformação, a mudança no comportamento, nas atitudes. É o ser mudando.

Kardec já se pronunciava a respeito ao trazer a proposta da educação como ciência (2005; p. 75-6) e, decorrente disso, propõe que as bases educacionais possam considerar, em termos de educação moral, os seguintes aspectos :

1. que os hábitos morais são o resultado das impressões morais, que determinam os vícios ou as boas qualidades, segundo o indivíduo seja mais ou menos suscetível a elas;
2. que importa assim assim dar uma boa direção a todas essas impressões;
3. que elas dependem inteiramente dos pais e dos educadores;
4. que é quase sempre sua inexperiência e sua ignorância em matéria de pedagogia que é a causa de todos os vícios, dos quais esforça-se para curar mais tarde a juventude;
5. que não se pode esperar obter um bom sistema de educação, e por conseguinte, uma boa educação moral, se não se tiver uma massa de educadores que

compreendem verdadeiramente o objetivo de sua missão e que tenham as qualidades necessárias para cumpri-la (KARDEC; 2005, p. 76)

Estamos a ver que o educador deve formar-se dentro de perspectivas capazes de direcionar estes paradigmas emergentes. Onde o que é bom e bem deve equacionar-se junto ao que é justo socialmente - parece ser esta a fala do educador:

César Reis: A base do nosso processo educativo são valores. Valores são escolhas que a gente faz. Mas eu não posso fazer essa escolha por você. Cada pessoa faz a sua escolha. Então, o nosso trabalho é de despertar condições para que as pessoas façam as boas escolhas. É isso. Essa evangelização, desde a mais tenra idade. Significa que o evangelho é a boa nova. É dizer ao mundo que o bem vale a pena. Que o que é bom, é justo, é equilibrado, traz saúde, harmonia e felicidade. E que as pessoas quando deixam que esse conceito se assenhereie dos seus corações, das suas mentes, elas realmente se tornam homens melhores fazendo o mundo mais feliz. Esse é o conceito da educação do ser do Lar Fabiano de Cristo.

Para o educador, os paradigmas novos não são uma voz que se agira, são práticas que se erguem como falas de ação:

O grande problema do Lar Fabiano de Cristo é que não é falar e falar e falar. Isso é fácil, todo mundo pode fazer. O problema do Fabiano de Cristo é viver e viver e viver! Experimentar. **O outro tem que olhar em mim, não como alguém que dá aulas, mas alguém que experimenta a vida junto com ele. E que essa experiência é boa, é calorosa, essa experiência me engrandece, me fortalece. A mim e ao meu irmão. E que é bom! É bom caminhar juntos, construindo uma estrada nova, um tempo melhor para pessoas (Grifo nosso).**

Temos aqui a educação como um experimentar a vida juntos. E esse experimentar nos deve trazer esperança de que as transformações mudem a forma de se pensar ser e mundo. Vê-se a esperança. Claramente como princípio teórico-metodológico, norteador não apenas da prática pedagógica, mas da vida em suas experimentações de si e do Outro:

César Reis: A educação transformadora é a grande esperança. Transformar é mudar a forma. Olha o nosso mundo como está: nós temos de maneira brilhante as questões da inteligência resolvidas, mas isso, em que isso mudou o mundo? Nós continuamos com bombas, nós continuamos com guerras, nós continuamos com esses problemas todos das crises econômicas, os problemas financeiros, tanta gente faminta, tanta gente miserável. Nós temos sete bilhões de pessoas vivendo no mundo e mais de um bilhão de pessoas não tem acesso a qualquer água no mundo hoje. Nós continuamos gastando mais de um milhão de dólares por minuto em armamento. Por minuto. Quer dizer, é preciso um modelo de transformar o mundo.

É transformando o mundo que se fará um novo devir humano? Vamos ter um cheiro novo na Terra? – pergunta-se César Reis. Para isso, há que se ter novas pessoas – o

aspecto formativo da tarefa educadora é levado à altura de um devir da condição humana, senão vejamos:

A gente diz que a educação do Lar Fabiano é transformadora porque a gente acredita que essa educação vai gerar pessoas que não aceitam mais essa realidade e que vão mudar o estado de coisas e o nosso planeta tão bonito, com essas paisagens tão lindas, esses mil verdes, esses amarelos incríveis, esses róseos, esses vermelhos, essas cores, essas luzes, esses sons magníficos que quase sempre são maculados pelas bombas, pelo canhoneiro, pelo sangue das pessoas, o cheiro dos corpos queimados nos campos de batalha. Vamos ter um cheiro novo na Terra.

E como seriam essas novas pessoas? As pessoas seriam novas a partir do exercício da divindade de cada um. César Reis coloca a necessidade de refazer memórias ou cuidados ao lado da esperança de formar o novo. E em um trânsito da ciência e filosofia para a religião e a poesia assim diz: “Ajudar a humanidade a querer efetivamente rever os velhos verdes, os amarelos lindos, os róseos, o pôr do sol, ouvir a praia que chega e beija os nossos pés”. Observe-se o contexto de sua fala:

Vamos rever as cores, as luzes, os sons as alegrias. Mas isso exige novas pessoas. Pessoas que, transformadas, e que de fato adotam para suas vidas uma outra maneira de ser. **É o exercício da divindade. A obra de Fabiano faz parte desse processo. Ajudar a humanidade a querer efetivamente rever os velhos verdes, os amarelos lindos, os róseos, o pôr do sol, ouvir a praia que chega e beija os nossos pés.** Que nós possamos estar livres, felizes, andando por todos os cantos da terra. Não tenho mais que ter cuidados, por que ninguém vai me matar, vai me assaltar, ninguém vai me dar um tiro, ninguém vai me destruir por que nós somos irmãos. Então, quando encontrar alguém, o nosso olhar será um aceno de paz, um sorriso de amor, um gesto de ternura, um pensamento de fidelidade. Então construir isso desde cedo. É pra isso essa educação transformadora, treinar a retidão, dentro das obrigações e a prática da solidariedade.

Na referência posta na fala, a retidão e a necessidade da prática da solidariedade nas relações humanas nos remetem à ideia de dever, proposta por Kardec. Na exata medida em que este autor nos convida a pensar que o dever “é a lei da vida”, e que consiste na obrigação moral consigo mesmo e com os outros, ele fundamenta isso no amor. Assim é que o homem cumpre seu dever e se eleva na medida em que “ama a Deus mais do que as criaturas e ama as criaturas mais do que a si mesmo” (KARDEC, 2005, p. 355).

Dessa forma, estar no mundo deve compreender o exercício do dever para consigo e para com o próprio, tendo como limite a indicação de Jesus: Não façais aos outros o que não quereis que façam a vós”. Nas palavras de Kardec:

O dever principia, para cada um de vós, exatamente no ponto em que ameaçais a felicidade ou a tranqüilidade do vosso próximo; acaba no limite que não desejais

ninguém transponha com relação a vós. [...] O dever é o resumo prático de todas as especulações morais; é uma bravura da alma que enfrenta as angústias da luta; é austero e brando; pronto a dobrar-se às mais diversas complicações, conserva-se inflexível diante das suas tentações. O dever cresce e irradia sob mais elevada forma, em cada um dos estágios superiores da Humanidade. Jamais cessa a obrigação moral da criatura para com Deus. Tem esta de refletir as virtudes do Eterno, que não aceita esboços imperfeitos, porque quer que a beleza da sua obra resplandeça a seus próprios olhos (Kardec, O Evangelho Segundo o Espiritismo, 2005, p. 356).

A respeito dessa questão, Pacheco, ideólogo da escola da Ponte, da Vila das Aves, em Portugal, nos traz um contributo significativo a esse respeito, ao explicar: “A nossa vocação é cooperar, ser corresponsável. Ninguém existe sozinho, não há entidades vivas isoladas em si” (PACHECO; 2012, p.43).

Nesse sentido, viver socialmente de maneira a respeitar os direitos de todos passa a ser um caminho para se viver em cooperação. Dessa forma, Pacheco nos lembra mais: “Se um ser humano pode reivindicar seus direitos, deve, igualmente, manifestar consciência de que as suas responsabilidades são proporcionais aos direitos que reivindica; responsabilidade pelo outro, compromisso (PACHECO, 2012, p. 44).

Essa linha de pensamento vai ao encontro do conceito de dever em Kardec, para quem o exercício do dever “confere à alma o vigor necessário ao seu desenvolvimento” (KARDEC, 2005, p. 356). Cumprir com retidão seu dever significa agir respeitando o direito do outro como se gostaria de ter seu direito respeitado. Esse conceito trazido por Kardec nos remete a diversas atitudes que devemos cultivar no convívio com o outro como, por exemplo, a alteridade, a solidariedade, a tolerância, justiça etc. O trabalho com estes aspectos do ser leva-nos, é certo, para uma concepção como a que vimos de arrolar: somos sujeitos que possuímos uma dimensão ético-moral dirigindo a educabilidade do ser, como queria Pestalozzi (1954).

À propósito, em um das oficinas que realizamos com as crianças, uma delas desenhou o Lar Fabiano de Cristo num contexto de brincadeiras e alegrias. Perguntava eu porque ela havia desenhado o Lar assim, ao que me respondeu: “Porque aqui tia a gente se sente feliz!”

Nessa medida é que concordamos com Pacheco, quando propõe que as escolas devem se concretizar como “espaços de bem” onde as expressões da generosidade humana não sejam banalizadas. No dizer do professor, a escola deve ser: “Um ambiente caracterizado pela serenidade, pelo cuidar da relação. Numa relação de um Eu com um Tu, na qual o professor seja aquilo que é, seja tão autêntico quanto for possível e o Tu não seja tomado por mero objeto” (PACHECO, 2012, p. 22).

Aprofundando mais, César Reis situa a educação também como “uma mudança de posição”, onde passamos a nos situar junto às leis divinas, utilizando nossos potenciais para criar e transformar contextos de dor em condições de vida.

César Reis: Você se educa o tempo todo, não é só o momento. É muito mais do que nome, data, fórmula, equação, conceito. Na verdade é um processo permanente de crescimento das pessoas e a pessoa mesma vai se interessar em ser uma pessoa melhor, uma criatura do bem. Há que despertar isso na pessoa, porque a verdadeira revolução é individual, não é transferível. A pessoa que tem que concordar que ela precisa fazer isso; desejar isso. É uma mudança de posição mental e é isso que faz a educação transformadora para ajustar o viver em relação às leis sábias do nosso pai, amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a nós mesmos. Enquanto que a pedagogia tradicional privilegia o conhecimento, a pedagogia transformadora está comprometida com o imperativo de mostrar ao educando que ele pode atingir o conhecimento de que necessita para viver no mundo de maneira crítica e criativa. Porque nós somos modificadores. O ser humano muda as coisas. Porque nós somos criadores, nós somos deuses. Nós somos transformadores, modificadores. Agora, se não tomarmos cuidado podemos até destruir. Então, nós temos que usar todo esse potencial, essa força para, criticamente, construir, criar uma nova condição de vida. Essa é a visão da pedagogia transformadora.

Vemos que César Reis mostra que a tarefa da educação transformadora seria criar uma nova condição e vida – modificar no sujeito humanos o homem velho e fazer as boas novas ajudar-nos a viver de forma crítica e criativa.

O educador sublinha que as mudanças devem ser assumida pela pessoa; e para que a pessoa se sinta capaz de escolhê-las - às mudanças - há o trabalho da educação e o de torná-la sujeito da própria transformação. Nesse solo é que o amor avulta em importância, como categoria educacional chave:

César Reis: O Amor é a suprema essência da vida e tem que ser buscado sempre. Essa é a proposta da educação transformadora do lar. O nosso irmãozinho que chega na nossa unidade assistencial e tem que ser impregnado dessa força. Ele vai buscar sempre o amor por que vale a pena. E tem que entender que isso vale a pena. É a nossa tarefa. Então, precisamos de uma nova escola que se organize em termo de compromissos, né, entre educadores e educandos. Gradualmente as crianças vão se transformar em adolescentes, depois em adultos, percebendo esse objetivo supremo da vida: caminhar na direção do bem. Assistir é educar e educar é orientar na direção do bem. Somente as chamadas práticas caritativas, a benevolência, a indulgência e o perdão, podem transformar esse nosso mundo, essa a filosofia do Lar: “Não te conheço, não sei o teu nome, o time que você torce o que é que você faz, mas eu quero o teu bem! Por que eu sei que quando o teu bem existir e crescer, o meu bem também existe e aumenta!”

Pode-se ver que aqui há um como que “contrato” social, um compromisso ético-moral, entre educador e educandos para que a educação caminhe na direção de nos auxiliar a desejar o bem, como nos falava Yves de La Taille (1992). Sai-se de uma visão de passividade

e propõe-se que a nova escola “se organize em termos de compromisso entre educadores e educandos”.

E de novo temos a espiritualidade – com o evangelho do mestre Jesus – presente na articulação da educação do ser integral com o cotidiano, que deve trazer essa ideia feito prática social de “experimentar a vida juntos”. Vemos como é clara a alusão à nossa centelha divina, como queria Pestalozzi (apud INCONTRI, 1997), e que no Lar Fabiano se explicita como vivência do Amor, como categoria educacional.

Vejam agora como esta preocupação com relação à formação ético-moral, articulando o acesso aos direitos humanos, educação e espiritualidade, se expressa no cotidiano da formação das crianças, no contexto da Educação do Ser, senão vejamos:

Sabrina: Na Educação do Ser nós procuramos sempre dar o exemplo primeiro. Porque se eu que estou ensinando não der bons exemplos, como as crianças vão aprender? Se a Tia Sabrina fala, mostra e ensina que beber faz mal, prejudica o corpo, o espírito e fora daqui do Lar uma criança me encontra bêbada, como ela vai entender isso? Então, tudo começa pelo ser, pelo que se é e não só pelo que se diz. Pelo exemplo. A gente diz que ninguém é perfeito, que a tia tem também os defeitos dela, mas quem ensina tem que se esforçar para fazer o que diz, para construir coerência. Principalmente a gente que trabalha os valores na educação do ser. Ensinar valores sem você pelo menos tentar praticá-los não funciona. A crianças não aprendem porque não acredita em você. Então em todos os momentos, nas capacitações e na prática da vida comum, nos pomos a refletir isso. E a mesma coisa a gente faz com os pais das crianças. Nas conversas entre nós, a gente coloca que não adianta falar algo e não se caminhar para ser nessa direção falada.

Kardec observava este aspecto geracional, quando mostra que as impressões que a criança recebe (veja a palavra “impressões”) as faz experimentar (veja a menção à ideia de “experiência” em “experimentar”) ideias que se devem coadunar com uma perspectiva ético-moral, senão vejamos:

A fonte das qualidades morais se acha nas impressões que a criança recebe e que podem agir com mais ou menos energia sobre seu espírito, para o bem ou para o mal. Tudo o que ela vê, tudo o que ela ouve, a faz experimentar impressões. Ora, assim como a educação intelectual consiste na soma das ideias adquiridas, a educação moral é o resultado de todas as impressões recebidas (INCONTRI, 2005, p. 58).

Montessori também nos chama atenção para o fato de ser a infância o momento mais propício para as fixações dos aprendizados. Afirma a educadora que a mente infantil equipara-se a um campo fértil onde devem ser lançadas as primeiras sementes do que se pretende ensinar as crianças. A metáfora dos jardins, presentes no ideário da infância, que remete à ideia de plantios para a vida, foi adulterada, como se remetesse para um presente

sempre adiado. Contudo, não é este o sentido que se vê nos textos que estamos vendo e nas referências teórico-práticas do Lar Fabiano de Cristo, já que a ideia de desafios de superações e transformações no agora é dominante, como vimos de observar..

A mente da criança- comparando-se a um campo fértil- está pronta para ser plantado culturalmente, mas, se negligenciada durante esse período, ou frustrada em suas necessidades vitais, tornar-se-á embotada artificialmente, ficando, desse momento para frente, resistente ao conhecimento transmitido (MONTESSORI, 2003, p. 11).

Prosseguindo ainda no mesmo campo de reflexões temos que a dimensão do cotidiano é de novo evocada, para dar concretude à condição cidadão, ser integral que, ao viver em meio a conflitos, possui, contudo, a potência de superá-los:

Pretende-se que a pessoa assim instrumentalizada possa superar gradativamente seus conflitos, fortalecer-se para as lutas do cotidiano, motivada para seu crescimento interior e usufruindo uma vida mais harmoniosa e consciente. A Educação do Ser Integral beneficia a todos e, particularmente aos grupos socialmente carentes das grandes cidades, mais expostos às influências desagregadoras, pois é um processo de **ajuda na formação de um sistema de valores ético-morais**. Sabemos que não é fácil superar as influências culturais e sociais, a não ser que haja aceitação plena de outros valores. Este, na verdade, o grande desafio da Educação do Ser Integral. Mas, partimos da convicção de que todos, sem exceção, trazemos os germes do bem e do belo, que podemos gradativamente desenvolver (LAR FABIANO DE CRISTO, 2013, p. 5)

Ao dizer da metodologia utilizada: “Trata-se de uma metodologia holística, fundamentada na visão multidimensional do ser, que utiliza a reflexão, a arte, vivências e esportes para trazer à tona potencialidades adormecidas das pessoas” (LAR FABIANO DE CRISTO, 2005, p. 15), a proposta educacional vai adquirindo sua magnitude como prática social concreta. E, de novo, tenta coadunar-se com a ideia paradigmática da junção entre totalidades individuais e totalidades maiores, comparecendo, então, uma dimensão cósmica da educação, como pode-se ver no Relatório Anual de 2008, documento organizado a partir de uma série de reflexões sobre a prática coletiva institucional:

A Educação do Ser Integral é uma metodologia de educação em valores humanos, fundamentada na visão holística do ser, objetivando favorecer o conhecimento das leis que regem a vida e harmonização das dimensões da totalidade individual e sua integração com as totalidades maiores em que se incluem: a social, a ambiental e a cósmica (LAR FABIANO DE CRISTO, relatório anual, 2008, p. 17).

Vejamos como esta íntima associação da Educação do Ser Integral com Educação do Espírito e, desta, com uma ideia de humanidade cósmica fica clara. Totalidades em conexões. Há, contudo, gradações na expsição à experiências com o autoconhecimento e o

conhecimento do Outro, como se pode ver na ideia de etapas para a educação do ser:

Vanilda: Na educação do ser a gente trabalha o ser, o espírito, mente e corpo, também os valores e como entender o outro. Trabalhamos com gravuras ou artes visuais, harmonização do ser e do grupo, prece, música, dinâmicas grupais, utilizando uma base prática que chamamos dos sete passos. A gente divide em etapas, o Projeto da Educação do Ser Integral: até seis (6) anos; de sete (7) a nove (9) anos; e de dez (10) a doze (12) anos. É, aí então a gente está dizendo que a Educação do Ser ela trabalha com a Educação de Espírito. Também nós trabalhamos os valores humanos e assim a gente passa a conhecer o outro melhor, né, a respeitar, ser solidário. A gente chama de Educação do Ser Integral porque aqui a gente entende, pelo pensamento espírita, que a pessoa é integral porque não é formada só por cérebro e físico, mas também por emoção, sentimentos, corpo e espírito. O ser que é integral, entende?

Como aponta León Denis (2000), há um concerto cósmico da vida, em seus ritmos, e isso não exclui as singularidades de cada ser:

A vida é uma vibração imensa que enche o universo e cujo foco está em Deus. Cada alma, centelha destacada do Foco Divino, torna-se, por sua vez, um foco de vibrações que hão de variar, aumentar na amplitude e intensidade, consoante o grau de elevação do ser. Toda alma tem, pois, a sua vibração particular e diferente. O seu movimento próprio, o seu ritmo, é a representação exata de seu poder dinâmico, do seu valor intelectual, da sua elevação moral (DENIS, 2000, p. 96).

Eu perguntava o como os educadores viam este movimento holográfico, onde os vários âmbitos da pessoa eram chamados a participar. Era a partir desses âmbitos que se punha a instituição a pensar ao modo de redes sócio familiares, onde as pessoas são chamadas a se tornarem sujeitos também das lutas no corpo social. Partia-se de pequenos atos – que se poderia dizer, como Pestalozzi, que eram experiências de mundo-vida, para utilizar o termo de César Reis. E que são pensadas e tratadas como experiências formativas – experimentações de si.

Eleudir: Eu faço parte do **grupo de assistência espiritual**. Esse grupo é assim: às vezes as pessoas chegam aqui tão sofredas, precisando de uma palavra, uma orientação, um passe. Porque aqui nós temos muitas famílias que enfrentam muitas dificuldades cotidianas e a gente sabe que muitas dessas coisas podem ter sua parte ou sua origem espiritual com proporções devastadoras para a vida dela. Então, a gente conversa, lê o Evangelho e aplica passe, se ela quiser a gente faz doação do Evangelho pra ela fazer em casa, dá essa assistência espiritual para melhorar sua qualidade de vida.

Veja-se como era recorrente o valor dos processos de grupalização, dos pequenos atos que tecem a convivência, tratada em sua concretude, e o princípio de que somos seres espirituais, desde estes pequenos primeiros passos no Lar Fabiano:

Regina: O Grupo Bem estar, é **um grupo de orientação e acompanhamento à saúde que oferece às crianças**, adolescentes e suas famílias e idosos, assistência médica e odontológica preventiva e curativa. Nele nós temos atendimento ambulatorial, Clínica Médica, Avaliação ginecológica, Planejamento Familiar individual, Prevenção à desnutrição, Incentivo à prática da higiene, Tratamento Odontológico, Encaminhamento para exames na rede de atenção básica à saúde ou instituições que prestem atendimento gratuito. Também damos suporte quando as famílias precisam compara medicamentos ou consegui-los por via judicial. Tudo feito por médicos, dentistas, nutricionistas, advogados, voluntários ou contratados em parceria com a Prefeitura.

Mazé: Tem também o grupo **Costura mágica**, que capacita profissionalmente, jovens e adultos das famílias coparticipantes. Ele é dividido em quatro módulos específicos: Confeção de Bonecas, Bolsas, Pequenos Reparos e Produtos Natalinos.

No desenvolvimento de suas atividades, a instituição conta com mão- de- obra solidária, representada por voluntários, com conhecimentos especializados, com rotina e capacidade técnica e operacional específicas para o trabalho. Os profissionais envolvidos nesses processos possuíam vínculos efetivos com o Lar Fabiano de Cristo, quer seja como funcionários, colaboradores cedidos por parceiros ou ainda voluntários e estagiários. Os profissionais presentes na instituição são de diversas áreas: médicos, assistentes sociais, dentistas, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, dentre outros.

Leila: Eu aqui sou voluntária e dou aulas de reforço para as crianças de português, matemática e ética. A gente também conversa sobre a educação do ser, falando sobre eles terem respeito pelos pais, pelos colegas e professores. Somos voluntários, mas é igual a funcionário - temos horários certo, recebemos capacitação para entender como o Lar Fabiano trabalha... Só não ganhamos salário.

Podemos ver que não há ofuscamentos junto a uma questão sempre difícil de ser tocada: o laço entre o que é emergencial e o que é formação geral, empoderamento no tempo presente e construção mais duradoura de devires. No Lar Fabiano, agora eu via enfrentada uma ação sempre difícil, complexa, contraditória: a da preparação para o trabalho, em nível emergencial, ao mesmo tempo em que se tentava solidificar o desejo da formação geral que leva ao terceiro grau, mediante amparo continuado nos grupos vinculados ao Lar Fabiano de Cristo.

Regina: O grupo Salutar é um grupo que oferece **cursos profissionalizantes** para a inclusão no mercado de trabalho. Basicamente eles têm aulas de português, matemática, informática, gestão e relacionamento interpessoal, além das matérias específicas de cada curso. Enquanto a pessoa faz o curso, ela recebe uma bolsa e tem garantia de estagio pratico nas empresas que são parceiras do Lar. E ela continua no Lar, aumentando o desejo de prosseguir...

Que pequenos atos diziam os educadores que seriam um (re)começo, por onde a via do Lar principiava, depois percorrendo a longa esteira da evolução psicossocial?

Todo o programa de promoção social se desenvolvia por meio de um conjunto de ações de orientação e apoio socioeducativo, promovendo o desenvolvimento do grupo familiar “nos aspectos sociais, material, ambiental, moral, espiritual e de saúde”, como explicitava o Relatório Anual do Lar Fabiano de Cristo (2006, p. 11).

É nessa perspectiva que nos informam as falas a seguir, que mostram como se tenta articular pequenos atos – cursos, ações comuns, formas de convivialidade e que são vividas a partir de reflexões-ações (práxis) que são quefazeres cotidianos, com certo grau de reflexividade, em remessa contínua à Educação do Ser:

Fosca: Bom, nós aqui temos, por exemplo, o **Grupo de mulheres gestantes e nutrizas que foi criado para dar apoio as mães e aos seus bebês** nessa fase de grandes transformações para a vida da mulher. Funciona assim: quando elas estão grávidas vêm aqui para o Lar e vivenciam o como cuidar do bebê, apreendem muito das trocas sobre amamentação, e criam costurando e bordando as pecinhas do enxoval do bebê... Aprendem a fazer comidinhas saudáveis e têm também orientação da educação do ser bem voltado para as questões de gênero, do valor da vida, da promoção e prevenção a saúde, sempre unindo tudo aos temas da espiritualidade para elas refletirem sobre a paz espiritual delas mesmas e de seus filhos.

Veja-se os temas brotando da vida comum, que adquiria um ritmo aliado com os quefazeres da cultura:

Fosca: Quando os bebês nascem, elas ficam vindo com os seus bebês, e aí a gente continua tendo aulas da Educação do Ser integral e também começam as aulas de chantala que é uma massagem que elas fazem nos bebês. O toque, a pele, o afeto, o canto, a vida eu acolhe a vida... Vivemos muitas experiências para facilitar o afeto vir, os vínculos entre elas e seus filhos solidificarem desde cedo. Quando eles vão ficando maiorzinhos, já vamos encaminhando para nossa escola e orientando desde cedo que as mães precisam acompanhar a educação deles. Quando chega nessa fase, eles vão pra escola e as mães podem fazer vários cursos aqui no mesmo horário da escola deles. Tem corte costura, artesanato, culinária, informática e outros mais. A gente vai criando junto também estas formas de ampliar as vivências de cada uma.

Eu chegara ao salão grande que dava para um grande jardim, plantado pelas crianças e onde minha vida exultava ao ver o convívio de muitas mulheres debaixo e uma mangueira, em sobras perpassadas de frestas de sol, que faziam-me sonhar com a menina que eu trazia ao ventre (estava grávida). Meu Diário da Pesquisa assinalava o que eu vira a educadora mencionar:

Eu estava ajudando as mães a massagear os seus bebês com a chantala – massagem que utiliza o afeto e as mãos das mães no toque aos seus filhos. Ao tocarem seus filhos as mães também brincavam, como se chantala fosse uma brincadeira entre mãe e filho – assim elas diziam: parece brincadeira! – e as massagens eram entrecortadas por beijos e abraços, afagos, cheiros. Durante a chantala se cantava canções de acalanto e de amor. “Aprenderemos que entre nós o amor é o eterno bem eu percebia como o amor precisava de gestos (Diário da pesquisa).

Dessa forma percebemos que o amor emerge como a grande categoria da educação que se pratica no Lar Fabiano de Cristo.

Regina: Eu costumo dizer que eu não tenho mais identidade. Quando se referem a mim, é a Regina do Lar Fabiano. São vinte e oito anos, vamos fazer. Eu administro a casa por inteiro, vendo as necessidades que cada setor tem para atender bem, pra dar conta. Então, eu não consigo me ver noutra espaço... não consigo me ver, nem me sentir fora daqui. Então, eu tenho um diálogo muito próximo com Fabiano de Cristo, que eu costumo dizer pra ele assim: “Fabiano, cuida dos meus pra eu cuidar dos seus”. E tem sido assim, ao longo desses anos. Eu tenho amor por isso tudo aqui. Pelas crianças, pelas famílias por cada idoso, jovem que convive com a gente, e é isso que tentamos enquanto Lar Fabiano passar: o amor entre nós.

Como uma polifonia, temos o desdobrar dessa voz em outra, e outras e outras...

César Reis: No nosso trabalho, o maior exercício é o do amor. É o amor acompanhando todas as atitudes. O meu olhar pra você, meu pensamento pra você, minha palavra pra você, o meu abraço pra você, o meu sorriso pra você. Pra você! Pra você! Compreender, perdoar, colocar disciplina, gratidão, justiça. São algumas palavras para a nossa reflexão e que fazem parte do dicionário de Fabiano de Cristo. O dicionário da construção da nova era. Paciência, fraternidade, ternura, simplicidade e fecha com esse servir. Não é outra a proposta de Fabiano de Cristo e tem que ser, deve ser o nosso padrão de comportamento enquanto funcionários, enquanto voluntários, enquanto estagiários, enquanto diretores, enquanto participantes da obra de qualquer forma. Nós todos estamos comprometidos, inclusive o nosso irmão amparado com essas palavras que devem constituir o dicionário da obra de Fabiano de Cristo. Então, concluindo, a criança, o ancião, o adulto, são as nossas portas iluminativas. Na verdade, são abençoadas oportunidades de trabalho e amor.

Como dizia Adélia Prado, o amor, essa palavra de luxo.

Neurilane: Dona Angelina, eu queria que a senhora me contasse a sua história e a da Vitória. Primeiro como foi que vocês chegaram aqui no Lar, como foi que você conheceu...

Angelina: Posso contar da minha gestação? Quando eu engravidei da Vitória essa minha outra filha tinha sete anos. A Vitória nasceu no dia dois de fevereiro de dois mil e cinco. Só que na minha gestação, eu passava muito mal. Eu sentia muita dor de cabeça, a baba seca, muita falta de ar! Desde o comecinho da minha gestação era coisa assim... Aí eu dizia sempre pro meu médico, né, que eu fazia o pré-natal no posto de saúde, e ele não dizia o que era, não dizia e eu perguntava. Minha mãe que ia comigo. Uma vez cheguei a desmaiar na sala dele, mas eu já tava com cinco meses! Ele dizia que tava tudo normal, aquela pressa de atender, né, que é muito paciente pra atender...

Temos socialmente posta a saúde como um bem e, ao mesmo tempo, como mercadoria – os direitos humanos deverão sempre buscar tornar a saúde bem coletivo, as políticas públicas devendo respaldar essa luta. O acesso à saúde foi sendo vivido e a mãe da criança prosseguiu a gravidez.

Angelina: Aí quando foi nos cinco meses, minha mãe disse assim: “Doutor Mauricio, isso não é normal. Gravidez não é doença e sim é saúde.” Aí ele “- Mas o que é que ela tá sentindo?”. – “Todo mês minha filha sente mal, sente falta de ar, dor de cabeça. Toda vida que eu ia fazer a ultrassom aí ele olhava, olhava pra mim, eu acho que ele tinha medo de dizer. Aí eu sangrei, eu fui pro César Calls. Quando eu cheguei lá já estava com cinco meses. Eu estava com muita dor de cabeça, sangrei, fui pro César Calls, aí o médico lá perguntou pra mim: “- Tem como bater uma ultrassom?” Aí eu bati. Aí ele disse assim - eu não esqueço, como se fosse hoje, foi eu, o pai da Vitória e a minha mãe... Aí ele falou assim: “- Você sabia que o seu filho vai nascer especial?”. Aí eu disse assim: “- Especial como, Doutor?”. “- No momento a gente não tem a certeza, mas vamos bater outro ultrassom, que é hidrocefalia gigante.

Os direitos humanos não dão conta, em certo sentido, de fazer nascer, tão rapidamente como seria preciso, neste caso, uma outra condição de amor no coração desse pai.

Aí o pai da Vitória que estava do meu lado falou assim: “- Ah, pois se for para nascer especial eu não quero, não. Aí na mesma hora, eu disse que eu queria ter ela do jeito que ia nascer. Pronto! Desde esse dia que o pai dela perdeu o contato, sumiu. Perdi tudo, sabe... Sofri muito, porque eu já tinha filho, aí ia morar com a minha mãe e com o meu pai.

Em termos de direitos humanos, nem sempre o que é correto pode ser compreendido pela pessoa imediatamente como bom. Na verdade, as ações consideradas corretas definem limites do que nós podemos fazer ou não aos outros. Immanuel Kant, sobre essa questão afirmava que devemos tratar os outros seres humanos como fins e nunca como meios.

Aí eu olhei pra ele e enchi meus olhos de água, minha mãe me abraçou, aí eu disse assim: “- Olhe, Doutor, pois eu quero! Eu quero porque é minha filha, é meu amor, é tudo pra mim! Eu quero! Eu não quero tirar minha filha, eu vou terminar o pré-natal aqui mesmo”. Aí ele disse : - “Você vai se internar.” Com sete meses, a minha bolsa rompeu. Aí ele foi e disse assim, ó: “O seu problema é que ela tá entre o útero e as trompas. Vai ter que ser uma “cesária” muito, muito arriscada!”. Aí eu disse assim: “Não, doutor, mas seja o que Deus quiser!”. Aí eu peguei, tive ela, né? Fizeram minha “cesária” mais ou menos oito horas da manhã e eu saí quatro horas da tarde no outro dia. Ela tava muito, muito doentinha! Aí ela não chorou, levaram logo ela pra UTI pra ver se o médico fazia alguma coisa. “Ela vai viver, no máximo, três meses” - ele disse. Aí eu fiquei quinze dias internada. Como eu tive que dar o meu leite pra outra mãezinha, eu vinha pra casa, aí eu ia todo dia tirar. Eu ia todo dia,

todo dia eu ia pra tirar o leite, tirava muito leite e arrumar as coisas. Eu que sempre cuidei dela. Eu operada, mas era só eu que cuidava dela.

Se a sociedade inteira deve ser vista como um grande sistema de cooperação, onde equidade se alia a igualdade e liberdade, no ambiente individual há que se trabalhar no contexto de cultura dos direitos humanos. Como observa Javier Herrero (apud OLIVEIRA; MANFREDO, 2000, p. 165), “nunca foi tão urgente criar uma ética da solidariedade e uma ética universal da solidariedade”. Porque, se em nível mundial podemos pôr em risco a humanidade, em nível pessoal o sujeito ao se constituir no mundo social já carrega a dubiedade e a contradição social posta. Assim, vimos que o pai não conseguiu pensar em termos de assumir a filha que viria a ser especial – e já a mãe aprendia a se construir para isso, senão vejamos:

N: - Como foi quando você viu a Vitoria pela primeira vez?

A – Eu vim ver ela com três dias. Porque a psicóloga teve medo da minha reação, porque era raro o caso dela, né? E quando acontece isso as mães não aceitam muito; assim, elas não aceitam né, não acreditam, rejeitam a criança. Mas quando eu vi ela foi tanto amor! Tanto amor, tanta esperança, tanta força! Eu dizia assim: “Doutor, o que é que tá acontecendo?” E ele sem dizer o que é que tava acontecendo. Aí eu perguntava à minha que mãe me visitava todo dia e eu chorava! “- Mãe! Cadê minha filha?” E respondiam: “- Não, ela tá bem!”. E eu: “Mãe, como é que ela é?”. “Não, ela é a coisa mais linda!” A minha mãe me contou que ela era enorme, mas não tinha ouvido, não tinha boca, não tinha nada! Só aquela bola de carne! Aí eu disse: “- Mãe, pelo amor de Deus! Mãe, eu quero ver!”. Aí o médico disse assim, ó: “A gente vai operar ela, não vai botar a válvula todo dia porque é arriscado. Você quer ver?”. Eu disse: “Quero!” E fui ver. Aí, quando eu vi ela, a coisa mais linda do mundo! Aí as enfermeiras: “- Mãezinha, você tá de parabéns, porque tantas mães rejeitam!”. Aí eu peguei a criança... “- Agora você quer aprender a cuidar?”. E eu: “- Quero!”. Todo dia eu ia aprender. Ficava de seis horas da manhã até nove horas da noite, até o último horário mesmo. E sozinha! Eu saía da minha casa pra ir lá pra pista. Só eu e Deus! Foi todo dia. Ela tá na mão de Deus!”. Eu tive tanta força! E ela ficou mais dois meses internada. E eu ia todo dia! Aí quando ela saiu do hospital e eu fui pra casa, uma vizinha minha disse pra eu botar a Suliane e a Vitoria no Lar, porque lá era muito bom.

A vocação ontológica de ser mais, afirma Freire ser da condição humana, e isso impele-nos à moralidade, algo, portanto, intrínseco a toda pessoa humana. No entanto, essa vocação universal ergue-se e sustenta-se no cotidiano do dever humano, em seu viver comum e é nessa significância prática que se pode falar em termos de uma cultura dos direitos. Ver sua dor, sem misturá-la – distinguindo-a – de outras dores foi um passo para a procura do que poderia-se dizer ser um traço de uma cultura de vida. A seguir, a instituição tem seu papel de dar significado à dor que vai sendo partilhada pelos grupos do Lar Fabiano de Cristo, aos quais Angelina, a mãe da menina especial Vitória vai pertencer.

Aí eu vim, contei a minha história todinha. Aí foi aonde me deu mais força ainda! Quando eu entrei aqui, botei o pé aqui a primeira vez, eu vi aqueles anjos, aqueles espíritos tudo, tudo tão bom! Tão bom! Aí foi que eu me levantei mais! E nas reuniões que tem, as reuniões que ficam só as mães, aí eu contei minha história pras mães e disse: “- A Vivi, eu não vou mentir não, só trouxe coisas maravilhosas na minha vida! Me ensinou muita coisa e um amor tão grande.” E eu falava pra elas que nunca que a gente deve rejeitar um filho, que a Vivi era a luz da minha vida.

Aqui tudo me ajudou, só eu desabafar e ter conselho e escutar aquelas palavras boas tem me ajudado muito; as cestas básicas... Tudo é importante. E nas horas que eu mais precisei remédios, pra mim levar ela pro médico, porque muitas vezes tinha de levar de carro, né, pra fisioterapia dela, me socorreram muito nas horas que eu mais precisei, sempre que eu precisava. Vieram todo mundo.

Angelina: A Vitoria chegava aqui, ela vinha todo mês! Ela vinha se desenvolver com as outras crianças. Você acredita que eu rezava pra chegar o dia dessas reuniões!

A produção de significações para a vida é tecida passo a passo como uma cultura, podemos dizer. Aqui observamos, neste caso, emblemático da articulação entre indivíduo e coletivo, que certo movimento comparece, que mostra o desenvolvimento da noção de valor de si e do outro, junto ao do valor da vida. Haveria como se poderia dizer, certo paralelismo entre o desenvolvimento ôntico (referente ao ser) e a construção de valores - aspecto que se relaciona com aquele, mas que a cada momento se defronta com seu aspecto social como cultura.

A- Por que às vezes eu sentia... Eu me sentia caída. Eu não vou mentir não, quando eu entrei aqui, eu me sentia destruída. Eu me sentia assim, só que eu fiquei com medo de ficar com depressão. Por que na minha gravidez eu fiquei, né, por causa que o pai dela não quis. Mas quando eu entrei aqui, não. Mudou muito! Mudou mil vezes! Até hoje eu não deixo de vir aqui porque aqui é onde eu me sinto bem! Eu sinto muita paz, tanta harmonia, tanta coisa boa que assim, parece que vem só aquele vento, aquele... Só coisas que deixam a gente bem leve, bem à vontade! Eu estava dizendo: “- Tia Vanilda, eu tô chorando!”. E ela: “- Por quê?” “Porque eu tô sentindo a Vivi aqui!” Que a Vivi era louca por aqui! Quando ela veio pro dentista, a primeira vez, ela chorou, mas depois... Ela deixava a tinha Virginia escovar os dentes dela perfeitamente bem. Ela se sentia tão bem e não reclamava de jeito nenhum! Ela vinha pro dentista, e quando tinha a festinha das crianças eu botava ela no meio pra escutar, que ela não enxergava, mas escutava bem, né? E era mais pras crianças conhecerem ela, né, porque as crianças ficavam com medo aí eu trazia ela! Ela não falava, mas conhecia. Assim, quando ela não gostava de um canto, quando não gostava da pessoa também, aí ela chorava até a pessoa ir embora!

Angelina: Quando a tia Regina pegava nela e falava com ela, ela ficava toda arrepiadinha. É assim, como se ela sentisse aquele vento assim do lado dela. Menina, é uma coisa incrível! Ela ficava tanto arrepiadinha como ficava vermelhinha. Quando eu chegava num canto que eu dizia assim: “Vivi, hoje nós vamos pro Lar Fabiano!”. Eu arrumava ela todinha. Ela tinha a fardinha dela. Tá guardada. É! Eu guardei sim, a fardinha! A tia Regina deu uma fardinha pra ela! Aí ela assim, ela sentia muita, muita energia aqui! Eu comentava quando eu arrumava ela. Eu dizia: “Vivi, vamos pro Lar Fabiano!”. Ela já sabia, sabia! Eu dizia: “Vamos pro Lar Fabiano que lá é tão bom, né Vivi?”. E ela: “Hum, hum!”. Aí quando ela se arrumava, eu arrumava ela todinha, botava a tiara dela, o “cócó” dela. Menina, a coisa mais linda!

Angelina: A última vez que a gente veio... Até oito anos, ela veio. A última vez que ela veio, porque ela começou a adoecer... E tem até a foto dela lá na festa das

crianças e o palhacinho, eu fui! É menina, minha preciosa! Até hoje é a minha preciosa! Os olhos lindos!

O amor, sendo vivido por todos – não apenas nomeado – ia ofertando à mãe Angelina mais e mais condições de lidar com a diferença que sua filha trazia:

A – Ela surpreendeu os médicos! Surpreendeu, surpreendeu tanto o neurologista quanto a neuropediatra, como a pediatra, como a fisioterapeuta, como as dentistas. Os dentes dela eram perfeitos! E eles diziam que ela só ia viver seis meses, depois mais cinco meses... E ela viveu oito anos. Porque ela desafiou a medicina.

– Ela era só luz! E o amor da minha mãe, do meu pai. Quando ela faleceu, era os meus sobrinhos todinhos do lado do caixãozinho dela! Todinhos do lado dela. Ela ficou a coisa mais linda do mundo! E quando ela faleceu, a médica nem acreditou que ela tinha falecido, porque quando a criança morre... Ou fica roxo, ou fia inchada, né. Ela não! Ficou toda, toda perfeitinha!

Repare-se que faz parte da forma como se dá a educação do ser o fato desta ser tomada, na prática vivida, como exercício também de uma cultura de direitos humanos, como se está a observar. Assim é que no Lar Fabiano de Cristo tenta-se não fazer um descolamento do que é da ordem do pensamento (e fala singular) e da realidade, que constituíam uma fonte comum, embora se distinguíssem, mas, ao contrário, parece que nos processos vividos tentava-se fazer estas duas instâncias dialogarem, assim como o sujeito, no caso, a mãe de Vitória, Angelina, vai sendo apoiada e amada em sua experiência singular de ser mãe, junto ao movimento de saída para a esfera pública, em parte significado pela partilha nos grupos do Lar Fabiano de Cristo.

Faz-se importante uma visão mais larga de cultura, onde não se vê apenas produtos humanos, simbólicos ou artefatos, mas como produção de subjetividades. A imagem de “sistema metabolizante”, de Morin (1999), leva-nos a colocar a cultura permeando todo o tecido social. Nas suas palavras:

Concebemos a cultura como um sistema metabolizante, isto é, que assegura as mudanças (variáveis e diferenciadas segundo as culturas) entre os indivíduos, entre o indivíduo e a sociedade, entre a sociedade e o cosmo, etc. Este sistema deve estar articulado ao sistema social em seu conjunto. Pode-se conceber o sistema social global como sistema cultural oposto ao sistema natural; pode-se igualmente conceber cultura como realidade econômica, social, ideológica, etc., e religá-la, assim, às outras dimensões sociais. Vê-se, ao mesmo tempo, que a cultura não é nem uma superestrutura nem uma infra-estrutura, mas o circuito metabólico que associa o infra-estrutural ao super-estrutural (MORIN, 1999, p. 79).

Na verdade, o olhar educador construído no convívio com o Lar Fabiano de Cristo parecia ajudar Angelina a viver junto à sua família, refazer-se a aprender com toda a experiência junto à filha Vivi, como se pode ver:

– Até eu tava uma vez conversando no grupo e eu falei que eu acho que ela veio só mesmo pra uma missão! Pra me ajudar! Porque ela me mostrou muita coisa de bom que eu não sabia! Igual o que a tia Fosca fala nos grupos, sabe? Dessa coisa do espírito vir com uma missão. Eu acredito muito nisso, porque a Vitória veio pra me ensinar muita coisa. Porque eu não sabia o que era métodos especiais, crianças especiais, não sabia que ia ter tanto amor como eu tinha por ela! Eu não sabia que eu ia ter que enfrentar essas dificuldades, mesmo de ônibus, mesmo passando por passar, eu ali do lado dela. Ela me surpreendeu em tudo isso, sabe! O amor que eu tinha tanto por ela, que eu ainda tenho, e passar por isso, senhor! Eu às vezes me pergunto: “- Meu Deus! Eu passei por tudo isso sem reclamar?”. Por que eu não reclamava de nada! Ela me renovava.

- Eu acho assim, pra mim, essas coisas que eu vivi, o Lar Fabiano veio na minha vida pra me mostrar. Por que eu nunca pensei que ia passar por isso sem reclamar da vida e cada vez mais ensinando as outras pessoas. As pessoas reclamam muito da vida, né? Nas reuniões, eu falava: “- Gente! Eu sei como que é. Ninguém não deve, ninguém deve reclamar de ninguém, que ninguém não sabe o lado de ninguém. Não é verdade? Mas o seu desafio, não é nada à frente do meu! Vocês tão entendendo o que eu tô dizendo? Não reclamem dessas mães ou dessas filhas que tão aí pra mudar a sua vida.

Mudar sua vida – esse um aprendizado de Angelina. Ver-se como ser histórico, mutante, participante de um mundo social, uma esfera pública que ia sendo elaborada junto à elaboração de sua própria transcendência. Como diz Arendt (2001, p. 65): “É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo.”

A experiência toda da Vitória no Lar Fabiano de Cristo parece ter sido vivida como profunda experiência de si e do amor - e Angelina tão bem metaforiza isso em seu “você tira um momento só seu” e, depois, “o Lar Fabiano ele realmente me abraçou, ficou, fica de portas abertas. As pessoas do Lar. O Lar Fabiano todo abraça qualquer um de portas abertas”.

E o que eu achava melhor aqui é que você tira um momento só seu. Eu acredito que aqui o Lar Fabiano faz isso. - Tire um momento! E eu tirava um momento só meu! Na hora da prece, da música calma, eu ficava também naquele momento suave. Eu tinha mais fé. Muito, muito, muito mais fé que Deus tá ali direto, direto comigo! E está mesmo! Porque, eu não vou mentir pra você não, o que eu passei com a Vitória foi escada, altos e baixos! Tinha uns meses que a Vitória passava mal, ficava até quinze dias internada! Aí, eu acho assim, que o Lar Fabiano sempre me ensinou muito, muito. O direito da criança de ter amor, família. O direito da gente de ter atendimento de saúde... E outros tantos... É por isso que quando eu chego aqui, eu sinto uma paz tão grande! Eu tenho vontade de ficar! Ser voluntária uma vez por outra, por semana. O Lar Fabiano ele realmente me abraçou, ficou, fica de portas abertas. As pessoas do Lar. O Lar Fabiano todo abraça qualquer um de portas abertas. E eu sou muito rica, porque só indo pra lá, só escutar as palavras, já é grande e precioso, não é o lado material o maior, não. As palavras tocam você. Os outros. Nas reuniões que tem, era demais, a gente gosta de lá. Quando eu tava com algum problema, só bastava eu ir pro Lar e conversar que eu me levantava de novo!

O direito da criança de ter amor, família... passa a ser vivido a partir do deslocamento de seu olhar de mãe para ver como a filha veria, como vimos acima quando Angelina menciona: “O direito da criança de ter amor, família. O direito da gente de ter atendimento de saúde... E outros tantos... É por isso que quando eu chego aqui, eu sinto uma paz tão grande! Eu tenho vontade de ficar!” Tem-se nestas falas o entrelaçamento da experiência de educar-se, assumindo-se como alguém que aprende, que aprende inclusive a ser mãe – e da experiência de ter direitos, de deslocar o seu olhar para acolher o direito da filha de ter amor e família. Vejamos as duas coisas: a acolhida de Fabiano de Cristo, como a mãe Angelina conta, ao chegar na casa, e a experiência transcendente, que mostra a imortalidade do ser como crença sedimentada em uma construção educacional que se poderia dizer ser uma cultura de vida, veja-se:

A – Eu aprendi aqui tanta coisa boa, mas o principal foi a força de viver. E a fé de seguir. A gente dizia assim: “Vivi, a gente já chegou no Lar Fabiano!”. E ia todo mundo perto dela, aí ela “Ham, ham!”. Já dizia, agradecia, gemia! (riso). Eu disse assim a Regina: “Ela tá agradecendo!”. E a tia Regina: “É. Ela já tá sentindo que já tá na casa de Fabiano de Cristo!”.

A – Quando eu cheguei aqui eu tive certeza que tinha feito a coisa certa, sabe? De ter dito pro medico que eu queria ela nascesse. Deus que tocou no meu coração! Jesus no meu coração! Aquela energia boa! Aqui no Lar eu descobri que Ele me deu foi um bem “precioso” tão grande que é a Vivi! Porque ela precisava de mim e eu dela. E o Lar deu amor, deu tudo de material, mas deu muito amor e me ajudou a ir buscar os direitos da Vitoria, que ninguém queria dar. Foi oito anos sem ir a uma praia, sem ir a uma festa. Tinha que ser comigo. Deixei tudo pra viver pra ela! Depois que eu entrei no Lar Fabiano foi onde eu me levantei totalmente, fiquei outra pessoa, sabe! Antes disso, não. Eu era acabada... Eu não tinha tanta esperança na minha vida! Eu dizia: “- Ai, meu Deus do céu! Eu tenho medo de quando a Vivi nascer eu não ter essa força!”. Aí quando ela nasceu, conheci o Lar Fabiano... E foi aí onde tudo surpreendeu e muito, muito!

N – E me conta como foi essa última coisa, que eu estava falando com a tia Vanilda, que tu viu a Vitória, ela em espírito, como foi isso?

A valorização dos valores humanos, junto ao exercício do direito se fazendo dentro de uma cultura dos direitos passa por uma cultura do bem supremo da vida, para usar uma expressão de Hannah Arendt. Segundo a autora, a inviolabilidade da vida na Terra e seu valor, colocado pelo cristianismo, também traziam o valor pela vita activa (fato que a Antiguidade não conferia, já considerava o trabalho e o labor coisa de escravos). A ação e o trabalho, junto ao “trabalho do pensamento” (de não reclamar, de levar a vida para frente, como dizia Angelina) parecem trazer uma educação que considera dimensões intra-psíquicas, dentro do arcabouço teórico do sujeito humano proposto pelo pensamento espírita – corpo, perispírito e Espírito.

Nas palavras da autor de “A condição humana”: “[...] somente quando a imortalidade da vida individual passou a ser o credo básico da humanidade ocidental, isto é, somente com o surgimento do cristianismo, a vida na Terra passou também a ser o bem supremo do homem” (ARENDRT, 2001, p. 329).

O desafio fica posto: urdir em uma mesma teia ação e discurso, amor e capacidades de humanização dadas também pelo exercício dos direitos humanos.

Angelina: Eu vim aqui hoje por acaso, só pra contar pras tias o que aconteceu, que eu vi a Vitória ontem. Eu tava deitada na cama que era da Vivi, onde eu ficava com ela, sabe? Eu tava quase dormindo e aí foi como se eu tivesse dormindo e ao mesmo tempo acordada vendo ela. Pronto! Eu não sei nem explicar, mas é assim, né! Aí eu: “Meu Deus!”. Aí eu fui, deitada assim, com o lençolzinho dela aqui, que ela tem o lençolzinho dela... Aí eu vi ela assim do meu lado e eu deitada assim e ela assim do meu lado e eu mexendo assim na barriguinha dela, como eu fazia. Mas, quando eu senti o cheiro dela todinho, quando eu peguei assim que me acordei, eu disse assim: “- Amor!”. Quando eu peguei essa cama, que não vi ela, aí pronto! Eu chorei, chorei sem parar. Por um minuto eu pensei que ela tinha voltado. Aí quando eu me acordei sem ela, acordei falando tudo e chorando, desesperada! A minha mãe disse: “- Amor, se conforme pelo amor de Deus! Que ali a Vivi vai ficar triste vendo você desesperada assim. Não fique assim não, que ela fica triste! A mesma coisa que a Vanilda disse, ó: “- Você não fique triste senão ela sofre, ela fica sofrendo.” Eu sei que o espírito dela sofre, mas é muito difícil, sabe? Só Fabiano mesmo pra me dar força porque quando eu entrei aqui, eu entreguei ela a ele. Eu fui ali naquele jardim e pedi pra ele cuidar dela. A gente fez um acordo: quando a missão da Vivi aqui acabasse ele vinha pegar ela e cuidar dela pra mim até chegar meu dia de ir pegar ela de volta. - Fabiano cuida dela pra mim até lá! Ela morreu de parada cardíaca aos oito anos, hoje faz 4 meses que ela morreu. Ela lacrimando! Eu liguei pra cá, pro Lar e contei que a Vivi tava lagrimando. Quando foi na sexta, do mesmo jeito! Quando foi no sábado, ela faleceu.

Angelina: Minha mãe que foi lá vê ela... Aí eu levei o camisolinha dela que ela gostava mais, a meinha dela. “- Mãe, tá aqui. A mãe veste isso aqui nela.” A mamãe disse que ela tava como se tivesse dormindo ali. Parecia um anjo, era um anjo dormindo, né?

Angelina: Aí eu disse assim: “- Mãe, a Vivi me avisou que já ia morrer, porque eu sonhei ontem a noite com ela cantando uma musica...” Fabiano veio buscar ela tenho certeza. Mas eu sou egoísta, eu queria que ela tivesse aqui comigo! (riso) Eu acho, assim, que ela tá bem! Sabe por que é que ela tá tão bem? Por que eu sinto. O pessoal diz que isso é ilusão da minha cabeça, mas não é, porque eu sinto! A minha outra filha, a Suliane, sonha com ela. Ela disse que era pra gente e pra mãe parar de chorar, que ela tava num lugar melhor que a gente! Um espírito como o dela, pra ter a coragem que ela teve de vir, passando todas essas dificuldades! Até a gente conversa lá em casa que ela pode voltar na minha filha quando eu for avó... E eu continuo vindo pro Lar pra superar a saudade e a falta da Vivi.

Ultimamente eu tô fazendo acabamentoo de peças, né, que a minha irmã trabalha com isso, aí eu tô fazendo esse curso aqui. Mas eu quero mesmo é trabalhar aqui no Lar. Que eu gosto de criança. Eu vim falar com a tia Vanilda pra, pelo menos uma vez por semana eu dar ao menos o banho naquelas crianças lá. Porque a Vitória sempre vai tá por aqui!...

4 EDUCAÇÃO MORAL E A CIDADANIA

Na verdade, ao mostrarmos aqui certa base dos princípios teórico-metodológicos orientadores do Lar Fabiano de Cristo, ressaltamos que é afirmado nesta obra educacional que o sujeito da educação é um ser espiritual. Isso implica, como observa Linhares (2011; 2012; 2013), considerar a dimensão espiritual como esse lugar de onde se produz sentido para o ser espiritual que somos. E implica também no fato de que no processo de educação do ser, que requer produção de sentidos, “a gente tem uma condição de formar cidadãos”, como observa a educadora da instituição:

Regina: É uma metodologia em que se acredita que trabalhando o processo de educação do ser a gente tem *uma condição de formar cidadãos mais conscientes, participativos*. Dentro do Lar, existe, inclusive, um trabalho que a gente faz que é o cidadão em ação. Nesse grupo, ele toma conhecimento de que ele é um cidadão que tem direitos e deveres e esses direitos perpassa por todas as leis. Então a gente explica as leis, os estatutos, os direitos que existem e como exercê-los. Ele precisa estar ciente disso pra ir saber aonde que ele vai em busca desses direitos. Quando ele não pode ir sozinho, a gente dá os encaminhamentos seja por advogado aqui do Lar, seja mantendo contato com os órgãos públicos. Então, por exemplo, algumas pessoas chegam aqui e não sabem que seus idosos já teriam direito de se aposentar. Ou então, tem dúvidas sobre seus direitos trabalhistas, ou estão precisando de medicamento ou tratamento de saúde por parte do governo. A gente primeiro ensina, esclarece sobre seus direitos e depois encaminha e acompanha esse processo até eles conseguirem utilizar de seus direitos (Grifo nosso).

A fala acima e a prática educativa da Educação do Ser Integral, nos remete inevitavelmente à questão da cidadania e seu exercício, nos contornos do Estado Democrático de Direito no qual estamos incluídos.

Conforme nos pontua Herkenhoff, (2001), a cidadania significa *qualidade* de cidadão, ao mesmo tempo em que funciona como objeto de direito fundamental das pessoas. É o instrumento prático para a participação do indivíduo na vida política e jurídica do Estado, que confere ao sujeito a defesa e promoção dos direitos abarcados por cada sociedade. Aqui nós vemos o aspecto da participação ser grifado.

Já Guerra (2013) conceitua cidadania da seguinte forma:

Formação para a vida e para a convivência democrática no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural, tanto no nível regional, quanto nacional e planetário (GUERRA, 2013, p. 397).

Nesta visada comparece a ideia de convivência democrática, no exercício cotidiano dos direitos humanos, visto como fundante da experiência de cidadania. Para o autor, portanto, a cidadania “é um corolário do princípio democrático, pois reforça a dimensão do poder emanado pelo povo e nele fundamentado, como fonte de sua legitimação” (GUERRA, 2013, p. 321).

No contexto contemporâneo, portanto, a cidadania é compreendida como o direito a ter direitos (BOBBIO, 1992), aspecto indispensável para a concretização e manutenção do sistema democrático, uma vez que concede o lugar de sujeito aos membros de uma sociedade. De fato, toda a estrutura política e social do Estado Democrático de Direito fundamenta-se na cidadania e é através dela que o ser social exerce o poder de que é titular. As dimensões política, civil e social, por sua vez, já comparecem no pensamento de Bobbio como interdependentes.

Por exemplo, sabe-se hoje que os direitos políticos, como observa Amartya Sen (2003) são não apenas fundamentais para demandar respostas políticas às necessidades econômicas, mas são centrais para a própria formulação destas necessidades econômicas, em sua formulação e luta.

O conceito de desenvolvimento, dentro do pensamento de Amartya Sen (2003, p. 35-36/297) é compreendido como a própria expansão das liberdades fundamentais do cidadão. Dessa maneira, a expansão das liberdades é compreendida concomitantemente como: 1) tendo um fim em si mesmo (lembre-se da assertiva de que nenhuma pessoa pode ser um meio para outro fim, ela deve ser um fim em si mesmo); 2) o próprio significado maior do desenvolvimento.

Esta função constitutiva da liberdade, ressalte-se, pressupõe a acolhida à liberdade substantiva para a dignificação da vida, as liberdades substantivas incluindo, vale lembrar, as capacidades elementares como a de evitar privações como a fome, a mortalidade evitável, etc., e também as liberdades associadas como a educação, etc.

Na prática dos direitos humanos, este universo local, onde a cultura humana evidencia sua singularidade, relaciona-se intimamente com o aspecto cosmopolita dos direitos humanos. Observa LAFER (apud FLORES, 1999, p. 145) que, contemporaneamente, “transita-se de uma concepção ‘hobbesiana’ de soberania do Estado para uma concepção ‘kantiana’ de soberania centrada na cidadania universal” (FLORES, s/d; p. 06). Como observa mais Flores (s/d, p. 03), no mesmo texto:

Sob esta perspectiva manifesta-se uma aguda crítica e repúdio à concepção positivista de um ordenamento jurídico indiferente a valores éticos, confinado à ótica meramente formal – tendo em vista que o nazismo e o fascismo ascenderam ao poder dentro do quadro da legalidade e promoveram a barbárie em nome da lei. Há um reencontro com o pensamento kantiano, com as ideias de moralidade, dignidade, Direito cosmopolita e paz perpétua. Para Kant, as pessoas, e, em geral, qualquer espécie racional, devem existir como um fim em si mesmo e jamais como um meio, a ser arbitrariamente usado para este ou aquele propósito. Os objetos têm, por sua vez, um valor condicional, enquanto irracionais, por isso, são chamados ‘coisas’, substituíveis que são por outras equivalente. Os seres racionais, ao revés, são chamados ‘pessoas’, porque constituem um fim em si mesmo, têm um valor intrínseco absoluto, são insubstituíveis e únicos, não devendo ser tomados meramente como meios.

Tem-se, então, esta tendência, hoje, de se desenvolver mais e mais um sistema normativo internacional de proteção aos direitos humanos, embora se saiba o quanto a acumulação capitalista globalizada, cuja ética centrada no lucro, junto ao armamento nuclear, correm na contramão disso. É que a ótica da dignidade da pessoa humana e da dimensão moral já dá sinais, no Direito Internacional, no Direito Constitucional e nos Direitos Humanos, de ultrapassar os limites de compreensão de cada Estado, em sua visão localizada, a partir da perspectiva da humanidade.

Para Torres (2001), o conceito mais moderno de cidadania se encontra intimamente ligado à indivisibilidade e à interdependência entre os direitos humanos. Isso nos remete à ideia de que na contemporaneidade este conceito é constantemente tensionado com as ideias de liberdade, justiça social, igualdade de oportunidades e solidariedade a que se vinculam (TORRES, 2001, p. 256).

Historicamente, estas categorias se modificaram e compareceram diferentemente, ao longo do tempo. Herkenhoff (2001, p. 19-20) pontua que, na verdade, o conceito de cidadania se amplia com o passar do tempo. Ultrapassando o conteúdo civil e político de sua formulação original, atualmente comporta também as dimensões: social, econômica, educacional e existencial.

Nessa linha de pensamento, Guerra considera que:

É correto, portanto, tratar de uma dimensão política, civil e social da cidadania. Ser cidadão implica a efetiva atribuição de direitos nas três esferas mencionadas, porque careceria de sentido participar do governo sem condições de fazer valer a própria autonomia, bem como sem dispor de instrumentos asseguradores das prestações devidas, pelo Estado, em nome da igualdade de todos. Ser cidadão implica a titularidade de direitos nas três esferas apontadas, vale dizer, de um poder de vontade não subjetivo a limitações e controles que o anulem ou o inviabilizem (GUERRA, 2013, p. 322).

Nesse sentido, ser cidadão significa ter garantida a participação efetiva na vida política, com a preservação da autodeterminação pessoal, seja em impondo abstenções ao Estado (não fazer), seja exigindo-lhe prestações das garantias e direitos fundamentais. Portanto, na contemporaneidade, a condição de ser cidadão exige uma participação mais direta nos destinos da comunidade à qual pertencemos. Conforme preceitua Bernardes (2008):

É na participação e na mobilização que se cria um novo repertório de ações condizente com os ideais e com as instituições da democracia, que se toma consciência das injustiças, e que se vocalizam as necessidades de grupos antes reprimidos (BERNARDES, 2008, p. 207).

Parece-me que se está encaminhando a reflexão, quando se fala no aspecto educacional da cidadania – cidadania como um devir, um *telos* que se vai construir -, para a ideia de uma cultura de direitos humanos. De fato, para a construção de uma cultura de direitos verdadeiramente efetiva, precisamos pensar em garantir através da educação a inclusão política e social, bem como o empoderamento dos sujeitos e dos grupos sociais historicamente excluídos do usufruto e da fruição de tais direitos. Isto porque a cidadania não é um favor, algo dado, mas algo que se constrói pelos próprios cidadãos que, na verdade, são os detentores originários do poder, que apenas é exercido por seus representantes.

Nesse contexto, emerge a necessidade de uma educação pautada na ética pública como condição elementar para uma transformação segura e definitiva do contexto social no qual estamos mergulhados atualmente, onde parece ser tão comum a usurpação e violação de direitos fundamentais da pessoa humana. Como adverte Guerra (2013):

Existem deveres a serem cumpridos perante a grande massa de despossuídos, tanto de bens materiais quanto de bens morais, e, nesse sentido, a conscientização pública forçosamente refaz o caminho individualista para reconstruir uma estrada ideológica oposta (GUERRA, 2013, p. 324).

Evidencia-se, no texto supracitado, a ideia de que existem bens materiais e bens morais e que há formas sociais lesivas, que negam ambos. Ao articular uma proposta educativa que proporciona a formação de cidadãos mais conscientes de sua atuação no meio social, ressignificando os conceitos de liberdade, igualdade, solidariedade, respeito e dignidade, a Educação do Ser Integral busca realizar seu papel político, ao acrescentar ao conceito de cidadania elementos considerados humanísticos, rumo a construção da autonomia dos sujeitos da educação:

Jéssica: Quando eu entrei aqui no Lar, eu fiquei com vontade de chorar, sabe? Porque eu já nem esperava mais resolver minha situação. Eu ficava só esperando os dias passarem porque eu não tinha mais esperança nenhuma. Ele tava desempregado e eu grávida - como eu ia esperar receber ajuda pra construir minha casa assim? Eu lembro bem que no dia que o social falou que meu filho não ia nascer na rua, eu falei pra ele assim:

- Viu que a gente é gente?

Porque assim, as pessoas acham que porque a gente é pobre pode receber humilhação. É um direito ser mãe; e da criança ter família. Aqui no Lar eu nunca fui humilhada, sempre o pessoal tratou a gente muito bem, com amor mesmo, sabe? Parece que é gente da nossa família ou parece que a gente é da família deles. Eu lembro disso - que eu fiquei muito feliz pelo meu filho.

Na perplexa pergunta, que é uma exclamação, uma constatação, que diz: - Viu que a gente é gente? – vê-se a ambiguidade da luta cidadã, onde se pergunta pelo direito (luta-se por ele), ao mesmo tempo em que já se tem a consciência de sua existência, quer dizer, se lhe proclama uma questão como quem realiza uma descoberta.

Essa entrada, a partir de uma problemática de miséria social, na esfera pública, por meio do Lar Fabiano de Cristo, como estamos vendo em Jéssica, que vai buscar algo que é a própria dignidade de “ser gente”, podemos dizer que se coaduna com uma demanda ética e solidária dos direitos humanos, em sua tendência internacional, em que pese as contradições que se sabe, expressas emblematicamente na bipolaridade Norte/Sul. Nas palavras de Flores (s/d, p. 17) temos que:

Se, tradicionalmente, a agenda de direitos humanos centrou-se na tutela de direitos civis e políticos, sob forte impacto da ‘voz do Norte’, testemunha-se, atualmente, a ampliação desta agenda tradicional, eu passa a incorporar novos direitos, com ênfase nos direitos econômicos, sociais e culturais e no direito ao desenvolvimento. Este processo permite ecoar a ‘voz própria do Sul’, capaz de revelar as preocupações e prioridades desta região. Neste contexto, é fundamental consolidar e fortalecer o processo de afirmação dos direitos humanos, sob esta perspectiva integral, indivisível e interdependente.

É bem certo que, como ainda observa Herrera, a primeira fase da proteção dos direitos humanos, que se está a superar, em seu formalismo abstrato, seja um fruto histórico, uma vez que “foi marcada pela tônica da proteção integral, que expressava o temor da diferença (que no nazismo havia sido orientada para extermínio), com base na igualdade formal” (FLORES, s/d, p. 22).

Dentro dessa crítica e utopia, penso que a cidadania confere vigor ao mundo local, sem desconectá-lo das propostas globais mais avançadas de Direitos Humanos, que as epistemologias do sul tentam fazer valer.

No dizer de Morin (2000, p. 117), contudo, a dinâmica atual da sociedade globalizada, em sua violenta acumulação/exclusão de povos e de classes sociais, tem

caminhado no sentido oposto ao da anticidadania, embora as populações de excluídos tenham resistido a isso e o estado brasileiro avançado em construção e políticas públicas. E é preciso entender que atualmente a ideia de cidadania nos remete, apesar de todas as ambiguidades e do que nos falta viver dela, à “responsabilidade pelo destino do outro, à consideração dos vínculos entre pessoas e grupos”, como se escuta da educadora e coordenadora pedagógica do Lar Fabiano de Cristo:

Regina: No projeto Cidadão em Ação, a gente trabalha duas coisas básicas: que a pessoa tem direitos e esclarecemos quais são esses direitos e como buscá-los, mas também conscientizamos que essa mesma pessoa tem obrigações a cumprir. E a primeira obrigação de que falamos aqui é a de respeitar o direito do outro para que o meu seja também respeitado. Através das vivências e das conversas em grupo levantamos os problemas deles e buscamos soluções juntos. Nesse processo, todos aprendem. Aquele que tem referido problema recebe orientação e encaminhamento e os outros auxiliam, se importam, se engajam no problema do outro. Outra vez, trazemos outro problema, e aí outro é beneficiado e os outros auxiliam e assim vai. Pra que ninguém venha aqui resolver só seu problema e pronto, vá embora sem conhecer também a dor do outro.

Vejamos que a educadora Regina parece dizer que utiliza as situações concretas do Lar Fabiano de Cristo para como que construir uma cultura dos direitos humanos, um “importar-se com o Outro”, em uma remessa à solidariedade e, também, ao usufruto dos direitos. Na realidade, está-se tecendo um solo para essa cultura quando Regina diz: “Outra vez trazemos outro problema, e aí outro é beneficiado e os outros auxiliam e assim vai. Pra que ninguém venha aqui resolver só seu problema e pronto, vá embora sem conhecer também a dor do outro”. O que se pode sublinhar também é a importância do trabalho com os deveres, as “obrigações a cumprir” de que fala Regina.

Para Morin (2000), quando se perde a visão do global, ocorre o enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade, cada um tendendo a assumir apenas sua própria tarefa, perdendo a noção do todo, ao mesmo tempo em que se perdem os vínculos com os concidadãos. Dessa forma, o enfraquecimento da solidariedade - que para Guerra (2013, p. 324) significa “união e o bom relacionamento entre os membros de uma comunidade, adesão às causas alheias”, também fragiliza o exercício da cidadania, uma vez que esta imprime mais força e significado aos direitos quando exercida coletivamente.

Nesse caminhar, o Lar Fabiano de Cristo, através da educação moral que se tece também como uma educação em direitos humanos, como se está observando – uma educação que, na verdade, é uma parte constitutiva da educação do ser - busca criar esses laços de solidariedade. No cotidiano, então, a solidariedade é exercitada como respeito aos direitos e também às obrigações dos sujeitos na vida social.

Sem dúvida, as vivências da solidariedade em nossa sociedade atual são essenciais para o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos. Diante das condições alarmantes de pobreza e carência em que vive a grande maioria da população, cada vez mais a solidariedade deve ser recorrente em nosso dia a dia. Dessa forma, os conceitos de cidadania e direitos humanos estão intrinsecamente interligados, de modo que atualmente são mesmo inseparáveis.

Pensamos que dentro do conceito de cidadania cabe uma reflexão acerca do empoderamento dos sujeitos. A educação pautada na proposta do Lar Fabiano de Cristo favorece em certa medida o exercício da cidadania, no momento em que proporciona o empoderamento dos sujeitos, fazendo-os perceberem-se como seres sociais, inseridos em uma comunidade em mutação.

Nesse sentido, partindo da ideia dos Direitos Humanos como análgama de dimensões jurídicas políticas e educativas, pensar em uma Educação em Direitos Humanos que promova o empoderamento⁷ dos sujeitos que são violados em seus direitos humanos, é também atuar na transformação de realidades sociais que se evidenciam como problemas jurídicos. E isso é atuar no nível da **cultura em direitos humanos** e, portanto, na esfera educativa. Tal estado de coisas exige medidas urgentes de justiça social e tarefas amplas que comportem a dimensão educacional do ser e dos direitos humanos.

Neste aspecto, empoderar é processo através do qual as pessoas e as comunidades auferem ferramentas que lhes proporcionem visibilidade, influencia, atuação efetiva traduzida pela ação e decisão de transformar a vida, com vistas à promoção e garantia da cidadania, servindo, portanto, para a ampliação do que Sen (2000) denomina “liberdades substantivas”⁸.

No dizer de Friedmann, o que se pretende com o empoderamento é:

Reequilibrar a estrutura de poder na sociedade, tornando a ação do Estado mais sujeita a prestação de contas, aumentando os poderes da sociedade civil na gestão dos seus próprios assuntos e tornando o negócio empresarial socialmente mais responsável. Um desenvolvimento alternativo consiste na primazia da política para proteger os interesses do povo (FRIEDMANN, 1996, p. 32-3).

⁷ A definição de empoderamento aqui utilizada, se refere à capacidade de dos indivíduos e dos grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, em diferentes esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Desse modo, define-se como atributo, mas também como um processo pelo qual se concede poder e liberdade. Portanto, o empoderamento comparece como resultante de processos políticos no âmbito dos indivíduos e grupos.

⁸ Sen define liberdades substantivas como aquelas que garantem aos indivíduos a plena participação nas decisões dos destinos da sua comunidade. Assim, essas liberdades implicam verdadeiros direitos a uma vida digna por meio da segurança econômica e física, proteção contra a fome e doenças tratáveis, mecanismos de combate a diversas formas de discriminação, transparência nas relações sociais. Mas para alcançar tais direitos é imprescindível combater as causas das usurpações: a pobreza econômica, a carência de serviços públicos e de assistência social e a negação de liberdades políticas e civis.

Mas como se empoderaram os sujeitos? Para a teoria crítica, isso somente se dará a partir de ações sociais afirmativas. Empoderar significa conceder poder, abrir caminho, permitir que o indivíduo, reconhecendo sua potencialidade, saia de uma postura passiva e se autorize a agir como sujeito autônomo, construtor de si e dos contextos onde atua, sendo ator social de sua própria vida. É assim que as ações sociais possibilitam a emancipação de grupos marginalizados, retirando-os da invisibilidade e ainda funcionam como redes de apoio social que potencializam a ação dos sujeitos.

Angelina - Mãe: A Vitória nasceu deficiente, ela tinha hidrocefalia. Teve um dia que ela foi pro hospital e passou muitos dias. Aí a Doutora disse que ela ia precisar ter quarto de UTI em casa. Aí eu disse: Não, não tem problema não. *Isso daí eu luto e consigo!* Por que tudo da Vivi era difícil, mas eu lutava e conseguia. Aqui, o Lar Fabiano me ensinou muito isso e eu ia atrás dos meus direitos! A cadeirinha de rodas dela, só consegui por causa do Lar. Eu nem sabia que ela tinha direito. Aí aqui no Lar me disseram que ela tinha sim, era obrigação do governo dar. Eu fui na Secretaria da Saúde, dei entrada, e recebi a cadeira de rodas dela bem direitinha, nova (Grifo nosso).

Nesse contexto de enfrentamento, veja-se como Angelina vai mudando: “Isso daí eu luto e consigo” – ela diz. A ideia de ter direitos está, na prática, vinculada a uma luta para efetivá-los, para fazer com que possam ser exercidos na vida cotidiana. Uma associação – não casual – entre direitos e luta “para consegui-los” – conseguir o que está assegurado em lei – aparece como naturalizada.

Angelina - Mãe: Eu fui atrás dos meus direitos e do dela, porque tudo que eu queria saber, eu ia atrás, eu me informava e eu tinha a informação de tudo aqui no Lar. Da aposentadoria dela, eu lá sabia que uma criança podia se aposentar eu pensava que era só idoso que se aposentava, que nada. Cheguei aqui e a Paulinha me disse olha você pode aposentar a Vivi. É assim: vai ali... E o Lar ia comigo pra me ensinar o caminho das pedras. Consegui foi tudo assim. A Vivi não passou nenhuma necessidade. A injeção dela que era duzentos reais, quinhentos reais dos hormônios, né? Consegui. Fui atrás e consegui. Era muito caro. Os remédios dela. As fraldas dela também consegui. Até uma folha, eu ainda tenho lá em casa até hoje, que a Ticiane me deu, todos os telefones tão anotados, de todos esses lugares, secretaria de saúde, hospital, do governo. Pra ir pro hospital eu ia com a ajuda do Lar, levar, voltar, trazer, sempre que eu precisava eles ajudavam. Quando eu não tinha como ir de taxi, que eu não tinha condições, eles me levavam.

O intuito de uma cultura dos direitos humanos é construir um novo modo de produzir e distribuir cultura e bens, com vista à consolidação de uma sociedade que, baseada em relações solidárias, se faça democrática e promova a educabilidade cidadã. No entanto, isso tradicionalmente se fez com uma hipertrofia da discussão da dimensão política e uma

minimalização dos processos de *ser* mais, vividos no cotidiano das culturas. Fala-se isso, mas sabe-se que:

[...] o “espaço de fluxos” global, como Manuel Castells memoravelmente o chamou, continua, teimoso, fora do alcance das instituições confinadas ao “espaço local”, incluindo os governos dos Estados. Todas as fronteiras políticas são porosas demais para garantir que as medidas aplicadas no interior do território de um Estado se mantenham imunes aos fluxos de capital determinados a reverter a finalidade pretendida para o exercício desse Estado (BAUMAN, 2010, p. 45).

Isso parece significar que os fluxos globais atingem o mundo local, mas há um nível de intervenção do mundo local que não consegue interceptar o global, em se tratando da esfera da acumulação capitalista. Como ainda observa Bauman (2010, p. 45):

Os governos podem tentar afastar a parte que ocupam no globo das tendências globais e das condições globais de comércio, mas a eficácia das medidas à sua disposição tem vida curta, enquanto os efeitos a longo prazo correm o risco de ser enormemente contraproducentes.

Sabe-se, contudo, que não se pode dizer que não há uma outra globalização em curso, ou seja, um movimento de resistência à acumulação do capital e sua produção violenta de exclusão. Para cada ato da desumanização do humano parece haver um movimento correspondente de resistência a isso, e potências de luta inexploradas avançam no sentido da humanização e socialização de maior parte dos bem da vida coletiva.

Nostalgia socialista? Poderia ser o caso, se eu já tivesse abandonado minha crença na sabedoria e na humanidade da orientação socialista (o que não fiz). Talvez ocorresse, se eu não tivesse compreendido “socialismo” como uma postura, uma atitude, um princípio guia, mas o encarado como um tipo de sociedade, um projeto específico e um modelo determinado de ordem social (o que há muito tempo não faço). Para mim, socialismo significa uma sensibilidade ampliada para a desigualdade, a injustiça, a opressão e a discriminação, humilhação e negação da dignidade humana. Assumir uma posição “socialista” significa opor-se e resistir a todas essas atrocidades quando e onde elas ocorrem, seja qual for o motivo em nome do qual sejam cometidas e quaisquer que sejam suas vítimas (BAUMAN, 2010, p. 27).

Assim é que se tem transformado o cenário da contemporaneidade, no que diz respeito à filosofia dos negócios capitalistas:

Agora, num cenário exitosamente transformado, de uma sociedade de produtores (com os lucros provindo sobretudo da exploração do trabalho assalariado), numa sociedade de consumidores (sendo os lucros oriundos sobretudo da exploração dos desejos de consumo), a filosofia empresarial dominante insiste em que a finalidade do negócio é evitar que as necessidades sejam satisfeitas e evocar, induzir, conjurar

e ampliar novas necessidades que clamam por satisfação e novos clientes em potencial, induzidos à ação por essas necessidades: em suma, há uma filosofia de afirmar que a função da oferta é criar demanda (BAUMAN, 2010, p. 28).

Embora estes sejam traços genéricos, a população circunvizinha ao Lar Fabiano de Cristo ia respondendo a um mundo que lhe acenava de outro modo. A ideia hedonista de um mundo de prazeres ficaria mesmo com outras classes sociais, porque o que acontecia não era coincidir o movimento geral de consumismo e o que se tentava implantar no Lar Fabiano de Cristo. Se em outros lugares ficava mais claro o comentário de Bauman (2010, p. 76): “A injustiça mudou de sentido: hoje significa ser deixado para trás no movimento universal em direção a uma vida cheia de prazeres” e, do ponto de vista da estrutura socioeconômica isso é verdade, no mundo local havia enfrentamentos a essa ordem do consumo que se justapunha à do capitalismo produtor.

No caso de Angelina, citado acima, a perspectiva da luta por direito comparece junto a uma procura de si, de dar conta do contexto todo afetivo-moral, que incluía sua aceitação a uma filha especial. Mas, e o aspecto da dimensão integradora dos direitos humanos? Comparece quando a luta por direitos se faz permeada por forte crítica à negação dos direitos e ao contexto da política neoliberal? Quando a ação cotidiana deixa implícita, nas lutas da esfera pública, a adoção de práticas emancipadoras para uso e gozo da dignidade humana enquanto elemento individual, também, e ao mesmo tempo ético – universal, portanto?

Angelina, a mãe da criança especial de nome Vitória, carinhosamente chamada Vivi, diz, ao falar de sua busca pelo direito à saúde, entre outros, que lhes apontavam: “É assim: vai ali... E o Lar ia comigo pra me ensinar o caminho das pedras. Consegui foi tudo assim.” E, antes: “eu não sabia que tinha direitos...” Vê-se, então, que é preciso uma rede de instituições e grupos populares para tornar possível a construção e uma cultura de direitos humanos, que começa por uma percepção clara, vivida, do direito a ter direitos. Vemos, então, que o Lar “vai junto” – não faz pela pessoa, em uma tentativa de dar lugar de sujeito ao outro.

A Pedagogia do Oprimido proposta por Paulo Freire se baseia na ideia de que as pessoas deixam de ser “depósito” de comunicados e ser capaz de realizar diálogos, para isso devendo ser sujeito, que vai se apropriando de sua emancipação. Na educação libertadora e transformadora freireana, a liberdade passa a ser uma conquista e não algo que é doado, mas sim, uma busca da sua humanização permanente. Freire (2000, p. 79) indignava-se com a violação e negação “do direito de *ser* mais, inscrito na natureza dos seres humanos”. Por não

admitir essa usurpação, incentivava a denúncia de qualquer tipo de violência, e de violação contra a falta de:

[...] escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança, ou ainda, contra a falta de esperança da ideologia neoliberal e da insensatez dos poderosos, que tentam a todo custo, todos os dias, em todos os espaços da sociedade, neutralizar a miséria, a pobreza, e, disfarçadamente, impedir a briga em favor dos Direitos Humanos, onde quer que ela se trave (FREIRE, 2000, p. 130).

É mister observar pois, a importância da esperança na luta pelos Direitos Humanos. E a dimensão educativa trata esta esperança em sua positividade. Quando vemos uma pessoa, como a Angelina, seguir um caminho de autonomia, de busca por seus direitos, em uma perspectiva de construir-se mãe de uma criança especial, podemos dizer que se está vendo erguer-se o que estamos dizendo ser uma vivência da positividade dos direitos humanos.

Sabrina: E eu procuro conversar com eles, sobre isso. Refletir com as crianças o que é que eles querem da vida. “O que é que vocês querem pra vida de vocês?” Se o pai da pessoa quer ser bandido, vocês vão querer ser isso também? E se um político é bandido, vocês vão querer ser também? Vocês precisam ser isso também, né? Estimulando que eles pensassem ser outra coisa diferente do que fazem algumas “figuras de autoridade”. Se a minha sociedade me coloca isso todo dia, eu sou obrigada a ser isso? Aí eles, eles mesmos dizem: “Não, tia! Porque a gente aprende outras coisas aqui” E eles mesmos se colocam, diante das coisas que eles aprendem aqui. Entendeu? Parece ser claro para eles que eles perceberem que podem mais, que podem ser mais que o limite de seus pais, que seus pais não têm só limites, mas que os possuem, frequentemente, e que as pessoas da comunidade que não receberam o direito à educação escolar, sabem outras coisas igualmente importantes. Mas que não lhes é dado o mesmo valor social, e que isso deve mudar. Mas isso é um caminho, não algo pontual.

A partir disso posto, podemos ver que a educação do ser, que segue um curso de aprendizagem dialógica, ao se construir na humanização vivida na positividade dos Direitos Humanos é processo – não algo pontual. Nesse sentido possui um caminho pedagógico para fazer-se em sua concretude.

Nessa mesma linha de pensamento, Freire, considerando o indivíduo como ser histórico, propondo em educação o desenvolvimento da consciência crítica e o exercício da capacidade de “ser mais”, em experiências concretas que humanizam o ser. E sendo mais, o educador e o educando se humanizam, e se humanizando exercem sua vocação ontológica de *ser mais*, sendo capazes de conquistar e manter sua própria liberdade, que os leva a se constituírem sujeito de direitos sociais.

Nessa medida, para a pedagogia freireana o ser humano é um ser histórico, constrói-se processualmente, é inconcluso e consciente de sua inconclusão. É por sua “vocação ontológica de ser mais” (2005) estar em constante busca de sua humanização. Vocação que é permanentemente negada pela injustiça, exploração e violência dos opressores, e afirmada no anseio de liberdade, de justiça e de luta dos oprimidos.

Vocação para ser que implica desenvolver capacidades e potenciais humanos que possam levar à superação das realidades opressivas da ordem capitalística global. É a expressão da própria natureza humana e é algo que o homem vem construindo ao longo da história da humanidade. "Esta vocação para ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indignação, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia" (FREIRE, 2003, p. 10).

Quer dizer, todas essas situações- indignação, pobreza, insuficiência de recursos materiais- limitam a liberdade de decisão e, por conseguinte, limitam a autonomia. Por isso, desenvolver a capacidade de ser mais significa desenvolver uma educação que busque formar o educando para a autonomia justamente para lhes dar ferramentas que lhe possibilite transformar as situações de usurpação que limitam sua autonomia.

Neste sentido, o grande objetivo da educação de matriz crítica, proposta por Freire, deve ser proporcionar que os indivíduos em relação uns com os outros vivenciem a experiência de assumir-se como seres históricos e sociais, como seres pensantes, criadores e realizadores de sonhos. É exatamente o anseio de liberdade, de justiça e de luta dos oprimidos que impulsiona a conquista do “ser mais” (FREIRE, 1996, p. 46).

Em Freire (2005, p. 45), a educação é plena do exercício de libertação, conduzindo-nos a concluir que o ato de educar é um ato eminentemente político e espiritual, eu acrescentaria, uma vez que sua prática é fundamental para a libertação dos oprimidos na construção de justiça social. Nas palavras de Freire bota frase toda: “é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” e por sua vocação de ser mais exercendo suas potencialidades e amorosidade.

Neste sentido, a educação não pode se tornar discurso vazio, algo que se possa jogar, depositar ou transferir para o outro. Ela pressupõe reflexão e prática, neste sentido, uma práxis reflexiva (FREIRE, 2005), onde cada ação gera reflexão, que proporciona uma nova ação, para outras reflexões, de forma contínua e dinâmica que se dá mediatizada por uma cultura humana em transformação.

Em educação é fundamental que o ser que se educa possa sair da posição de objeto para a de sujeito lutando pela sua libertação; pelo direito de assumir e direcionar sua

transformação e este é um devir dos Direitos Humanos. Saber que o futuro não é algo pré-estabelecido, uma sina ou destino, não é inexorável implica uma aposta nos devires coletivos.

Por toda a história de negação do oprimido que se tem visto na história da humanidade, a vítima da opressão é levada a acreditar que essa situação é imutável e deve por isso ser aceita de forma resignada e dócil, negando-se a possibilidade natural de ser livre. A dimensão educativa dos Direitos Humanos deve trabalhar sobre este limite, não só com denúncias, mas propondo um processo educativo capaz de engendrar o inédito viável em seus anúncios do novo.

É empoderando os sujeitos oprimidos que conseguiremos estabelecer o verdadeiro estado de humanidade em nossa sociedade, e isso acontece nos interstícios das ações educativas cotidianas, em seus potenciais de transformação.

O que Freire (1996) denominou educação bancária ressalta o apassivamento dos sujeitos e tem ajudado a perpetuar o sentimento de incapacidade das classes oprimidas. É preciso romper com esse modelo e perceber a ação educativa como instrumento de libertação, como essa arte que transforma, que desperta, que gera consciência e faz de homens e mulheres, seres éticos, capazes de operar grandes intervenções no mundo e em si mesmos. Isso supõe uma cultura nova, a se gestar no cotidiano das ações educativas que envolvem os Direitos Humanos como processo.

Contribuindo com a evolução histórica dos direitos da pessoa humana, a pedagogia freireana propõe um avanço na compreensão do que é a humanidade dos sujeitos e a ação educadora que aqui pensamos como caminho de construção de uma socialidade capaz de nutrir em seu bojo uma **cultura de direitos humanos**.

Nessa perspectiva se inclui também a consolidação dos direitos já adquiridos. Pensa-se, portanto, que essa consolidação também possui sua educabilidade, na medida em que considera o sujeito não mais como mero “assistido”, digno de compaixão e piedade, mas agente atuante, ator de sua própria conquista, responsável direto pela sua libertação. Temos um ser que faz sua assunção à consciência histórica, ao contrário da visão fatalista, onde o destino dos seres está traçado como algo imutável.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade- a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens, vocação do ser mais (FREIRE, 2005, p. 32).

Freire (2005) sempre recusou o fatalismo e afirmava preferir a rebeldia, por esta nos inscrever na condição de agentes da escrita de nossas próprias vidas, provando que o humano é sempre maior do que os agentes de opressão que o diminuem. E fazia questão de enfatizar que devemos modificar as situações sociais de opressão pela nossa vontade e luta. Uma luta processual, como diria Herrera Flores (2009); e inconclusa como afirma Freire (2005).

Sigamos nesse palmilhar da luta pelos direitos, vivida como Educação do Ser, no contexto do Lar Fabiano de Cristo.

Então, o Lar Fabiano de Cristo hoje participa de Conselhos da Criança e Adolescente; do Conselho do Idoso e outros, né? Participamos de Conselhos Locais de Saúde, e do Conselho Municipal de Assistência Social. No Conselho do Idoso nossa atuação é mais para implementar o Estatuto do Idoso, elaborando projetos, sugerindo políticas públicas, participando de Fóruns onde a gente debate sobre o que está sendo cumprido ou não do Estatuto do Idoso. A gente também fiscaliza empresas, e governo sobre o tratamento que se dá ao idoso e sobre o respeito aos seus direitos. Se não estão sendo cumpridos, nós fazemos os encaminhamentos aos órgãos competentes e acionamos o Ministério Público que é quem fiscaliza isso.

Os direitos sociais, depois de serem conseguidos com lutas, embora de certo modo parciais e focalizadas, observa Sherer-Warren, antecedem à conquista dos direitos civis e políticos. Na realidade, é sobretudo a partir do século XX que os direitos vão se especificando de acordo com as diferenças dos grupos sociais e seus movimentos. Assim é que temos os movimentos de operários metalúrgicos, das ligas de camponeses, o movimento indígena, movimento negro, movimento feminista, de comunitários cristãos, etc.

No início, contudo, observa Carvalho (2004, p. 221), ainda os movimentos sociais não expressam sua autonomia, como segmento que possui uma história de luta, e não raro são capturados por Estados oligárquicos ou populistas, que agem com os grupos e movimentos sociais caracterizando uma cultura chamada “estadania”, ao invés de cultura cidadã ou cidadania.

Sherer-Warren já observara que os movimentos sociais e as lutas por cidadania e direitos foram se intensificando e tomaram um formato muito centrado no aspecto institucional. Isso é bem verdade. O “controle social pela cidadania” foi sendo aprendido como meio legítimo de luta por direitos. E nesse embate com o Estado e suas instituições, os grupos e movimentos sociais não deixaram de manter uma resistência predominantemente ativa. A autora fala deste aspecto:

Já no final do século XX e início do novo milênio, as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais passam a valorizar cada vez mais formas de participação institucional (audiências públicas, assembleias e conferências políticas, fóruns, conselhos setoriais de políticas públicas, orçamento participativo, Agenda 21, etc.). Tais organizações percebem, nesses espaços, a oportunidade do exercício do “controle social pela cidadania”, considerado como um meio político adequado e legítimo para a expansão da democracia. Simultaneamente, alguns desses movimentos defendem e realizam uma resistência política mais ativa (ocupações de terra, bloqueio de estradas e ocupação de órgãos públicos e de empresas, especialmente transnacionais consideradas nocivas ao meio ambiente ou à participação social dos excluídos na produção social da riqueza, e outras formas de intervenção com impacto político). Essa última tendência percebe, nessas formas de resistência, as possibilidades de atuação para “um novo projeto de nação” (SHERER-WARREN, 2008, p. 506).

Isso aumenta a importância do trabalho com a Educação do Ser estas vinculada à vivência e luta pelos Direitos Humanos, que vitaliza, nesse caminhar a esfera da cidadania. É que, uma vez que a institucionalização da luta por direitos pode tornar muito formal esse caminho de empoderamento e de vivência da esfera pública, feito pelas mulheres, em geral, que possuem toda uma carga de saber advindo do mundo doméstico e que não fragmenta muito facilmente as dimensões da vida.

Ana Rubio, em seu estudo intitulado “*Ciudadania e sociedade civil: avanzar em la igualdad desde la política: por un nuevo pacto social*”, mostra bem que “*el reconocimiento formal a las mujeres de iguales derechos civiles y políticos que a los hombres no haya producido una alteración del rostro del poder, ni haya generado un camino em ele status social de subordinación de las mujeres*” (RÚBIO, ANO, p. 10).

Na verdade, é inegável a transformação no ocidente, do lugar das mulheres no mundo privado e público. Pode-se ouvir de Ana Rubio, contudo, que muito ainda há a fazer, e que no caso do feminismo, estas esfera – privada e pública – estão indissociavelmente ligadas, o que é um aprendizado importante para a luta nos direitos humanos e a indivisibilidade das dimensões na educação do ser.

Boaventura Santos (2008), em seu estudo sobre a sociologia das ausências e das emergências, observara que em uma concepção emancipatória dos direitos humanos será importante estimular ou oportunizar a organização de “redes de referências normativas capacitantes”. Estas redes deveriam tentar realizar ou fomentar a articulação e o elo de trocas intersubjetivas entre os participantes dos diversos grupos e movimentos sociais emancipatórios que investem na liberdade e igualdade humana, concretizada em justiça social.

Vejamos como há participações em diversos grupos e movimentos sociais, como se pronuncia a educadora do Lar Fabiano de Cristo:

No Conselho da Criança e do Adolescente fazemos avaliação de projetos sociais, deliberamos sobre políticas públicas que favoreçam o cumprimento do ECA e a proteção à criança e ao adolescente. Na questão da avaliação de projetos, nós avaliamos projetos que chegam de ONGs querendo recurso do governo. Após avaliação nós liberamos esses recursos desde que o projeto apresentado tenha vínculo com a garantia dos direitos da criança e do adolescente, como por exemplo, projeto que vise a prevenção das drogas, do fortalecimento da convivência familiar e comunitária, incremento na educação, prevenção da violência...

Também atuamos sugerindo projetos ao governo de medidas sócio educativas... Participamos da elaboração de projetos que contemplem políticas públicas para menores infratores.

No Conselho da Saúde também é do mesmo jeito. A gente trabalha apontando necessidades, dando sugestões, fazendo levantamentos de ações e políticas que garantam esse direito de forma eficaz.

Em todos esses lugares participamos de Fóruns, e em todos esses lugares nós temos direito a voto, nossa opinião e avaliação é muito respeitada e leveda em conta na hora de elaborar projetos para as comunidades, porque as pessoas já conhecem a atuação do Lar e sabem que trabalhamos com comunidades, então, conhecemos as necessidades delas.

É nesse sentido que a valorização das experiências vividas, a troca, o diálogo, o respeito às diferenças, o multiculturalismo, que Figueiredo (2007) definiu como “saber parceiro”, que vai implicar uma espécie de *supra-alteridade*, possibilitando o exercício de cidadania que uma vez vivenciado, reflete-se no respeito ao direito do outro como legítimo outro.

Dialogar com o saber do outro implica em *supra-alteridade*, no reconhecimento do outro como legítimo outro, em relação entre conteúdos e saber vivido, em conexão entre o individual e o coletivo, em democracia, em acoplamento estrutural, em formação, em libertação, em palavra-ação, em ensinar-aprender, em transformação, em busca da razão de ser, em criticidade, em compartilhamento. Dialogicidade é compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social. Isto implica em diálogo sobre atividades criadoras, contextualizadas, em novas leituras, saberes construídos em parceria, pretendendo a utopia (FIGUEIREDO, 2007, p. 7)

Moscovici (1978, p. 49), por seu turno, já nos auxilia a pensar na articulação de aspectos múltiplos em uma concepção de cidadania, quando afirma:

A cidadania não é uma intenção primária e por isto é adquirida no convívio e precisa ser cultivada, [...] supõe valores éticos e um nível de afeto, de razão, de vontade, [...] se articula com a solidariedade e com a igualdade, [...] implica em reduzir os seus próprios espaços para oportunizar ao outro ocupar um espaço que é de todos. Isso é responsabilidade de uma prática cidadã.

Segundo Freire, a busca do ser mais não pode se dar no isolamento, ela deriva da comunhão dos saberes, daí uma nova visão dos processos de conhecimento dever calçar-se na valorização da produção de saber das lutas sociais e de suas necessidades.

Nessa perspectiva, o papel do educador deixa de ser o de quem doa ou deposita todo o saber, para o de quem estabelece uma relação de sujeito para sujeito, tendo em mira um horizonte utópico de sociedade.

Entende Freire (2005) que “onde existam homens e mulheres, sempre há o que ensinar, sempre há o que aprender” e, portanto, o diálogo inscreve-se como condição para o exercício da dimensão educativa dos Direitos Humanos em suas ações afirmativas e, portanto, podemos afirmar que uma cultura do direito pode (deve) se inscrever nos processos de educação em sua positividade.

As grandes violações dos Direitos Humanos aconteceram em escalada mundial, mas uma transformação dessa natureza não desprezaria a aposta na alteridade das relações entre grupos e culturas. A centralidade dos interesses capitalistas e a hipertrofia da lógica de mercado vêm monopolizando (e minimalizando) o poder da resistência no âmbito do Estado e fazendo cooptar a racionalidade das ciências, violando o direito do outro e negando-o como sujeito de direitos - uma cultura do direito poderia instaurar uma outra racionalidade diferente desta? – eu me perguntava quando seguia de relato em relato ouvindo as participações nos diversos Fóruns e ambiências da esfera pública.

Se eu reconheço o direito do outro, sou mais capaz de respeitar sua forma de pensar, de agir, de se relacionar, de se portar no mundo que o outro me traz, com sua diferença, em um exercício de alteridade, base da cidadania e da democracia. Porque o sujeito humano e, portanto o sujeito que se educa é inacabado, seremos capazes de construir a consciência de que o outro tem tanto direito quanto eu, e enquanto tal merece ter a condição humana respeitada.

É, nesse sentido, que o ato educativo deve responder a pergunta: quem educa o educador? E a gente vê que educando e educador prosseguindo juntos podem estimular o desenvolvendo da ética, da estética, da alegria, da criticidade, do diálogo, da liberdade. É condição, pois, para a compreensão da fraternidade humana, a construção de movimentos capazes de consolidar uma cultura de Direitos Humanos.

Admitindo a Educação como ação humana libertadora e transformadora da realidade opressora, do sofrimento pessoal e social, encontramos nela um poderoso instrumento de reflexão sobre os Direitos Humanos. Se é certo que é preciso construir uma cultura de direitos, nada é mais legítimo que se pense em um lugar na educação que seja capaz de oportunizar formação em Direitos Humanos. Partindo desse pressuposto, Viola (2011, p. 149) aponta para necessidade de

[...] compreender a democracia e os Direitos Humanos como uma construção que se faz ao longo da história e que tem diante de si, o futuro. Pressupõe atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os Direitos Humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se, senão transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para essa transformação.

Seguindo o mesmo raciocínio, Freire afirma que se a educação por si só não muda o mundo, sem educação não se pode mudar a sociedade. É que Freire pensou em uma educação voltada para a liberdade, com fortes implicações no desenvolvimento dos Direitos Humanos que, para ele, devem impulsionar a reinvenção do mundo e em especial, a reinvenção do poder:

A educação para os Direitos Humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2001, p. 99).

Segundo o pensamento freireano, desenvolvendo a criticidade dos educandos, estes se tornam capazes de defender seus próprios direitos, ao mesmo tempo em que auxiliam na defesa dos mais oprimidos, que ainda não possuem condições para tal.

A educação em Direitos Humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade (FREIRE, 2001, p. 101).

Para essa proposta, o objetivo central da educação é formar o indivíduo crítico através da ação-reflexão, despertando sua consciência para o seu papel político no mundo, ao mesmo tempo em que proporciona o desenvolvimento das capacidades humanas. Ser crítico é desvelar a realidade, é fazer uma leitura política de mundo, é perceber a causalidade existente por detrás dos fatos, e é acima de tudo, saber que a realidade posta não é fatal, mas mutável. Porque e a realidade muda, nós mudamos e vice-versa.

Retomando: o ser crítico jamais teme a realidade que lhe é imposta. Antes, se mobiliza, com toda sua força para romper com o sistema que o oprime; encara a luta com alegria porque sabe que é na luta que se fará a liberdade, e na luta é que se garantem os direitos, que se promove o bem comum de todos e todas. E é assim que o sujeito crítico, através do processo formativo promovido pela educação, escreve sua história no mundo, a

partir de ações emancipadoras, que são processo e culturalmente laboram numa cultura dos direitos humanos.

Dessa forma, o ato educativo deve aguçar no educando o gosto pela transformação social, bem como o compromisso com a luta pelos direitos de todos e todas. Um compromisso com os Direitos Humanos capaz de constituir-se no cotidiano como cultura em direitos humanos – processo, pois.

Assim é que a Educação em Direitos Humanos se articula com o desenvolvimento da cidadania, na medida em que forma sujeitos autônomos e atuantes politicamente, unindo o particular das culturas ao universal. Parece que autonomia, para Viola, seria um lugar a partir do qual sujeitos mediados pelas realidades que transformam, constroem emancipação na intersecção do coletivo com o individual, senão vejamos:

[...] a educação em Direitos Humanos entende que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal; o ato pedagógico deve ser constituído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que educador e educando são seres emancipados e construtores de autonomia (VIOLA, 2011, p. 151)

Sem se prender no campo meramente teórico, e partindo da premissa de que a humanidade precisa se modificar, Freire propõe de fato e de direito uma mudança de paradigma. É necessário eleger uma outra forma de se organizar socialmente. É preciso se conduzir na direção de uma consciência universal, capaz de idealizar e concretizar uma humanidade plural, mais sensível às questões vinculadas aos Direitos Humanos, mas que se articule aos processos de singularização das pessoas, grupos e culturas. .

Este caminhar deve de dar por meio de uma educação de matriz crítica, que se perfeça por meio da consecução de políticas que se encaminhem para garantir tratamento digno às questões humanas. Pensa-se nos Direitos Humanos e na educabilidade dos sujeitos sociais como capazes de se reinventar, de criar um caminho novo.

Ao considerarmos a educação como “prática de liberdade” e exercício dialógico, pensa-se que através da interação uns com os outros, os sujeitos sociais possam ser capazes de construir perspectivas emancipatórias, em direção à solidariedade e fraternidade. A perspectiva da Educação em Direitos Humanos em sua positividade, portanto, pode ser um eixo importante neste trajeto processual.

É nessa direção, por considerar a positividade do exercício da educação do ser e a cotidianidade de uma cultura de direitos que se está a implantar, bem como a processualidade

das lutas pelos direitos humanos, me situo em um *lugar* de onde se parte para novos devires. Assim é que devo estudar a dimensão educativa dos Direitos Humanos.

O *locus* desta pesquisa, o Lar Fabiano de Cristo, ainda mais me traz uma especificidade - a de ser este estabelecimento educacional um lugar de busca da consecução dos direitos da criança (entendido como direitos humanos) que se nutre de uma matriz de pensamento que é espírita.

Sabrina: Eu acho que nossas crianças aqui se sentem merecedoras de tudo que elas recebem. Na Educação do Ser elas têm uma noção, apenas, mas na medida em que elas vão refletindo, elas vão entendendo sobre esses *direitos*. Porque como é que a criança vai conhecer o direito dela, se ela não conhece que direitos são esses? Então, quando a gente conversa na educação do ser, sobre os direitos, sobre tudo isso, eles vão começando a ver que eles têm direitos que estes precisam ser respeitados, né? Têm os direitos deles e aí eles cobram (*Grifo nosso*).

Temos a ideia, frisada pelo autor, dos valores éticos e da razão unida a afeto e vontade, em uma reflexão-ação em cidadania. Algo muito próximo ao conceito de *práxis* em Freire: uma reflexão sobre a ação que produz uma leitura permanente da prática social e educadora, modificando-a, e neste processo, há uma transformação refletida.

Dentro desse movimento da prática refletida, uma prática que é a formativa e que engloba a vida como um todo, trabalhada como auto-conhecimento na Educação do Ser vivida no Lar Fabiano de Cristo, temos uma articulação íntima entre natureza e cultura, ser humano e ambiente cósmico, como se pode ver com a simplicidade da fala da educadora:

Mazé: Porque nossa prática parte do princípio do homem, nossa primeira unidade é o homem, o ser humano em sua abrangência. Aí a gente vai trabalhar o homem como ser integral porque nós somos seres integrais, mas muitas vezes a gente não se percebe. É preciso uma cultura que traga e trabalhe isso. Quando eu consigo me perceber, porque eu acho que comigo ela fez essa transformação, me fez me perceber enquanto ser humano numa sociedade... Sabendo que sou humana, mas que existem milhões de seres humanos com os meus direitos e meus deveres também, mesmo que eu seja única em minha diferença... Depois eu fui ver essa questão com a natureza, essa sequência... Ser humano e natureza. Porque ambos transformam-se e a gente tem de ver em que direção acontecem essas transformações.

[...] Porque eu estou aqui, eu sou uma pessoa, numa sociedade, mas tem toda uma natureza que está aqui, está por aí e não pode se defender e que às vezes eu vou lá e destruo ao meu bel-prazer. E depois vem o encontro com Deus. Então, eu acho que a educação do ser é fundamental por isso. Porque ela primeiro te leva a se perceber enquanto homem, ser humano, enquanto ser de uma sociedade e, nela, a tua relação que é necessária com a natureza e tua relação com Deus, permeando tudo. O pessoal do Lar Fabiano acredita que se a gente conseguir fazer esse processo de nos fazermos os cidadãos mais conscientes, modificando situações de desigualdades sociais imensas, e mais preparados para a vida nesse sentido amplo, sem deixar de nos modificar junto à modificação do mundo, a gente não cresce partido... É, fragmentado.

Podemos ver aqui que a produção de saber popular, quando se dá em um contexto formativo dessa natureza, que articula a esfera da (inter)subjetividade às lutas sociais mais objetivas, parece tender a unir mais dimensões apartadas. Nesta fala acima, da Mazé, temos uma percepção da necessidade de conexão entre o mundo do sujeito (humano) e o mundo físico, aqui tomado como natureza. E temos implicada em sua fala uma compreensão da diferença entre as pessoas (“existem milhões de seres humanos com meus direitos e meus deveres, também”) e da singularidade de cada um. Ainda temos, também, uma compreensão das “desigualdades sociais imensas” que devem ser modificadas por nossa atuação no mundo. E uma ideia de Deus que combina o plano divino com a necessidade de construirmos nossa evolução pessoal e coletiva, quando diz: “Eu sei que cada pessoa responde por si, por suas escolhas, mas cada escolha e responsabilidade interfere na vida coletiva. E assim essas coisas andam juntas.”

Há, pois, um patamar de transformações constantes, que coopera com Deus e suas leis de amor; e nesse caminho evolutivo ser-mundos, a reencarnação visa o aperfeiçoamento da bora divina em nós.

Por seu lado, por cidadania compreendemos um percurso de *autopoiesis* firmado, onde temos de pensar **conexão** (e não desconexão de direitos humanos e de dimensões do ser, como vimos de observar nesta pesquisa); **diferença**, em que as singularidades de cada sujeito não devem ser razão de opressão, devem mudar a opressão; e **igualdade** (respeitando a diferença de pessoa e culturas), onde não se permite que se negue diferenças, mas que se lute para que elas modifiquem quadros de violência e exploração humanas.

Daí que, se esse campo de transformações envolve a esfera humana mais íntima (intrap síquica), ele deve ser trabalhado, como estamos vendo, na educação do ser, sem desconectá-la da ação nas esferas sociais de transformação das condições que produzem desigualdades sociais gigantescas e exploração humana entre etnias, sexos, etc.

A Educação como Direito Humano sabe-se ser fundamental como base para o acesso e a realização de outros direitos. Podemos observar isso, ao ouvir os *scripts* das chamadas “luas sociais”. É que além da educação possibilitar maior compreensão de si como sujeito de direitos, vivenciar processos educativos possibilita maior inserção em outros ambientes que valorizam e levam à busca de efetivação dos outros direitos como os econômicos, sociais e culturais, além dos civis e políticos.

Os Direitos Humanos são afirmados, contemporaneamente como universais, indivisíveis e interdependentes entre si, destinados a promover a dignidade humana e também alcançar socialmente a democracia e o desenvolvimento.

Para Hannah Arendt (1979), os direitos humanos são uma invenção humana, não são algo dado, e como tal se efetivam por construção e reconstrução ao longo do tempo. A este caráter histórico, mutante dos direitos humanos, acrescenta-se o fato de que são plurais no entendimento que se pode ter deles, gerando interpretações que são atravessadas por interesses e conflitualidade, marca das sociedades.

Assim é que a concepção contemporânea dos Direitos Humanos, que teve seu marco na Declaração Universal de 1948, retomado na Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, é reconhecida como consequência do movimento de internacionalização dos Direitos Humanos, que teve sua irrupção em resposta ao holocausto da segunda guerra mundial, surgindo como repúdio e resposta aos horrores perpetrados pelo nazismo, que neste conflito aconteceu em escala planetária. Como diz Piovesan (2006, p. 12):

Se a 2ª Guerra Mundial significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar sua reconstrução. Nesse sentido, em 10 de dezembro de 1948 é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos como marco maior do processo de reconstrução dos direitos humanos. Introduz ela a concepção contemporânea de direitos humanos, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente, inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo dos direitos sociais, econômicos e culturais. Consagra-se, desse modo, a visão integral dos direitos humanos.

Acrescenta Hector Gros Espiell (1986, p. 16-17), ao falar da necessidade do reconhecimento integral de todos os direitos, para assegurar a existência real de cada um deles, já que sem a efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais os direitos civis e políticos se reduzem a meras categorias formais, que:

Esta ideia da necessária integralidade, interdependência e indivisibilidade quanto aos conceitos e à realidade do conteúdo dos direitos humanos, que de certa forma está implícita na Carta das Nações Unidas, se compila, se amplia e se sistematiza em 1948, na Declaração Universal de Direitos Humanos, e se reafirma definitivamente nos Pactos Universais de Direitos Humanos, aprovados pela Assembleia Geral em 1966, e em vigência desde 1976, na Proclamação de Teerã de 1968 e na Resolução da Assembleia Geral, adotada em 16 de dezembro de 1977, sobre os critérios e meios para melhorar o gozo efetivo dos direitos e das liberdades fundamentais (Resolução n. 32/130).

Sabe-se, como observa Haddad (2006, p. 2), que: “A universalidade dos direitos desenvolve-se em dois níveis: o formal, relacionado à igualdade perante as leis, e o real, que se traduz em ações do estado para sua efetivação.” E, complementa Haddad:

A indivisibilidade e a interdependência entre dos direitos humanos manifestam-se de duas maneiras distintas. Pela positividade, que implica a plena satisfação de todos os direitos para assegurar a realização de cada um individualmente; e também pelo seu contrário, que é a violação em cadeia provocada pela negação de um deles. Assim, de um lado, a plena realização do direito à moradia, por exemplo, impacta de maneira positiva a conquista de outros direitos, como o acesso a um trabalho, a condições satisfatórias de saúde, ou exercício da liberdade individual. Por outro lado, todos sabemos que a negação do direito à saúde, por exemplo, impacta de maneira negativa outros direitos como o desempenho escolar, a permanência no trabalho e a realização plena como ser humano (HADDAD, 2006, p. 2).

Isso, posto, podemos lembrar que o acesso à educação, constitutiva na formação do ser humano, além de base para a realização de outros direitos, é lugar – o acesso escolar, por exemplo – de usufruto do que está estabelecido na lei brasileira sobre o assunto, e é o exercício de seu processo (no sentido de curso, daquilo que é processual, que está em um *continuum*) e de sua positividade, como vimos de observar no Lar Fabiano de Cristo.

Ao entrar nesse caminho da objetividade, da concretude e da singularidade na forma de trabalhar a positividade do direito à educação escolar, vamos ver como no Lar Fabiano de Cristo há um esforço de sair da esfera formal dos direitos e alcançar-se uma cultura dos direitos humanos, em ser exercício e sua positividade.

No Lar Fabiano de Cristo, pois, vê-se que o tratamento à positividade do direito à educação é coordenado com um trabalho com valores humanos e espiritualidade. Abraça-se a ideia de um sujeito multidimensional e adentra-se no trabalho com uma categoria humana “silenciada” em parte (mas, sobretudo, invisibilizada) na contemporaneidade – a da espiritualidade – e adentra-se na sua articulação dessas diversas dimensões do ser. Veja-se como isso se expressa no ato cotidiano não apenas de lutar pelo direito, mas de viver a vida comum e da educação como um direito que acessa outros:

Regina: Eu acho que quando a gente aqui fala da valorização da vida, do aborto, do suicídio a gente já fala também dos direitos, que ninguém tem direito de matar outra pessoa seja o bebê seja o adulto, nem de atentar contra própria vida.

Temos aqui uma fala que possui sua metodologia, sua forma de partir do concreto para o abstrato, do mundo próximo, para outras categorias de reflexão mais abstratas:

Sabrina: Na aula sobre aborto, para as crianças mais pequenas como as minhas, a gente vai por comparação: fala na sementinha, de plantinha, né, da germinação. Algo concreto, de seu mundo de vida. No caso da sementinha que a gente não pode maltratar... Tem que proteger, colher, cuidar com carinho, né? Já pensou se alguém viesse lhe maltratar, se fosse uma plantinha ali, sem ter bracinho, sem ter como se defender... Está entendendo? Entra mais ou menos na visão da sementinha. Daí as crianças levam uma sementinha pra casa, cuidam, aguam e depois falam como ela cresceu, cada um fala da sua sementinha. Daí quando ela morre, a gente fala: - Foi você que matou? Não, foi Deus, a natureza que é orientada pelo pensamento divino escolheu a hora daquela sementinha morrer. E cada uma sementinha morre num dia diferente. A gente passa essa noção de não maltratar, não matar o ser vivo porque a vida dele não lhe pertence. Aí, quando eles estiverem maiorzinhos, é só um pulo pra eles entenderem que se eu não posso maltratar uma planta, porque é um ser vivo, e muito menos um ser humano, né?

O ato de cuidar, aguardar, ver crescer uma planta que se semeou, concretamente, não seria um modo não somente de trabalhar o concreto, mas de desenvolver a sensibilidade? Haveria uma poética do amor, envolvendo estes atos de educação? Conforme Grangeiro (2013), se a ciência é importante, o poético move ao encontro, base do diálogo, e, portanto, é fundamental em educação.

[...] Mais do que ciência, precisamos da poética do encontro humano [...] Se pudéssemos nos perceber diante de uma rede de afetos, certamente conseguiríamos desbloquear os padrões rígidos adquiridos ao longo da vida. É preciso um olhar sensível ao mundo vivo, para compreender a vida e o padrão de organização dos sistemas vivos (GRANGEIRO, 2013, p. 22).

Observemos que há, também, na fala da educadora, uma percepção de que as crianças maiorzinhas já podem adentrar um nível de abstração e generalização mais elevado:

Vanilda: Para as crianças maiores a gente fala que já tem a gravidez, o óvulo já foi fecundado já é uma vida, né? Já tem, o corpo está se formando e tudo, e aí **existe um espírito ali**. A gente está tirando a oportunidade desse espírito vir ao mundo, né, porque ninguém tem esse direito além de Deus. Só Deus tem o direito de tirar a nossa vida, né? E ele sabe o dia da gente encarnar, o dia da gente desencarnar, então a gente está agredindo um ser, né? Indefeso como a gente. Está agredindo a gente mesmo, o nosso corpo, nosso ser inteiro.

Veja-se que há aqui a inclusão da ideia do ser humano se perceber como um ser espiritual. No cotidiano do trabalho com o direito à vida, como é o exemplo que estamos vendo, há uma metodologia, que se torna prática educadora repartida, e que articula o aspecto da espiritualidade com valores humanos, em um construto que propõe a concepção e um ser integral. A articulação desses segmentos é base, portanto, para uma cultura dos direitos humanos.

Ao mostrar que a vida deve ser tratada como bem indisponível às nossas condutas em sua oscilação, a educadora Vanilda propõe, na prática, uma ideia de universalidade ao direito à vida que não caia na abstração e no formalismo estéril, pode-se inferir do que ela diz.

Nesse diapasão, ao mostrar que ao ser humano, Espírito, é conferida uma escolha reencarnatória importante (em grande parte dos casos, acrescentamos¹), como Vanilda, que vê afirmada a compreensão espírita do sujeito da educação como ser espiritual, acrescentamos a ideia da reencarnação, que chama a dimensão ético-moral para se fazer presente na educação do ser.

É que a perspectiva de visão fica ampliada se o sujeito da educação é educado como espírito (“há um espírito ali”, um ser humano cuja vida é indisponível às trapaças e limites da lógica da mercadoria) e não apenas como um corpo material/físico: “estamos determinados, como filhos de Deus, a caminhar em direção à perfeição, no progresso evolutivo” (AMUI, 2011, p. 65).

Essa visão propõe um novo paradigma para a educação, ao asseverar ser fundante de um novo olhar onde, em se tomando o indivíduo como ser espiritual, estimule-se o desenvolvimento de suas potencialidades, concretizando-as em capacidades:

O ser espiritual é dotado de particularidades que lhe dão luz própria, independente daqueles que os cercam, e se manifesta no mundo físico como um ser humano reconhecido pela sua individualidade multimilenar. Cada ser tem o selo de suas características, que são respostas das múltiplas experiências vividas nas mais diversas existências (AMUI, 2011, p. 56).

Esse trajeto evolutivo, então, assenta-se na necessidade do progresso – diferente no acento iluminista que expropria a visão de Deus e sua condução do universo - como categoria intrínseca à natureza humana, como Kardec já pontuava:

O homem não pode conservar-se indefinidamente na ignorância, porque tem de atingir a finalidade que a Providência lhe assinou. Ele se instrui pela força das coisas. As revoluções morais, como as revoluções sociais, se infiltram nas ideias pouco a pouco; germinam durante séculos; depois, irrompem subitamente e produzem o desmoronamento do carunchoso edifício do passado, que deixou de estar em harmonia com as necessidades novas e com as novas aspirações (KARDEC, 2004, p. 447).

E é nesse quadro, com balizas bem fixadas que Barsanulfo, ancorado pelo pensamento espírita, frisa a importância do sujeito da educação entender a vida como oportunidade de crescimento e aperfeiçoamento humano, em uma autopoieses que vai ao encontro de Deus e não ao contrário: “Ao ampararmos os ser espiritual devemos estimulá-lo a

pensar no que tem realizado na sua atual existência. A refletir no tempo que lhe foi concedido para efetuar expressivas mudanças no seu pensamento” (AMUI, 2011, p. 61).

Há aqui uma defesa de outra racionalidade – mais aberta e emancipadora. E para que o ser espiritual que somos possa reunir aprendizados se faz necessário a cada nova oportunidade de vida planejar o que se veio a fazer. Nesse sentido, Barsanulfo (como tantos outros autores espíritas) nos traz o conceito de planejamento reencarnatório como sendo uma proposta de vida, de trabalho com vetores de evolução do ser, em um programa que o espírito planeja desenvolver numa determinada existência com o objetivo de impulsionar seu próprio progresso:

No planejamento reencarnatório estão instaladas as esperanças de progresso que promovem, no espírito, o desejo de lutar e vencer. Lutar para buscar a solução dos males espirituais que o atormentam. [...] quando conseguimos mostrar para o espírito o caminho que já percorreu, ele identificará o valor de outras existências: a partir daí, vislumbra uma nova oportunidade existencial (AMUI, 2011, p. 60).

E é assim que o ser espiritual vai pouco a pouco se percebendo como herdeiro de uma divindade que lhe é intrínseca e o grande valor de sua vida e da vida dos seus semelhantes. É nesse aspecto que Barsanulfo defende que “O processo reencarnatório sensibiliza muito o espírito, enriquecendo-o de esperanças, encorajando-o a realizar os mais diversos processos transformadores de seus sentimentos e pensamentos” (AMUI, 2011, p. 55).

No sentido de formar essa consciência de respeito a si e ao outro, a educação se torna ferramenta de aprendizagem a conduzir o espírito “[...] à construção de novos valores, de novas verdades e a modificações de hábitos, costumes e habilidade, que representam a sua maneira de pensar (AMUI, 2011, p. 67).

Como observa Pelissari, ao referir-se ao pensamento de Heller sobre a relação entre normas morais e valores universais: “Defender a vida, salvar a vida, para realizá-la como valor universal, também significa agir de acordo com preceitos morais e isto exige a observância de uso para que a norma moral não seja transgredida” (PELISSARI, 1995, p. 108).

Vimos anteriormente que a situação abstrata do valor da vida e do direito à vida foi trazida para estudo pelas crianças por meio de fatos reais, e de uma forma lúdica, mas concreta - como no caso da sementinha que é cuidada pelo coletivo da sala de educação de crianças. E que os direitos humanos à vida vai sendo tratado de modo mais largo, sem perder sua concretude, como também se pode observar na fala da educadora:

Sabrina: Nessa mesma aula a gente conta histórias. Mostramos que antes da gente nascer, lá no mundo espiritual, a gente escolhe a família, o corpo, a profissão, onde a gente vai nascer... E que a vida é uma nova chance, por isso o aborto ou matar alguém

não é legal, porque você tira a nova chance da pessoa. É que a gente explica assim... concretamente. Tem até uma história que conta que um homem tinha muitos escravos e maltratava esses escravos e já até matara de chicote um deles. Daí na história esse homem morreu e quando chegou lá no mundo espiritual ele viu o que tinha feito e se arrependeu tanto que pediu uma nova chance. Essa nova chance a gente fala pra eles que é uma nova vida, com novo corpo, em um novo lugar, pra esse home fazer diferente. E aprender a não machucar mais. E aí vem a coisa de eu não ter direito de agredir o próximo. Uma coisa que é luta pessoal, mas que também tem de se lutar no mundo para transformar opressões, escravidões de todo tipo.

A solidariedade vai sendo introduzida como parâmetro para a compreensão do Outro e, deste modo, dos aspectos ético-morais do valor da vida, junto à uma compreensão do sujeito da educação como ser espiritual. O espiritual, nesse sentido, mostra uma transcendência que ultrapassa o que se pode tocar, é certo, mas envolve o valor da vida, a existência do Espírito. Como podemos ver em Saad (2001, p. 108), estes aspectos podem vir juntos:

Espiritualidade é a propensão humana para encontrar um significado para a vida através de conceitos que transcendem o tangível, um sentido de conexão com algo maior que si próprio, que pode ou não incluir uma participação religiosa formal. [...] é um sentimento pessoal, que estimula um interesse pelos outros e por si, um sentido de significado da vida capaz de fazer suportar sentimentos debilitantes de culpa, raiva e ansiedade.

Como diz Melucci (2005, p. 29), o sentido é produzido nas relações entre as pessoas e a vida cotidiana é um campo de agir e produzir significado onde se experimenta ultrapassagens e limites. “Uma [...] dimensão crucial da sociedade contemporânea, é a importância da vida cotidiana como espaço no qual os sujeitos constroem o sentido de seu agir e no qual experimentam as oportunidades e limites para a ação”.

O cotidiano, pois, é um campo experiencial importante na produção do sentido da vida, na vida contemporânea, hoje, como estamos vendo nos relatos das educadoras do Lar Fabiano de Cristo. E as salas de aula, ao produzir neste cotidiano uma vida comum, levando à gestão de novos significados sobre convivência e direitos, não estaria propondo, na prática, uma cultura dos direitos humanos?

Percebamos mais como são pensadas estas produções de cultura em suas pequenas tarefas educativas do cotidiano. O cuidado de si, como podemos ver, é trabalhado junto ao cuidado do outro, e parece que este cuidado organiza as vivências da sala de aula, como também reflexões que alcançam questões sociais que são também pensadas a partir do valor humano - respeito – que segue o direito à vida, tratado desde as escolhas feitas no planejamento da reencarnação pelo Espírito:

Sabrina: Na questão do respeito, trabalhamos desse modo: você aprende a respeitar primeiro você para depois respeitar o outro, né? Um depende do outro, mas é importante a pessoa ver a si primeiro. Aí a gente trabalha a coisa do suicídio não ser uma coisa legal porque você está desrespeitando a si próprio e desperdiçando a chance que você mesmo pediu quando escolheu suas linhas de evolução na reencarnação. Essa coisa da nova chance que falei entende? Como é que eu vou respeitar o outro se eu não respeito a mim mesma, não me aceito. Então, aí você passa a aceitar você primeiro, a amar-se primeiro, para poder respeitar o outro.

As contradições sociais, porém, levam a dificuldades na educação escolar, quando tratam com direitos das crianças:

Mazé: Eu acho que o primeiro direito que a gente trabalha aqui é do da **família**. Porque nos falamos pra eles que a família tem que cuidar deles e cuidar bem. Que os pais precisam dividir as tarefas de cuidar dos filhos e cuidar da educação dos filhos e tudo o mais. E eles aprendem que a família não pode abandonar nem maltratar; que se fizerem isso tem o Lar pra defender e chamar a família pra conversar. Mas dizemos que a família às vezes vive situações sociais que causam muitas das situações que se critica, que são de sofrimento para a criança. Compreender e amar os pais, não deve significar aceitar o inaceitável. Isso na prática é difícil de se trabalhar. Aqui nós temos também o Florescer que é o grupo que trabalha a educação do ser com os pais das crianças. E a família é um direito da criança né, é ter uma família.

Pudemos ver esta discussão no caso de uma criança que sofria violência física por parte do pai, situação na qual o Lar Fabiano interviu através do trabalho que é desenvolvido com as famílias no grupo Florescer:

Fosca: Eu me lembro aqui de um caso de uma família que primeiro só vinha a mãe para as reuniões do Florescer, o pai nunca vinha. É a família da Jéssica. Aí eles têm quatro filhos aqui, todos pequenininhos. Teve um dia que o menino mais velho deles que tinha uns cinco anos, chegou com o bracinho todo roxo e a tia da sala viu. Ela informou ao social e nós mandamos chamar as crianças. Porque aqui a gente sempre fala que as educadoras precisam prestar atenção nas crianças, no comportamento delas, no jeito, e como elas chegam aqui. Se houver qualquer indício de violência, maus tratos, ou se a criança demonstra está com alguma dificuldade, às vezes chorando, elas encaminham para gente do social e a gente chama a família para verificar o que está acontecendo com essa criança.

Isso posto, veja-se como as atitudes de intervenção da parte dos educadores e educadoras do Lar Fabiano de Cristo aconteceram:

Fosca: Então, nós mandamos chamar a mãe do menino e na conversa ela falou que o pai, às vezes, batia nele. Nós então fazemos todo o trabalho de esclarecimento, de que não pode bater na criança, pode-se e deve-se dar limites, e de que existem leis que protegem a criança dessa violência. Também esclarecemos que a família pode até perder a guarda da criança Depois nos convidamos esse pai para conhecer o Florescer. Alguns não vieram, mas esse veio e hoje ele conta com a maior alegria que o Florescer mudou a vida deles.

Nesta etapa da pesquisa eu pensei:

Sabe-se que não devemos substituir a autoridade paterna e materna, diante da criança, e que não devemos desautorizá-la. No entanto, apoiei e ajudei a intervir quando vi, durante a pesquisa, uma criança desprotegida, com maus tratos e o tempo não era tão grande para se trabalhar os pais esperando uma transformação lenta (como sempre se tenta). Eu me perguntava: - “Neste caso, podemos não intervir?” Porque há o respeito ao Outro e seus tempos e formas de lutar. “Nós nos perguntávamos: fomos diretivos demais? Haveria jeito de não ficar nesse lugar em sentinela, ante os pais?” – anotei em meu Jornal da Pesquisa. Estávamos a lutar pelos direitos “sem os atores e atrizes principais dessa história?” – eu perguntava mais. E depois me via responder: - Há um limite que não se deve deixar de considerar em nossa espera. Quer dizer, não intervir, em casos assim, é ser conivente. E o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) é claro nisso (Jornal da Pesquisa).

Vê-se aqui a clara intervenção do Lar Fabiano de Cristo no que tange à proteção e garantia do direito das crianças de não sofrer violência de qualquer natureza. Essa intervenção, conforme verificamos, se deu a partir da prática educativa estimulada através de um grupo de convivência, O Florescer, criado para acolher e educar a família da criança. Vejamos a narrativa do processo de transformação vivido pelo próprio pai com a intervenção do Lar Fabiano de Cristo, que foi a um tempo em direitos humanos em uma perspectiva de educação do ser :

Pai: Antigamente, quando eu vinha pra pegar ela eu só ficava ali naquela grade do lado de fora. Depois me convidaram pra entrar, né? Foi aí que a gente parou mais, né, pra refletir, pra ver como é que estamos nós. Depois do Florescer foi que eu vi que eu estava fazendo errado com meus filhos, sabe? Antes eu batia muito neles, principalmente no João que era o maior e o mais danado. Porque assim, no pouco tempo que eu vivi morando com minha mãe era na base da “porrada”, eu ainda sou um pouco bruto ainda, mas me sinto mais trabalhado, menos ruim sabe? Aí aqui me chamaram pra conversar e nas palestras também a gente aprende sobre esse negocio de bater nos filhos, maltratar sabe. Ou de não bater mas de não cuidar que é a mesma coisa. Mas isso é contra a lei. Eu nem sabia disso, achava que era besteira, mas eles falaram que tem a lei que a que criança tem o direito de brincar, de ser feliz do jeito que é, é um bocado de coisa! E de ser amado. De ter uma família, ter um pai, ter uma mãe, de ter os irmãos, ter a liberdade de falar! Eu aprendi isso, eu não sabia. Se eu vou reclamar algo da minha filha, eu tenho que dar a liberdade dela também falar a parte dela! Eu tenho que parar pra ouvir o que ela vai dizer também, que isso aí eu não tive, eu aprendi aqui! De ouvir, essa coisa de aí compreensão, eu aprendi aqui, fui vendo essa coisa de não poder bater, de conversar, que é mais importante.

Podemos admitir que há um laço entre a subjetividade e cidadania formal, com a subjetividade e cidadania real, como acontece com a vivência dos direitos humanos, como observa Ana Rúbio (2005, p. 10), em seu estudo intitulado “*Ciudadania Y Sociedad Civil: Avanzar en la igualdad desde la política por un nuevo pacto social*”, sobre as mulheres como sujeitos históricos:

Las mujeres necesitan, para hacer de la subjetividad y ciudadanía formal una subjetividad e ciudadanía real, ser reconocidas como sujetos racionales y com autoridade no sólo en la forma jurídica, también en la Política. En palabras de Castoriadis, ser reconocidas como sujetos reflexivos capaces de establecer el sentido y la organización de la vida humana. Situar a las mujeres en la Política ressignifica la ciudadanía y desarrolla la democracia. Esta restitución supera el falso universalismo epistemológico y metodológico sobre el que se sustentaba el pacto social, para construir un modelo de ciudadanía en que la vida no queda excluida de la política, ni las mujeres del grupo de los sujetos racionales.

Vimos de ver que uma mulher trabalha e reflete no lar Fabiano sobre a criação e filhos em seu lar; questiona a forma dramática de “bater em filhos” que o seu marido vivencia, reconhecendo-a um traço patriarcal que deve ser mudado. Enquanto o trabalho foi sendo feito com ela, contudo, uma intervenção junto a seu marido foi realizada – que unia o potencial de educabilidade das pessoas à reflexão sobre cidadania, como caminho para o exercício dos direitos humanos. Desse modo, como continua Ana Rúbio (2005, p. 11) no mesmo estudo:

Este desarrollo de la ciudadanía, deja fuera del debate político al orden conyugal y a las necesidades humanas para la subsistencia y mantenimiento de la especie, pero también al orden económico, cuando proclama el derecho de propiedad como un derecho de la personalidad. Esta fundamentación del derecho de propiedad y del orden conyugal permite presentar al mercado y a la familia como espacios de libertad individual, frente a la ciudadanía. La inclusión del mundo económico en la política y en el debate sobre la justicia se produce con la construcción del Estado social, pero la inclusión del orden conyugal es aún un proceso en curso.

E diz mais Ana Rúbio (2005, p. 11), no mesmo estudo supra-citado: “*A partir de la transformación del Estado liberal al Estado social el concepto de ciudadano se entrelaza com el concepto de trabajador.*” Este entrelaçamentos na conquista da cidadania nos leva e volta à saúde, trabalhada como cuidado, mas vista também como direito e, em particular, como direito da criança.

Estamos vendo a indivisibilidade dos direitos e as nuances dessa reflexão junto à saída para a esfera pública, em seus entrelaçamentos com o mundo privado, pessoal, na práxis do Lar Fabiano de Cristo. Dessa maneira é que no cotidiano os educadores e educadoras trabalham essa questão como direito da criança, mas fazendo com *a saúde leve à construção e usufruto concreto de outros direitos*. Levar à partilha de procedimentos de usufruto de direitos partindo de uma cultura da infância, em direitos humanos, aonde as práticas lúdicas vão conduzindo a criança ao cuidado consigo e com o outro, é uma pilastra importante no trabalho da instituição.

O direito à saúde, ao ser trabalhado metodologicamente, mostrava-me, na prática do dia-a-dia, que a criança passa a ser sujeito também dessa transformação das práticas de saúde, começando com a alimentação, que é trabalhada com eles de modo brincante, sempre se pondo em pauta a autonomia das lutas:

Sabrina: As crianças devem ter direito à saúde. Aqui elas podem acessar também este direito em relação a saúde, tanto odontológica, como a saúde clínica, nutricional, e até psicológica, quando for o caso. E lutar por ele em outras frentes, de modo mais autônomo. A gente se preocupa também porque a gente conversa, trabalha sempre hábitos alimentares com eles. É feito o cardápio e o cardápio tem, eu não sei te dizer muito bem porque eu não trabalho diretamente com isso, mas eu sei que eles precisam ter durante o dia tantos tipos de cereais tantas quantidades de calorias, e isso o cardápio leva em conta. Nós trabalhamos a importância da salada, dos legumes, das frutas, importância disso para a saúde deles. Na cozinha da casa do Jacaré Poió lá tem uma minicozinha, com pia, fogão, tudo, onde a gente ensina eles a fazerem receitas leves e saudáveis, comidinhas, brincando.

Vemos que se aliam o trabalho com o *significado* para as experiências e o estímulo que se vem dando, nesta instituição, para as *capacidades multidimensionais* dos sujeitos florescerem, como se pode ver:

Sabrina: A gente tem a introdução da **cultura**, quando a gente trabalha música. Sempre que eu vou ensiná-los alguma música, primeiro eu copio na lousa a música - só a letra, não coloco ritmo nenhum. A gente lê, conversa, reflete, e questiona: que será que eles quiseram dizer com esse texto? Só depois a gente vai passando para o lado da música. Então, quando eles aprendem a cantar uma música, eles sabem o que eles tão cantando, sabem o que é que o autor está falando, sobre o que é, o que significa a letra, porque antes de aprender a cantar a gente discuti o texto da letra. É aquilo que eu já te falei, tudo na educação do ser tem que ser refletido, não é só cantar a música por cantar, tem que antes explicar o significado da música, por isso a gente trabalha muito com as músicas do AME, do Moacir já que os temas são da doutrina espírita. A gente usa também os grupos espíritas de música. Até que uma vez, uma das tias chegou e eles estavam cantando uma música espírita que diz: "acredite no amor, acredite no homem, acredite na vida, acredite em você, descubra em você o elo que nos faz sermos todos irmãos..." e eles não sabiam o que era *elo*. E aí a gente descobriu junto, conversou, conversou, aí uma outra tia chegou e disse: "mas o que é *elo*?" - "Tia, é algo nos liga a outra pessoa", ela liga... E eu achei tão engraçado eles explicando assim como se fosse doutores naquilo que eles estavam dizendo. Mas é por isso, porque a gente estimula a saber o que estão cantando. O saber que em parte é novo e em parte é deles, de sua cultura.

Como observa Britto (2005, p. 15), cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamentos e não se limitam ao uso objetivo do escrito, implicando a organização da sociedade. Embora se saiba que há o uso da escrita como forma de distinguir-se e adquirir poder, já que o capital cultural é um saber-poder inegável, também o acesso à escrita possibilita a luta por direitos e o seu usufruto. E, como observa Chartier

(2001, p. 126), também se produz, a escrita, como forma de dar sentido a práticas culturais – como a de cantar, que estamos a ver.

Eu acrescentaria, pelo que se pode ver na Educação do Ser, vivida no lar Fabiano de Cristo, que a cultura escrita (como a oral, que vem ressaltando um trabalho com narrativas, tão caro ao Lar Fabiano de Cristo), além de organização a vida, em geral, é instrumento de organização interna do sujeito. Narrar-se é também um modo de reconstruir significados e, em processos educativos, levar essa redescoberta a impulsionar novas ações cotidianas.

Dessa maneira é que a escrita pode alcançar ser também uma leitura de si e de seu mundo cultural, como se está a ver – como diz a professora, “eles devem saber o que estão cantando” – devem, portanto, se apropriar dos saberes em circulação na sua cultura cotidiana.

Também, cultura implica que se possa viver uma cultura dos direitos humanos, como uma construção que incorpora a reflexão sobre o acervo de saberes antigos, tradicionais, e sua leitura no nosso tempo, ao lado da emergência do novo. E cada criança, como diz Arendt, deve preservar a novidade de trazer o novo para dentro de um mundo velho:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar esta novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDR, 1992, p. 243).

Regina: Olha eu penso que o Lar, defende os direitos das pessoas toda vez que trabalhamos nos diversos espaços sociais aonde fala de direitos humanos. Então, o Lar Fabiano de Cristo hoje participa de Conselhos da Criança e Adolescente. Conselho do Idoso; participamos de Conselhos Locais de Saúde; participamos de Fóruns, então, aonde tem os espaços de discussão estamos envolvidos, o Lar está envolvido. E nós estamos numa fase, que é um desafio a vencer - fazer com que essa família, as famílias, todo esse coletivo se interesse também para ir a esses espaços, por que aí, você não só está conduzindo para que ela aja por conta própria em busca de seus direitos, como ela também fica se capacitando para ser uma multiplicadora nesse processo.

A fala da educadora refere-se a um processo que visa gradualmente levar os coletivos das famílias aos espaços públicos, para viver a esfera pública, alcançando apropriar-se da luta por direitos. Esse saber gerado pelas lutas sociais é um saber de educação popular, que é produto do mundo social em suas lutas e movimentos.

Ao estudar o reencontro da esfera pública hoje, em suas possibilidades e desafios, já observava Streck (2006, p. 272):

A educação não pode carregar a culpa pelos problemas da vida pública, mas ela também não pode ser isentada de colaborar para a geração da realidade social. A

maioria dos educadores e das educadoras trabalha hoje com base no axioma de que a educação sozinha não transforma o mundo, mas que sem a educação também não haverá transformação. Revertendo esse pensamento, pode-se afirmar que a educação não é capaz, sozinha, de criar as dificuldades vividas na esfera pública, e não pode ser por elas responsabilizada, mas que também esses fatos contaram com a contribuição da educação. O mínimo que se deve dizer é que a maioria dos dirigentes da sociedade teve acesso a longos anos de educação em escolas e universidades. Outros se formaram na militância de setores da sociedade muito próximos da educação popular.

Embora já afirme esse movimento de levar as pessoas a adentrarem a esfera pública, pertencendo ao coletivo das lutas da comunidade e do lar enquanto instituição parceira, Regina parece deixar nas entrelinhas que esse impulso de militância é um dever, a ser vivido de uma forma mais coletiva, mais total, e isso implica começar já e seguir com uma capacitação continuada para isso:

Regina: Nossa ideia é formar pessoas para estar dentro da sociedade como uma liderança pro bem, por que liderança pra fazer o que não presta a gente vê muito, mas fazer liderança pro bem é outra coisa. “Eu estou aqui, eu vou querer o bem da minha comunidade, então, eu estou dentro do Lar pra que eu seja a ponte, pra que eu esteja aí com as pessoas”. Então, a nossa proposta, o nosso desafio a vencer é levar famílias para espaços como a Assembleia Legislativa, levar para o espaço da Câmara dos Vereadores, para conhecer esses espaços, levar para os Fóruns de Idoso, Fóruns de Criança e Adolescente, levar para as conferências que acontecem de assistência social, conferências de criança e adolescente, em todos esses espaços onde o Lar está presente. Eu penso que assim as pessoas conhecerão melhor e usarão melhor seus direitos. Aí, a gente agora está em mais um mandato do *Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Então eu sou titular e a supervisora da outra casa é suplente. Daí, quando a gente vai a essas reuniões é um Conselho deliberativo que atua, ele delibera ações para aquela, para aquela categoria - idoso ou criança e adolescente. Então, a gente delibera, a gente avalia projetos. Projetos que vão financiar ações dentro dessas ONG’s ou mesmo dentro do próprio governo do estado ou do município, onde existem recursos que também podem ser colocados de acordo com o nosso plano operativo lá do conselho, né? Então, a gente vai fazendo a nossa parte, participando da elaboração de políticas públicas e atuando mais perto dos direitos das pessoas. Como a gente conhece a necessidade das pessoas que atendemos a gente procura levar essa demanda e falar dos direitos que não são contemplados, também.

O fortalecimento da luta pelos direitos se faz como modo de produzir um bem coletivo, parece dizer Regina. Vê-se que a educadora propõe – e executa esse caminho – a participação nas redes cujas interlocuções locais, municipais e estatais, seguem um caminho de luta, em sua diversidade, para a conquista e consolidação de direitos. Observe-se que a fala da educadora aponta a luta por direitos e a participação nos espaços públicos, para viver as conquistas coletivas como uma **pedagogia social**:

Apesar da confluência identificada geralmente na forma de deficiência (de escola, de acesso à saúde, de falta de emprego etc.), historicamente a educação popular não

tinha como ponto de partida um único lugar, e também não tem como ponto de chegada um único projeto. O ponto de partida pode ser as mulheres, os povos indígenas, os camponeses, os desempregados, os moradores de rua ou os trabalhadores da indústria e do comércio, cada um desses segmentos sociais com suas formas de organização, pautas de luta e projeto de sociedade. O ponto de chegada que se deseja pode variar desde a ampliação de espaços na sociedade existente até a criação de um modelo alternativo, parcial ou totalmente distinto daquele que existe. Talvez uma característica definidora da educação popular seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade. É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades (STRECK, 2006, p. 275).

O conceito de Direitos Humanos foi criado para proteger o vulnerável – afirma Farmer (2003, p. 212). Como continua Farmer: “O verdadeiro valor de documentos centrais do movimento pelos direitos humanos é revelado somente quando servem para proteger os direitos daqueles que são os mais prováveis de terem seus direitos violados”.

Vemos, ainda, uma alusão à indivisibilidade dos direitos humanos, aliada a uma ideia de que a inserção na esfera pública envolve ação coletiva:

Regina: Dentro do Lar, existe, inclusive, um trabalho que a gente faz que é o cidadão em ação. Nesse grupo, ele toma conhecimento de que ele é um cidadão que tem direitos e deveres e de que esses direitos perpassam por todas as leis - da política de assistência social, da política de educação, da política da saúde, da política de segurança, entendeu?

A vulnerabilidade é exposta por Regina, e ainda vemos que é compreendida a necessidade de fazer-se valer as diferenças individuais – gênero, etnia, classe, etc. – de maneira a se relacionar igualdade sem destruir a riqueza da diversidade humana. Boaventura Santos, em seu estudo sobre o Fórum Social Mundial (2003, p. 13) já observava sobre a especificidade das lutas sociais:

[...] temos o direito a ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 13).

Assim é que, ao lado de políticas universalistas, políticas específicas, para atender à diversidade dos direitos humanos são postas como necessárias, e o movimento de adentrar a esfera pública ressalta esse caminho:

Regina: Nosso grupo precisa estar ciente disso para ir saber aonde se vai e o que se vai em busca. [...] Então, por exemplo... Algumas mães chegam aqui sem o reconhecimento da paternidade de seus filhos e a gente sabe onde que vai ser

encaminhado. Algumas outras chegaram já com problemas na área da violência doméstica, por exemplo. Elas sabem que existe um caminho, como é que a gente vai encaminhar. Agora, antes de ir em busca de toda essa assistência, da política, a gente faz um esclarecimento, porque a nossa, o nosso motivo maior de existir é fortalecer esses laços da família. Fazer com que essa família, ela possa progredir junta, né. E aí, nessa luta é importante que ela não se “desfacele”, ela não... Não se desequilibre diante do sofrimento, das dificuldades.

As identidades e seus reconhecimentos irão exigir as especificidades na luta por direitos. Mas, se essa luta se dá na esfera pública, antes há todo um movimento de intimidade, fala, escuta e amorosidade que é tentado. Desse modo é que a base de sustentação da Educação do Ser oferece um aspecto chave na vivência dos direitos humanos como processo de dignificação do humano.

Regina: Então, até em casos de violência, a gente procura abordar os dois lados, em uma conversação onde se chama para um diálogo de maneira a poder se tomar decisões. E a decisão quem toma é a própria família. Não cabe à gente estar encaminhando, por exemplo, a mulher para ela ir pra Delegacia da Mulher fazer a denúncia do seu marido. Ela é esclarecida de que ela tem esse direito. Se ela decidir, vai ser ela que vai decidir ir resolver isso. Mas antes de tudo, a gente chama a família para conversar e para ver se consegue reverter a situação. Nessa ocasião a gente esclarece que tem as leis e os direitos e deveres e obrigações.

Compreender o caráter emergencial de algumas questões é fundamental para que a gente possa não deixar agravar-se algumas situações, enquanto as políticas públicas são buscadas:

Regina- É assim: o Lar divide o seu orçamento em atividades. Então, o apoio às necessidades básicas é a atividade que mais a gente tem recurso. Porque à **família** se dá direito a uma cesta básica, o direito a vale transporte, direito a medicamento, direito a assistência médica, odontológica, né, então são as necessidades básicas de que a pessoa que chega precisa. E aí, a gente vai dando essa assistência para que essa família se sinta inteira, pra dizer assim: “Agora eu tenho condição”. Por exemplo, existem casos de famílias que faltou o gás em casa, e a mãe está com a criança doente, não tem como a mãe ir trabalhar... Às vezes tem outra com um deficiente dentro de casa... Como que essa família vai conseguir se estruturar estando com uma pessoa doente dentro de casa, fazendo um fogão no fundo de quintal, por exemplo, que tem fumaça? Às vezes se tem problema respiratório dentro de casa e tudo, então, o simples, a simples compra do gás - que aí o Lar não tem isso como assistencialismo e sim como apoio pra que essa família não caia mais ainda -, esse simples gás vai resolver o problema dela, emergencial pelo menos. Por um mês, a família vai estar em condições de passar por aquele período de doença, aquele período que o marido abandonou e que a coisa está difícil... As famílias procuram esse apoio.

É sempre discutido nos movimentos sociais o problema do assistencialismo. E muito frequentemente se esquece das condições concretas da pobreza, em área urbana, onde

as relações já não são simples, a vida já não é simples, mas simples pode ser o auxílio emergencial, como se refere a educadora Regina.

Daí, a gente tem condição de, resolvendo essas primeiras necessidades básicas, fazer a família refletir melhor sobre conduta, sobre sua postura, sobre comportamentos e práticas sociais, entendeu? Aí a gente tem condição de abrir o leque de outras informações. E do diálogo. Vamos dar equilíbrio, seja pagando luz, seja dando uma cesta em caráter emergencial. Mas elas já sabem que não é só chegar e pedir. Elas sabem que elas precisam ter frequência nas reuniões, que ela precisa ter frequência; as crianças, elas precisam estar frequentando normalmente; o adulto precisa estar frequentando o setor social para avaliações semestrais. Então, assim, ela não é só chegar, pedir e receber. Ela até recebe num momento de aflição, mas se ela continuar sem participar, ela não vai receber. Porque a ajuda vem em um processo formativo, uma formação social. Às vezes até brinca, que eu digo “O salário que você tem que pagar ao Lar Fabiano de Cristo, existe uma mensalidade...” elas ficam até assustadas. “Valha, aqui paga?” “Paga! É com a atenção de vocês e com a presença e frequência nas atividades. A participação”. Na verdade, eu digo que o bônus pra entrar no Lar Fabiano de Cristo é a participação.

A obtenção de auxílio, nessa área econômica e emergencial, como pudemos ver, se quer sempre provisória, acenando para uma formação mais efetiva, para o empoderamento na luta por direitos e, também, para uma melhor organização da própria vida familiar. É preciso lembrar que a educação e as políticas sociais são acessadas por sujeitos desiguais, e apoiar a luta por direitos humanos, na esfera pública implica uma visão bem próxima, perto, como disse a educadora, da ambiência cultural do entorno escolar, onde a criança que participa do trabalho do Lar Fabiano de Cristo, se educa.

Vanilda: Outra história que me lembro foi da Débora. Outro dia ela estava com o olho roxo, aí ela não queria falar quem tinha feito aquilo. Eu sei que com muita luta ela terminou falando que ela fez uma “bobeira” e a mãe dela bateu nela bem no olho, deu um murro. Aí ela disse assim: “- Olha tia, a Larissa pulou a janela. A mãe dela vai dar um murro no olho dela!”. Daí eu pensei: - Meu Deus, então ela está achando que a mãe fez isso com ela, então que isso seria correto. E está naturalizando algo que não deveria ser naturalizado. Quer dizer, a mãe fez aquilo porque ela fez algo errado. Então... Tive de ter cuidado na conversa com a criança. Fui contar pra ela assim: “Não, ninguém tem o direito de fazer isso com outra pessoa. No rostinho a gente dá beijo, abraço, tudinho, mas ninguém pode bater”.

Podemos ver que houve uma abordagem junto à criança e outra junto à mãe, como veremos:

Vanilda: Quer dizer, ela achou que pudesse, né? Que era um comportamento normal, o que a mãe fez. A criança achou que todo mundo ia receber isso quando errasse em algo. Depois, o setor social do Lar Fabiano de Cristo chamou a mãe dela pra conversar e falamos que ela já sabia que não podia fazer aquilo. Então, por que? Tivemos de conversar sobre os direitos das crianças, trazendo também os direitos dos pais. Da família. Direitos e deveres. Ela falou que antigamente, no seu tempo era de outro jeito.

A mãe dela batia assim. Mas o mundo mudando, mudam os direitos. E havia de mudar mais, e de fazer valer o que está escrito na lei e ainda não acontece.

A naturalização do que está instituído como costume é um problema real, na educação do ser, que articula direitos da criança e espiritualidade. Na história do direito temos movimentos que se deve observar. Movimentos que fazem o direito sair da abstração (construída historicamente) para a vida concreta das pessoas e seus costumes. Flores (s/d, p. 03) observa sobre isso:

Los procesos de derechos humanos [...] han ido atravesando por diferentes fases en función de su relación con el despliegue de los procesos de acumulación capitalista: la primera fase, cuyos orígenes están en las Declaraciones del siglo XVIII, se puede denominar la fase de los “derechos del ciudadano burgués”, la cual fue perfectamente funcional, tanto para la destrucción de las bases del Ancien Regime, como para la extensión colonialista e imperialista de las potencias europeas. La segunda fase, iniciada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, con su énfasis en el carácter individual de los derechos [...] la podemos denominar como la fase de los “derechos humanos individuales y universalizados”. Su inserción en el periodo histórico de Guerra Fría y en la construcción de la hegemonía norteamericana sobre el resto del mundo, fue perfectamente funcional para la fase de acumulación keynesiana del capital y el asedio a la forma socialista-comunista de relación política, jurídica y económica. La tercera fase, iniciada por la Convención de Viena de 1993, la podemos denominar como la fase de los “derechos humanos integrales”.

Podemos ver nessa assertiva de Herrera Flores, que o caráter abstrato e formal dos direitos humanos (em que pese sua universalização) necessita ser superado, como também o individualismo que o gestou. Se essa forma abstrata serviu à acumulação capitalista e à hegemonia norte-americana, sucedeu, contudo, e superou, grandemente, a fase anterior que era de expansão colonialista e imperialista.

Já na terceira fase, temos o que Herrera Flores chama de “totalitarismo que impõe o neoliberalismo globalizado” e que vai trazer a exigente relação entre direitos humanos e desenvolvimento econômico, que reivindica, ainda, a necessidade da interdependência entre direitos humanos e política democrática. Vejamos:

Aunque de un modo tímido –dado el totalitarismo que impone el neoliberalismo globalizado-, se está comenzando a percibir un cambio en la concepción de los derechos humanos: la no diferencia entre derechos individuales y sociales, la necesidad de concretar la idea de derechos humanos con la exigencia de desarrollo económico, la reivindicación de la interdependencia entre derechos humanos y políticas democráticas de decisión popular... Podemos apuntar, aunque sea, como decimos, de un modo tímido, una nueva tendencia de derechos humanos ahora dirigidos contra las consecuencias perversas e intencionales de un sistema capitalista global que ha demostrado fehacientemente su carácter genocida y antidemocrático (FLORES, s/d, p. 03).

As novas lutas antiglobalização e os direitos humanos dão nova face e nova configuração à resistência, que supera a fase individualista anterior, em um cenário mutante que é descrito assim por Herrera Flores:

Las luchas sociales antiglobalización, desplegadas en Seattle, Génova, Davos, Bangkok...y en cualquier lugar donde se reúnan los dirigentes y líderes del neoliberalismo globalizado; la construcción mundial de una red de “movimientos de movimientos”, que ha encontrado su espacio de encuentro en los tres Forums Sociales Mundiales realizados en Porto Alegre a inicios del siglo XXI y que han demostrado su potencialidad de resistencia y de vitalidad frente a las mórbidas reuniones de Davos; las luchas campesinas por salvaguardar de la rapiña multinacional –protegida por las reglas de la nueva constitución jurídica global en que consiste la Organización Mundial del Comercio y sus instituciones financieras internacionales- sus conocimientos tradicionales colectivos a la hora de producir y distribuir bienes indispensables para la supervivencia humana; las luchas sindicales de nuevo tipo que vienen generalizando una nueva práctica de denuncia y control de las facultades normativas que se arrogan las grandes corporaciones privadas pasando por encima de las garantías de los estados de derecho nacionales; las luchas de los pueblos indígenas por exigir sus derechos colectivos y proteger y promover la biodiversidad, tanto natural como humana; las luchas feministas por alcanzar una igualdad real y no sexista desde la reafirmación de las diferencias... (FLORES, s/d, p. 04).

Temos, como se pode acima observar, com o autor em estudo, que a biodiversidade natural e humana modifica a noção de direitos humanos, alcançando pensar igualdade e diferença sob novo prisma. Herrera Flores afirma que há uma reconfiguração da concepção individualista do direito, em que pese todas as contradições da contemporaneidade, e aponta novo processo de afirmação da dignidade humana:

Todas estas luchas y su reconocimiento en los nuevos textos que se vienen firmando a nivel global (p.e. the Earth Charter Initiative), demuestran que estamos asistiendo a un nuevo proceso de acciones sociales por reconfigurar la concepción individualista y eurocéntrica de la dignidad humana: es decir, que estamos ante un nuevo proceso de derechos humanos (FLORES, s/d, p. 04).

Na verdade, na ordem mundial estamos assistindo a processos de transformação que saem de uma visão de direitos humanos abstrata e formal, para uma resistência que se faz no mundo concreto e na diferença que cada um traz. E aqui a questão feminina explode, mostrando uma necessidade de se pensar em relações de gênero mais justas. Estas formas minúsculas de resistência e mudança acontecem enquanto outras de ordem planetária resistem frente às formas de poder do neoliberalismo globalizado.

Voltemos nosso olhar para as lutas do mundo cotidiano expresso na voz do educador:

César Reis: Um dos momentos mais felizes, que eu nunca esqueci da minha vida... Nós trabalhávamos numa unidade assistencial em Três Corações, na Casa da Fraternidade, e havia lá uma senhora que veio do interior e acabou se prostituindo. A família dela se prostituiu, as filhas mais velhas, também, a situação ficou muito difícil e a coisa chegou a caminhar na direção do crime. Aí o Lar Fabiano de Cristo começou a agir. Três Corações naquela época era uma pequena cidade do interior. Aos sábados, a bandinha tocava, chamava-se “A furiosa”, a bandinha que tocava lá no coreto da cidade e as famílias inteiras da cidadezinha, todos, passeavam em torno do coreto. Assim era a nossa diversão na pequena cidade do interior naquela época em que nem a televisão chegara. A gente é um pouco antigo nessa história... Mas, eu estava lá passeando com a minha mulher e com os meus filhos e via as pessoas, os amigos e lá pelas tantas eu vi a nossa amiga amparada que foi prostituta, marginalizara-se terrivelmente e cuja vida encaminhara-se quase para o crime... Vimos que depois da abordagem do Lar Fabiano de Cristo, as coisas mudaram.

A fala do educador parece referir-se à possibilidade da pessoa vir a assumir suas realidades, mesmo que pareçam difíceis, duras, e por meio delas a resistência e a transformação acontecem:

César Reis: E a antiga mulher prostituída lá estava passeando com a sua roupa simples, os seus vestidos de chita, o seu sapato modesto, mas estava passeando como eu, como a minha mulher e como os meus filhos. E eu nunca vou esquecer da alegria profunda que eu senti quando os nossos olhos se encontraram e ela deu aquele sorriso e um leve cumprimento de cabeça - ela, o seu marido e as filhas. Agora era o trabalho, não mais a prostituição. Era o trabalho duro, difícil, de sustentação. Mas elas faziam isso e elas estavam como me dizendo assim: “Está vendo? Eu agora tenho uma família, igual a você!” Este foi um dos momentos inesquecíveis da minha vida. Jamais vou esquecer este “olha, eu agora tenho uma família, igual a você!” Esse é o trabalho, sabe, essa é a gratificação, esse é o sangue vivo da paz e essa é a maior de todas as alegrias. A verdadeira alegria de servir. Então, isso não é uma conversa que está escrita aí, é uma verdade profunda.

O educador César Reis, trazendo uma reflexão sobre a virtude como viga mestra da dimensão ético-moral, nos mostra a necessidade da ação de Amor na construção de processos formativos em que o sujeito da educação amplia a esfera do mundo de vida expandindo-a à esfera pública. Podemos ler mais, no texto da vida do Lar Fabiano de Cristo: esta expansão também se revela como expansão de um “sentir com veemência”, que se vincula ao domínio das causas e da Inteligência Suprema (Deus), e volta vivificado, neste alimento do ser retomando sua força, beleza, alegria, inspiração, prosseguimento das tarefas da vida.

E, como é corolário do pensamento espírita, há uma íntima articulação entre o desenvolvimento das potências do ser, como a inteligência e o trabalho, visto numa perspectiva de construção de si e mundo. Como nos mostra Léon Denis (1997, p. 350), em seu magnífico estudo sobre “O problema do ser, do destino e da Dor”:

Para dar ao pensamento toda a força e amplitude, nada há mais eficaz do que a investigação dos grandes problemas. Por bem dizer, é preciso sentir com veemência; para saborear as sensações elevadas e profundas, é necessário remontar à nascente de que deriva toda a vida, toda a harmonia, toda a beleza. O que há de nobre e elevado no domínio da inteligência emana de uma causa eterna, viva e pensante. Quanto mais largo é o voo do pensamento para essa causa, tanto mais alto ela paira, tanto mais raras também são as claridades entrevistas, mais inebriantes as alegrias sentidas, mais poderosas as forças adquiridas, mais geniais as inspirações! Depois de cada voo, o pensamento torna a descer vivificado, esclarecido para o campo terrestre, a fim de prosseguir a tarefa pela qual continuará a desenvolver-se, porque é o trabalho que faz a inteligência como é a inteligência que faz a beleza, o esplendor da obra acabada.

É nessa perspectiva de em educação se proceder à investigação dos *grandes problemas*, e dos sujeitos que lidaram com estas questões, que passo a refletir sobre a experiência e os pressupostos postos em pauta no projeto nomeado Conhecendo Grandes Pessoas, vivenciado no Lar Fabiano de Cristo.

Travando um aberto diálogo inter-religioso, tem-se a efetivação, no Lar Fabiano de Cristo, do projeto Conhecendo Grandes Pessoas, que é uma proposta de se trabalhar valores humanos e espiritualidade. Ao falar deste projeto, Dora Incontri relaciona ética e valores humanos, propondo um tratamento lúdico à questão, desde a educação da criança, senão vejamos:

Dora: Todos clamam por valores, todos dizem que precisamos de ética; ética na política, na profissão, em todo lugar. Mas como inspirar as novas gerações a agir de maneira ética, honesta, positiva, fraterna e solidária? Nós gostaríamos que as novas gerações tivessem todos os valores humanos. Mas como trabalhar isto? Nossa proposta é justamente trabalhar estas questões, mas de maneira lúdica, interessante, trazendo informações diversas que possam atrair a criança, mas também possam motivar os educadores a se envolver e poder participar de maneira agradável.

Trabalhar com valores humanos e ética, junto à infância, passa pela forma do educador se situar diante dessa temática e do envolvimento afetivo que ele se permite viver com a criança. As questões tratadas, assim, passam pela sua forma pessoa de viver: Ao referir-se sobre como o projeto funciona, Dora Incontri assim se pronuncia:

Dora: É preciso principalmente envolvimento emocional. Não adianta a gente pensar que um projeto desses que vai falar de valores, que vai falar de pessoas, que vai trazer informações de arte, música, história, religião, filosofia e todas as outras coisas, seja um projeto frio, mecânico, morno, sem graça. Tem que haver o envolvimento, uma paixão no projeto. Então, o que eu aconselho é que as pessoas escolhidas para aplicá-lo realmente queiram fazê-lo, que se sintam motivadas, que realmente queiram fazer algo de diferente, estimulante, inovador e que traga uma contribuição nova para as crianças e também para os próprios educadores porque também eles aprendem com o projeto.

A paixão e a motivação são necessárias para um trabalho dessa natureza, que traz espiritualidade e valores humanos para a formação do ser. Dora menciona quatro características importantes neste trabalho. A primeira seria a profunda e necessária vinculação educador e educando; junto a esta, a relação também afetiva do educador com o tema que irá tratar, senão vejamos:

Dora: A primeira delas, é que não ocorre nenhum processo pedagógico de fato, nenhum avanço educacional se não houver profunda vinculação afetiva entre educador e educando e também do educador com o tema com o assunto que ele está tratando. Então, o que eu sugiro aos educadores é que leiam antes os livros, que leiam sobre o autor, sobre a personalidade que está sendo enfocada, para que se sintam estimulados, que gostem da pessoa de quem vão falar, porque se não transmitirem essa paixão, esse entusiasmo, nada acontece. O que é preciso exatamente para dar aquele “click” no projeto, é que as crianças se envolvam, que todo mundo faça uma coisa interessante, que deixe marcas, que a aprendizagem seja significativa. É preciso haver envolvimento emocional, precisa haver garra, aquele impulso, aquela motivação básica. Então, o que eu digo é que essa vinculação afetiva de que nós estamos falando, ela tem que vir de uma construção; estamos falando - óbvio - da convivência com as crianças. O educador tem que ter essa vinculação com seus educandos, e além disso ele tem que ter afetividade com o próprio assunto que ele vai tratar.

A interdisciplinaridade é proposta pela educadora Incontri de forma simples, mas destacando o aspecto multissimbólico, e focalizando o modo de se partir da cultura da criança para abordar os temas escolhidos:

Dora: O segundo aspecto importante é o seguinte: há momentos desse projeto interdisciplinar que nós fazemos uma espécie de exposição. Esses momentos devem ser pequenos, porque a proposta é que na maior parte do tempo a gente faça trabalhos de outras maneiras, não só falando com as crianças.

Mas esta fala, quando a gente fala com as crianças, quando a gente conta uma coisa - olha gente, vocês conhecem ou já ouviram falar do Francisco de Assis? Já ouviram falar do rio São Francisco, de uma cidade nos EUA chamada São Francisco? Vocês têm gente da família que se chama Francisco? É importante fazermos essas ligações e deixar as crianças falarem, isso é o que eu chamo de exposição dialogada: a gente vai falando uma informação, mas vai perguntando para as crianças o que é que elas acham, o que é que elas sabem, o que elas trazem para a sala pra gente discutir juntos.

A perspectiva pestalozziana de partir do conhecido para o novo, a partir da experiência da criança, é posta com clareza e a cooperação mútua é a base das relações aluno-aluno, como observava Incontri (1997, p. 105). Acentua, também, o diálogo – que já Pestalozzi propunha de modo tão central em sua proposta educativa – de maneira a unir a dimensão afetivo-moral à cognitiva, sempre sobre a matriz das percepções do mundo mais próximo, que vai se alargando:

Dora: Então, essa conversa é que envolve todo mundo. Não é chegar lá e despejar uma coisa: olha gente eu vou contar aqui agora sobre Francisco de Assis, que nasceu no século XII na Itália, etc. Não, não é assim, não é uma coisa mecânica, pronta e acabada, **tem que haver um diálogo, um envolvimento, partir de coisas que as crianças conhecem**, qualquer coisa que a criança conheça que possa ser um gancho para a conversa. Por exemplo, na história do Pestalozzi, ele era contra na escola a aplicação de castigo, recompensas e contra bater em criança. Então, a proposta é começar discutindo com a criança: vocês já apanharam? Hoje em dia pode o professor bater na criança? **A escola pode deixar de castigo ou é contra a lei? Então, a gente vai conversando com as crianças e a partir daí puxando a história que a gente vai desenvolver.**

Vejamos que Pestalozzi (1983, p. 59) já observava que: “O sentido puro da verdade se forma em círculos pequenos, e a pura sabedoria humana repousa sobre a base sólida do conhecimento de suas condições mais próximas e da desenvolvida capacidade de se relacionar com elas”. E, ainda, afirma o mestre de Yverdon: “O centro do seu ser, ela mesma (a criança) e o que está mais próximo dela, é o que lhe é trazido primeiro à consciência.”

O terceiro aspecto fundamental no trabalho com valores humanos e espiritualidade, desenvolve estas compreensões de Pestalozzi (1983), apresentando a educação interdisciplinar partindo de um plano que Incontri chama multissensorial. Observe-se:

Dora: O terceiro aspecto desse projeto interdisciplinar é justamente o estímulo interdisciplinar e o estímulo multisensorial. O que significa isso? A proposta é trabalhar com todos os tipos de estímulos para as crianças: música, poesia, proposta de teatro, proposta de arte, de leitura, cinema pegando pedaços de vídeo, enfim, tudo que envolve todos os sentidos, **porque a educação não é uma coisa que acontece só aqui na cabeça, mas ela acontece no toque, ela acontece no cheiro, no ouvido, ela acontece no coração, tem que envolver o indivíduo em todos os aspectos.** Então, nosso projeto interdisciplinar é multissensorial, envolve a personalidade, a criança em todos os seus sentidos e aí é que ela mergulha no tema, ela se envolve no tema, isso é que é um projeto interdisciplinar e com isso a gente toca também várias áreas do conhecimento: a música, a literatura, a história, a arte vai costurando todas as áreas do conhecimento através desses “links” que o projeto vai estabelecendo, como se fosse uma rede que vai se formando (INCONTRI, **ANO, p. 00**)

Sobre a percepção, tocada dessa forma como algo múltiplo, que vai desenvolver-se com as linguagens da arte, Incontri (1997, p. 102), baseada em Pestalozzi, se refere ao assunto nesses termos:

O caráter da percepção interior está nos planos sensorial, afetivo-moral e intelectual. Pondo em ação os sentidos físicos, naturalmente o sujeito toma consciência de seu corpo, de suas capacidades físicas; sendo amado e amando, tem acesso ao seu ser moral; e, representando as sensações físicas e os sentimentos da alma, compreendendo-as, relacionando-as, comparando-as, vê-se como razão, inteligência (INCONTRI, 1997, p. 102).

Como observava Incontri (1997, p. 104), em seu estudo sobre Pestalozzi: “É certo que o primeiro dado dessa percepção interior é o amor entre educador e educando”. Porém “imediatamente depois dessa apreensão interna, é preciso que as crianças se exercitem, usando suas potencialidades morais, que encontrem aplicação objetiva para sua afetividade e que tenham oportunidade de ajudar ao próximo” (INCONTRI, 1997, 104-5).

Dessa forma é que há uma educação onde nenhum aspecto da totalidade humana deve ficar de fora, como observa Incontri ser a ideia de Pestalozzi (1997, p.102).

Dora: Por fim, como todo projeto interdisciplinar, esse nosso tem que ter um momento de produção das crianças, quer dizer, algo diferentemente do que acontece na escola tradicional, onde você abre o conteúdo, decora, você vai pra prova dar conta desse conteúdo decorado. A produção do projeto interdisciplinar é alguma coisa livre mas que **vai dar significado, para a criança, daquilo que ela ouve.** Por exemplo, ela estudou que a história e se entusiasmou com Ghandi, ouviu música indiana, viu um pedaço de um vídeo da Índia, aí no final a gente propõe para as crianças fazerem um desenho sobre Ghandi, ou uma poesia ou fazer um teatro, e aí elas vão expressar aquela história, aquela vivência com a sua linguagem, com a sua maneira de sentir, com a sua maneira de ver a questão. E aí aquilo se torna muito mais significativo para elas porque a própria criança vai traduzir aquilo que ela sentiu com a história. Então, a proposta é que esse projeto interdisciplinar tenha sempre uma produção que *amarre* todo o projeto.

Seria o que se tem construído na prática dos professores como culminância, que deve incorporar todos os aspectos fundamentais de um trajeto educativo feito?

No estudo de Incontri (1997, p. 110), feito sobre Pestalozzi, a autora chama a atenção para o fato de que a linguagem figura na obra do mestre de Yverdon, como “um intermediário entre as *Auschauungen* (percepções) e a *Weltansbuung* (cosmovisão)”, este último termo não aparecendo explicitamente na obra pestalozziana. Uma linguagem que vai estendendo o pensamento para compreender a dignidade da pessoa humana.

Dora: Então, esta é a ideia central do projeto Grandes Pessoas, que ele possa ser trabalhado a partir da proposta de Educação do Ser Integral aqui do Lar Fabiano; uma proposta gostosa, agradável e inspiradora que traga para as novas gerações a ideia de que os seres humanos, todos nós, podemos ser bons, podemos ser do bem, e que ser bom é bom, não é desvantagem; porque geralmente nesse mundo a gente aprende que ser bom é ser tolo, que perdoar é ser tolo, que amar ao próximo é ser tolo. Então, nós precisamos reverter isso, mostrar que a coragem, a virtude estão presentes nas pessoas de bem.

A educação dos sentimentos é clara na obra educacional pestalozziana. Em seu livro intitulado *Cartas de Stans*, o mestre de Yverdon assim se pronuncia:

Assim se foi: eu despertava os sentimentos das virtudes antes que se fizessem discursos sobre elas, pois considerava prejudicial tratar alguma coisa com as

crianças enquanto elas não soubessem do que falavam. Além disso, ligava esses sentimentos a exercícios de autodomínio, para lhes dar imediata aplicação na conduta da vida (PESTALOZZI, 1982, p. 20)

Na entrevista feita, perguntada por que o nome do projeto era Grandes Pessoas, responde a estudiosa:

Dora: O nome do projeto é Grandes Pessoas porque essa proposta trabalha com grandes personalidades que viveram em diferentes momentos históricos em todos os tempos, de diversas origens étnicas, de várias religiões, de várias profissões. Então nós temos educadores, músicos, pacifistas, médicos, pessoas que trabalharam em várias áreas do conhecimento, e essas pessoas foram modelo, modelos de virtude, de ética, foram pessoas que agiram para melhorar o mundo. Essas pessoas nós gostaríamos que as novas gerações conhecessem. Na escola convencional a gente aprende sobre César, o Imperador, Napoleão Bonaparte, Alexandre - O grande... E todas essas pessoas foram homens conquistadores, guerreiros, violentos, que mataram milhões de pessoas; esses são os "heróis", que conhecemos da escola, e ainda temos os "heróis" do cinema, que também na maioria das vezes são heróis-guerreiros ou até anti-heróis, porque são pessoas que não trazem bons exemplos, boas ações, nem boas inspirações para as novas gerações.

Aqui Incontri também faz uma crítica à falta de crítica no tratamento da história e, nesse sentido, propõe a crítica e a utopia no trabalho com as Grandes Pessoas, trazendo para a escola referências em espiritualidade e valores humanos que mostram outra vertente do mundo adulto e traz o que de apreciável eles possuem:

Dora: Então, achamos nós que seria interessante que as crianças soubessem de histórias, tivessem acesso a histórias de pessoas que viveram realmente grandes ideais, que viveram vidas dignas de serem vividas, dignas de serem apreciadas, dignas de serem compreendidas e conhecidas por todos. Personagens como, por exemplo, SEBASTIAN BACH, que foi um dos grandes compositores de todos os tempos, que compôs músicas maravilhosas, mas que não foi só um grande compositor foi um homem de bem, que trabalhou com as crianças, foi educador. FRANCISCO DE ASSIS, que é considerado patrono da natureza, que foi um homem desprendido, que cuidou dos leprosos, dos pobres. PESTALLOZZI, um grande educador que trabalhou para as crianças carentes e que cuidou de crianças de todas as condições sociais, fazendo ainda uma escola inteiramente diferente. ANALIA FRANCO, uma educadora brasileira que fundou mais de 100 escolas no Estado de São Paulo, amparando a criança negra, a mulher, numa época em que a mulher não se profissionalizava. GHANDI, o grande inspirador da não violência do século vinte, que trabalhou pela independência da Índia, mas de uma maneira não violenta, sem guerra, ao mesmo tempo em que ensinando a seu povo a viver de maneira mais fraterna e solidária, também ensinando aos ingleses, que eram os colonizadores da Índia, a tratarem os povos com mais respeito aos seus direitos, mas tudo de maneira não violenta com métodos não violentos.

O diálogo inter religioso é tocado por meio da sensibilidade, da identificação e do reconhecimento, no Outro, de qualidades que podem ser tomadas como referência:

Dora: Então, todos estes personagens e outros são pessoas que podem trazer ideais nobres, ideais bons, positivos, para as novas gerações. As crianças gostam, se entusiasmam de saber também sobre pessoas do bem. Essas grandes pessoas, esses grandes homens e mulheres, são personalidades que nós trabalhamos numa série em dez livros. São grandes pessoas, grandes personalidades, de diferentes origens, religiões e profissões e isso proporciona algo de muito positivo, porque o nosso trabalho também se destina a promover o diálogo inter religioso. Por exemplo, uma criança que é católica e frequenta o Lar Fabiano de Cristo, ela vai ter acesso a um dos livros falando de Francisco de Assis que é um santo católico; ela vai se identificar, ela vai se sentir contemplada, pois é uma personalidade ligada a sua religião. Ao mesmo tempo ela vai conhecer Anália Franco, que é uma espírita e com isso essa criança vai criar uma identificação, ela vai falar: bom, teve uma espírita que foi super legal, superinteressante; ora, com isso ela cria uma identificação, um elo afetivo de admiração com uma pessoa de outra religião. Da mesma maneira, por exemplo, o espírita que estuda também no Lar Fabiano vai conhecer também Anália Franco, mas também vai saber sobre Martin Luther King que era evangélico, protestante americano que lutou contra o racismo e morreu assassinado, lutando pela paz. Então, essa criança espírita vai conhecer o evangélico e vai criar um maior respeito, uma maior identificação com a religião protestante por conta de conhecer, gostar e se identificar com uma pessoa dessa outra religião.

Estamos vendo que neste projeto de educação que visa o diálogo inter religioso, as etapas da educação em Pestalozzi (apud INCONTRI, 1997, p. 91) estão presentes, e aparecem encadeadas: o amor; a percepção (*Auschauung*) e o exercício moral; e a linguagem e a verbalização da moral. Percebemos o envolvimento do educador-educando; a percepção trabalhada em especial com as artes, e a moral englobando tudo, levando às referências das Grandes Pessoas:

Dora: Então, vocês veem que nesse projeto nos aprendemos a respeitar o outro, a conhecer o outro. E vamos aprendendo a ideia principal de que para ser bom, para ser um grande homem ou uma grande mulher não importa se você é espírita, católico, protestante, budista, hindu, você pode ser de qualquer religião, mas você pode ser uma pessoa do bem e o que importa é nós darmos oportunidades para as novas gerações de serem pessoas do bem. E essas pessoas do bem podem optar pela religião com as quais elas se identificarem. Então, este trabalho de diálogo, de respeito entre as religiões, de tolerância entre as religiões está dentro da proposta da Educação do Ser Integral, na medida em que desenvolve a espiritualidade, a cidadania, o respeito entre nas nossas crianças.

Incontri faz uma crítica ao modo como os fundamentalismos têm sido agressivos, sendo necessário uma outra forma de trabalho, desde a infância, com a tolerância religiosa, sem deixar de fazê-la um aspecto da educação do ser integral:

Dora: Isso é proposital, nós escolhemos pessoas que são de diversas religiões e é proposital que em todas as histórias de vida que contamos a gente faça referência

dizendo que “fulano de tal” é espírita, “fulano de tal” é católico, “fulano de tal” é evangélico, etc. Porque é importante que as crianças aprendam que há exemplos de virtude e exemplos de bem em todas as religiões. A ideia está sendo lançada nesse sentido. Isso é muito importante porque nós vivemos um momento no Brasil e no mundo em que há muitas correntes fundamentalistas que começam a se tornar intolerantes e agressivas contra as religiões. E nós temos que evitar isso porque temos que aprender a viver com o diferente, com o outro respeitando a diferença, considerando que todos nós somos irmãos, filhos de um mesmo Deus, de um mesmo Pai e, portanto, devemos nos respeitar como tal, independente das escolhas individuais de cada um, da fé específica e particular.

O trabalho com a espiritualidade e os valores humanos, por fim, se inscreve em um olhar que pensa cultura de modo amplo, como oportunidade de conhecer o saber elaborado nas artes e em todos os ramos de conhecimento da humanidade, inclusive o religioso:

Dora: A outra questão importantíssima e vital é a questão da interdisciplinariedade. O que nós pretendemos também com essas histórias e com esse projeto? Não é só trazer essas personagens que são inspiradoras, que são pessoas do bem, que podem trazer modelo de ética, de virtude, de bondade, de compaixão, de solidariedade, de espiritualidade, mas também promover uma cultura mais ampla, mais geral, ou seja, fazer com que a criança tenha acesso a certas informações, certas ideias, certos dados históricos, geográficos, musicais, culturais que normalmente não são dados na escola, que no momento não fazem parte do currículo, mas que são essenciais pra gente conhecer o mundo, conhecer a história da humanidade, conhecer a arte, a beleza. Então, todos os livros de história são acompanhados de uma proposta de trabalho interdisciplinar. Nós trabalhamos os livros com o apoio de trechos de filmes, músicas, vídeos, imagens, poesias, textos, enfim, tudo para tornar o conteúdo acessível às crianças.

Do grego “*ethos*”, a palavra grega que fez derivar *ética* refere-se mais particularmente à ideia de caráter. Já os romanos incorporavam o “*ethos*” grego de um modo que no latim “*ethos*” segue a ideia de costume, de onde vem o aspecto da moral, mais propriamente.

No entanto, tanto a etimologia grega de “*ethos*” (caráter) como “mos” (costume), indicam que o caráter e o costume são construções históricas, quer dizer, são fruto da educação humana, do modo como as culturas educam seus membros mais jovens. Hoje, é praticamente consenso que a ética é um comportamento social construído, não um instinto natural, uma determinação biológica ou hereditária.

A moral e a ética, contudo, possuem acepções diferentes, mesmo dentro de sua variedade de abordagens. A moral fica ressaltada mais um caráter normativo, de diretriz da ação e é mais indicada para falarmos de conjunto de normas, princípios, preceitos, costumes, valores que norteiam o comportamento do indivíduo no seu grupo social e sua cultura. A ética se quer uma abordagem mais filosófica e científica e é propriamente referida como teoria,

conhecimento ou ciência da ação ou do comportamento moral, orientando-se mais para a compreensão, a interpretação, a justificativa e a crítica da moral que se concretiza de diversas formas no corpo social.

César Reis: Ah, indulgência, uma palavra bonita que Pastorino dizia sempre. *Indulgencia* quer dizer “dentro de” e *indulgencia* vem de *Dulcere*, que é adoçar. A pessoa indulgente é aquela que fica doce por dentro. Quando eu estou cheio de agonia, o que sai de mim é agônico, estou cheio de acidez, o que sai de mim é ácido, to cheio de amargura, o que sai de mim é amargo. Quando eu estou cheio de doçura, o que é que sai de mim? Indulgencia. Então, a pessoa doce o olhar é doce, o sorriso é doce, a voz é doce, o gesto é doce. É como se fosse pipoca doce, que a gente vai ao cinema e assiste prazerosamente à fita num momento de grande satisfação. Então, devemos ajudar as pessoas pra que elas sejam “pipocas doces”, né! Isso significa adoçar esse sentimento. Não cabe mais o riso escarninho de mofa, não cabe mais o palavrão, a agressão, a violência, o soco, a injúria, não cabe mais, porque eu estou doce por dentro! Então, não tem mais lugar pra essas coisas. É a tarefa do Lar Fabiano de Cristo ajudar as pessoas a quererem o bem do próximo, a se adoçarem por dentro e, finalmente, a exercitarem o perdão, *que é dar além, dar mais, dar-se*. É um processo de entrega, é um processo de doação. Esses são os **grandes valores** que trabalhamos aqui no Lar Fabiano.

Valores, segundo García & Puig (2010, p. 40), são “qualidades desejáveis da conduta humana”. E, continuam os autores: quando alguém os adquire, transforma-os em norteadores que regulam o comportamento e outorgam sentido a ele. Na construção da consciência de si, segundo os autores, necessário se faz a construção da capacidade de regulação, ouçamos:

Tornar possível conduzir de maneira autônoma a conduta, em função de critérios sobre os quais a pessoa tenha refletido e que tenha escolhido voluntariamente. A autorregulação afeta diretamente a atividade do indivíduo, mas também faz referencia ao seu juízo. Assim, uma pessoa capaz de autorregular sua conduta tem maior possibilidade de manter um comportamento coerente com relação ao que pensa, sendo mais eficaz do que aquelas cuja capacidade de autorregulação seja prejudicada (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 29).

Além desse aspecto, argumentam os mesmos autores que, um outro aspecto importante para essa formação de si, é a questão da integração das experiências biográficas e projeção para o futuro, no sentido de:

Reconhecer, assumir e dar sentido ao passado é uma condição fundamental para uma personalidade moral madura. Do mesmo modo, construir horizontes para o futuro a fim de continuar integrando a própria experiência e orientando a atividade também é uma dimensão do autoconhecimento. Assim, entender o próprio passado e projetar o futuro são ações complementares no trabalho sobre a autobiografia de cada sujeito (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 29).

Volta-se a encontrar com clareza a categoria do Amor, como sustentação do edifício pedagógico do Lar Fabiano de Cristo, a *comunidade de aprendizagens*, se assim poderíamos dizer, sendo uma experiência de ascensão à esfera pública, ao mesmo tempo em que é vivência de uma comunidade democrática, mesmo com seus limites.

César Reis: Porque a humanidade necessitará de uma escola que reúna os profissionais e a mão de obra do amor. Profissional e técnica, técnica e amor. Uma escola que mobilize a própria comunidade, onde existe e a qual se perceberá co-responsável. Então a unidade é uma força viva da comunidade, aliás, isso faz parte hoje da própria leitura do serviço social, da própria legislação. A unidade assistencial, que é o Lar Fabiano faz um levantamento das necessidades da comunidade e trabalha em favor dessa necessidade porque as pessoas que frequentam a unidade são pessoas da comunidade.

Vemos, a partir da fala de César Reis, uma imersão novamente do campo empírico na forte referência da Educação do Ser, onde o Amor é categoria chave na comunidade de aprendizagens instaurada no Lar Fabiano de Cristo e que garante o amálgama das dimensões que vão compor a unidade do ser .

Korcsak, conhecido por muito como o Pestalozzi de Varsóvia já ressaltava a importância do amor pedagógico no convívio com as crianças. Para o educador polonês a educação deveria “Dar às crianças a possibilidade de um desenvolvimento harmonioso de todas as suas faculdades espirituais; libertar a totalidade das forças latentes que elas possuem; educá-las no amor do bem, do belo, da liberdade” (KORCZAK, 1997, p. 179).

Pestalozzi já elegia o amor como categoria máxima a ser trabalhada pela educação. Para ele, o sentimento do amor é o “único acesso possível à divindade interior do homem, que é a primeira e mais íntima instância do ser- que garante a superação de todas as contradições” (PESTALOZZI apud, INCONTRI, 1997, p. 95).

César Reis: Quando a nossa família amparada chega, nós fazemos o diagnóstico. Vamos ver qual é o seu potencial, qual é a sua intensidade, qual é, quais são as urgências. Então, em um primeiro momento você tem é que dar a cesta de alimento, tem é que dar a roupa, tem é que dar agasalho, tem que refazer a casa das pessoas. Mas vai se continuar se fazendo isso o tempo todo? Não vai continuar. Por que ela vai ter que ser capaz, daqui a algum tempo, de adquirir autonomia. Vamos ajudar a pessoa a adquirir autonomia. O potencial é ajudar as pessoas a adquirirem a sua autonomia.

Vemos, aqui, como é ressaltada a categoria da autonomia:

Esta dimensão aparece de maneira transversal em todas as demais. É evidente que no processo de construção de si mesmo está direcionado para a autonomia individual e para o desenvolvimento das destrezas pessoais que permitem o autoconhecimento.

Em uma situação social caracterizada pelos altos níveis de diversidade moral, a autonomia moral é imprescindível para que as condutas individuais se mantenham orientadas pelos próprios valores e o indivíduo não ceda diante da pressão externa. Paradoxalmente, Também é necessária uma consciência autônoma para que haja disposição para renunciar a uma postura pessoal quando são reconhecidas razões melhores no adversário (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 30).

Pestalozzi acreditava que a natureza humana comporta uma essência divina, o que faz do homem herdeiro do Criador. É que para ele, o ser é criatura de Deus e essa origem possibilita que o homem se realize através da moralidade (PESTALOZZI apud INCONTRI, 1997, p. 72).

Nesse sentido é que Pestalozzi pensava a autonomia moral como diretriz do ser. Para o educador suíço, a autonomia moral sendo o resultado do conflito dialético entre o estado natural e o estado social - o humano traz em si uma potencia de moralidade – o ser se desenvolve no atrito que o homem trava consigo mesmo e com a sociedade, senão vejamos:

O homem só pode se realizar como homem inteiro se conseguir a liberdade de não se escravizar aos instintos e a autonomia de transcender a moral social, e edificar-se na única moral verdadeira e possível: a moral que ele mesmo se dá, pois na base dessa autodeterminação permanece a fonte divina nele presente (PESTALOZZI, apud, INCONTRI, 1997, p. 67).

Incontri (1997), dissertando sobre o amor em Pestalozzi, pontua que para o educador suíço, a educação deve conduzir o ser na direção da autonomia moral. Nesse sentido, coloca que:

[...] o despertar desse impulso divino de amor, imanente em todos os seres humanos, é que garante o desenvolvimento pleno da individualidade. Ou seja, é justamente o que há de comum e eterno nos homens e que pode ser buscado, cutucado e acendido sempre da mesma forma- por intermédio do amor- que vai servir de base para a autoconstrução do ser particular, inclusive do ponto de vista intelectual (INCONTRI, 1997, p. 97).

Nessa medida, temos em Pestalozzi que o grande objetivo da educação deve ser preparar os sujeitos para a vida, para desenvolver a centelha divina que possui cada um; isso implica prepará-lo para agir de forma independente e autônoma (PESTALOZZI apud INCONTRI, 1997, p. 96).

O que a gente faz aqui é um trabalho de conscientização com eles. Você nasce em determinado ambiente que você não pode mudar, pelo menos inicialmente. Você só muda quando você se mudar, vai mudar mais tarde, quando você colocar o seu potencial criativo realmente em ação. Aí você muda o próprio meio que você está. Mas no momento que você começa a sua vida, no momento em que os nossos

irmãos amparados vêm pra unidade assistencial, eles não tem condições de afetar esse denominador. Eles são um subproduto das misérias do mundo. Nós temos que ajudá-los a entender porque sofrem, e ampliar cada vez mais sua condição crítica, sua condição criativa, para eles mesmo modificarem o sistema.

Então, nesse sistema-mundo entra o Lar oferecendo as necessidades básicas, de alimento, saúde, moradia, auxílios materiais mesmo, encaminhando para cursos e capacitação profissional e o mais importante oferecendo a educação para essa pessoa, nesse construto que é a educação de valores e espiritualidade, com a pauta da ética, da cidadania e da democracia, que acreditamos ser a grande possibilidade de mudança.

César Reis: As pessoas podem dar conta da sua fome, da sua miséria material, mas, nós podemos ajudar também a fim de que a sua questão espiritual seja plenamente despertada e você possa vivê-la de maneira integral. Nós não trabalhamos só com nomes, datas, fórmulas, equações, na tentativa de algumas superações da pedagogia; nós não mudamos efetivamente a sociedade e, na verdade, para ser modificada, nós temos que ampliar a autonomia e capacidade de amar das pessoas. Então, com amor e liberdade criativa as pessoas vão acabar com o medo e com a escravidão aos velhos padrões. “Ai, eu não posso mudar nada, eu sou pequenininho, eu não existo, eu não tenho importância...” nós vamos dizer que não é bem assim.

As pessoas podem dar conta de suas fomes, sim. Fome de ser, fome de mudar, de ser cidadão, de vivenciar direitos e deveres, em uma construção continuada, que faz reviver a esfera pública de outro modo, refazendo sistemas de pensamento compartimentalizados, estanques, cindidos em sua unidade, redutores do humano. Assim, nessa direção, as pessoas vão acabar “com a escravidão a velhos padrões. Respeitando conexões no íntimo e fora do ser, no mundo social que é importante religar, junto à conexão da religião com a ciência, consigo e com as lutas cidadãs.

Vimos que, para isso, uma nova forma de pensar subjetividade em relação com lutas sociais deve emergir das experiências educacionais contemporâneas – as formas da vida comum, calcadas também na espiritualidade e nas dimensões ético-morais que ela chama irão compondo, assim, uma nova racionalidade emancipatória. Onde a indivisibilidade dos Direitos Humanos se conecta com a unidade de um ser multidimensional, que é Espírito e cresce por inteiro. Partamos para ouvir a voz das crianças nesse movimento de recolocar dimensões silenciadas dentro e fora de nós e que deve prosseguir avançando mais.

5 BUSCANDO A FALA DAS CRIANÇAS: OS DIREITOS HUMANOS E A ESPIRITUALIDADE

5.1 Direito à vida

A vida humana é um direito inalienável, o maior valor humano, e o primeiro bem jurídico a ser respeitado *conditio sine qua non* de todos os demais valores e direitos humanos. O bem jurídico vida, ainda que não houvesse previsão legal, deve ser preservado e respeitado porque é um bem anterior ao próprio direito. Sendo um direito natural é o fundamento do direito positivo, uma vez que a pessoa é o fim da sociedade. Sem este preceito, o Estado e o Direito que o regula, não têm razão de existir.

Nesse sentido, Pontes de Miranda (1971, p. 14/29) coloca que:

O direito à vida é inato; quem nasce com vida tem direito a ela. Em relação às leis e outros atos, normativos, dos poderes públicos, a incolumidade da vida é assegurada pelas regras jurídicas constitucionais e garantida pela decretação da inconstitucionalidade daquelas leis ou atos normativos. O direito à vida é direito ubíquo: existe em qualquer ramo do direito, inclusive no sistema jurídico supra estatal. O direito à vida é inconfundível com o direito à comida, às vestes, a remédios, à casa, que se tem de organizar na ordem política e depende do grau de evolução do sistema jurídico constitucional ou administrativo...O direito à vida passa à frente do direito à integridade física ou psíquica.

Eu vinha de pensar nestes termos, quando auxiliando a educadora em uma das aulas da Educação do Ser Integral, me percebi discutindo junto às crianças sobre o direito à vida, tentando delas captar quais eram as suas impressões, o seu sentir e sua percepção sobre o assunto. Passávamos - eu e a educadora, que eu tentava a auxiliar, em uma interação de cooperação e não apenas de observação distanciada - um VT sobre os Direitos da Criança, em que se falava do direito à vida.

Em determinado momento as crianças falavam umas com as outras coisas que eu não ouvia bem, ou eu perdia um pouco do contexto, enquanto elas começavam a buscar materiais para pintarem sobre o que viram. E foi então que, em dado momento, como estímulo mesmo ao trabalho da pintura, que ia ser feita sobre o que assistiram no VT, e tentando dar relevo ao que diziam, quando vi que discutiam sobre aborto (ouvi a palavra), perguntei o que era abortar. O diálogo que segue foi um dos momentos que elegi registrar:

Mirela: O que é abortar? É quando a pessoa não quer ter o bebê.

Lígia: E ela toma muito comprimido!

Valquíria: E o bebê morre.

Vitória: Então, mata a bebê dentro da barriga.

Menino: E se nós não quiser? A lei não obriga ninguém, não, a abortar!

Valquíria: Eu nunca vou. Se eu tiver alguma criança com deficiência eu vou até ela morrer! Por que eu acho isso injusto! Abortar eu acho injusto, tia.

Mirela: Tia, ninguém pode matar o outro porque foi Deus que deu a vida. A gente não pode tomar do outro o que a gente não deu. Só Deus é que pode tirar a vida de alguém. Que nem na aula da sementinha, tia, que a gente não pode matar as plantas nem os animais porque todo mundo tem seu dia pra morrer. Teve um dia que a gente ganhou sementinhas de feijão, aí a gente plantou num copo com algodão e ficou vendo elas crescerem. As sementinhas que a gente plantou, tia, cada uma morreu num dia diferente. É por isso que vai preso, se matar alguém. Porque não pode...

Valquíria: Não pode porque é direito. Direito é uma coisa que diz o que pode e o que não pode. Às vezes a pessoa tem o direito e o outro não dá o direito.

Eu percebia que as crianças têm uma noção do direito à vida que se estende à valoração da vida dos animais e dos vegetais, do ambiente como um todo – algo na direção da vida como todo o ambiente cósmico, como se compreende no pensamento espírita? E via anunciarem que “ninguém pode matar porque foi Deus que deu a vida”, no que as outras crianças concordavam, em uma remessa do assunto a uma ordem transcendente.

A negação da vida pelo aborto parecia-lhes algo “injusto”. Entendiam ser injusto alguém matar outro. E pareciam, portanto, ter a compreensão de que a vida é um bem que deve ser preservado e respeitado. Como se construía esse valor? – eu me perguntava. Seriam “palavras coladas”, repetidas sem uma vinculação do sentir, em uma heteronomia própria ao pensamento das crianças muito pequenas (estas crianças já tinham oito, nove e dez anos), mas que muito perdura no sujeito?

Continuei perguntando sobre o que eles sabiam sobre o direito à vida:

Menina: Eu tenho direito à vida! Todo mundo tem, tia.

Valquíria: É por que toda coisa... pode ser adulto, adolescente, criança, todo mundo, né, tem o direito de viver! Ninguém pode matar né, o outro! Quem mata o outro se deixou dominar pelo eu sombra, é um lado ruim da gente, o eu sombra. E na pessoa que mata é muuuuito mau mesmo. E a pessoa assim faz mal que mata pessoas...

Mirela: A tia Sabrina disse pra gente, ensinou a gente que todo mundo tem direito de viver, até as plantas e os animais. Aí, tia, tem aqueles abestados que mata os animais, eu acho isso horrível! Num é matar pra comer, tia, é só pra fazer o mal.

Havia já nestas crianças a ideia de que a pessoa pode ter justificativas para fazer algo moralmente incorreto – ou não. Havia situações, segundo eles, em que o mal era injustificável – “era só pra fazer o mal”? – eu me perguntava. Piaget (1994) mencionava que a ideia de não julgar moralmente os fatos apenas pelos resultados, pelo que se vê em termos de comportamentos, mas se tentar pensar em razões, intenções, contextos seria algo que a criança muito pequena, em sua moral heterônoma não alcança. Não alcança porque,

cognitivamente, “não consegue ficar no lugar do outro”. Já estas crianças maiorzinhas, ensaiando a autonomia e pensando em termos de autonomia, e conseguindo avaliar intenções porque seu pensamento comportava essa abstração, se posicionavam criticamente:

Vitória: Se num é legal matar nem o bicho ou arrancar a planta só de mal, imagina matar uma pessoa. Se for um bebê é pior ainda, né?

Leila: Porque a pessoa pode fugir e o bebê não pode fugir da barriga da mãe, né, tia?

Vitória: Eu tenho direito à minha vida!

Menino: Eu também!

Ruan: Tia, a senhora sabia que tem umas pessoas que tão querendo fazer uma lei aí que manda matar as crianças que ainda tão na barriga da mãe?

Menina: É tia, a tia Sabrina falou. É pras mães matarem bebês quando nasce tipo deficiente, sem a cabeça todinha. Tem gente que quer essa lei e outros não querem. Eu não quero.

Valquíria: Não, tia! Deus me livre! Eu acho isso uma falta de vergonha!

Menino: Eu dava era na cara.

Mirela: Mas tia, eles não sabem dessas coisas da segunda chance, eles não estudam aqui no Lar Fabiano pra saber, ne? Esse negócio da segunda chance, que a gente te disse, né? Da re...como é o nome, re...

Menino: Reencarnação.

Rafael: Plano espiritual!

Lidia: É porque a gente esqueceu de te dizer o nome, tia, da reencarnação.

Vemos o campo semântico apontado pelas crianças: a vulnerabilidade do bebê (tia, não pode fugir), o direito à vida (eu tenho direito à minha vida!), associados à segunda chance, que parece ser o modo como foi compreendida a reencarnação, por sua vez esta associada à ideia de plano espiritual. Vejamos mais:

Mirela: Sabia, tia, que tem até uma Lei aí da criança e do adolescente que não pode matar nem machucar nós? Que vai até preso, sabia tia?

Helen: Tia, se eu tiver um filho ou uma filha, eu não vou abortar, por causa que isso é crime! É contra a lei.

Mirela: E a pessoa se sente mal fazendo mal a outra.

Vê-se que as crianças associam crime à lei; e também associam a infração a algo que remete também ao sujeito, na área moral (“A pessoa se sente mal fazendo o mal”). Sentir-se mal seria atingir-se por algo que fere a representação de si e dos valores morais adquiridos? Façamos breve discussão a respeito.

Eu anotara em meu diário ou jornal da pesquisa:

Teria sido a informação que se fizera junto à tia Sabrina, como elas diziam, que oportunizara às crianças trazerem de forma tão clara a ideia do valor da vida? Ou a educadora, em um contexto maior, formativo, como o do Lar Fabiano de Cristo, transmitira com seu ser, com o ambiente de educação vivido ali, um sentimento de valor ao outro e à vida que se ligava à referência cognitiva ministrada?

Eu estava imersa no contexto da discussão com as crianças. E percebia que havia um para além do dito, que remetia para uma ambiência e uma história ali, com a educadora e o ambiente preparado educativamente para seguir com os educandos percursos de aprendizagens. Como descrever na pesquisa o que eu sentia? Ia eu buscar laços, ancoradouros. Conseguiria? (Jornal da Pesquisa)

Pude reler minhas observações e pensar, com outras que a elas se juntavam, que formação exige um continuum onde o sujeito vive uma relação educativa, percorrendo com ela um caminho de aprendizagem. E, também, podia-se ver que a relação educadora se faz com qualidades do sentir que vale considerar, ao mencionarmos o valor do que se transmitia no contexto do Lar Fabiano de Cristo.

Incontri (2004; p. 68), em seus estudos esclarecia-nos com uma reflexão sobrecapacidades a serem desenvolvidas e valorizadas no educador. Ela dizia que o sentimento íntimo e a reverência profunda do amor a Deus e a suas leis de amor, que regem a vida, deveriam estar presentes na relação educativa, senão vejamos:

- Religiosidade: [...] para ser um verdadeiro educador é preciso que o indivíduo tenha uma religião, qualquer que seja. Pode mesmo não adorar nenhuma em particular, se tiver um sentimento íntimo e sincero de religiosidade, de amor a Deus, de reverência pelas Leis da Vida. [...] Mas para realizar uma obra educativa mais eficaz e consciente, a fé fundamentada, refletida e sincera é indispensável. A confiança na potencialidade infinita do desenvolvimento humano desabrocha com muito mais coerência naquele que identifica a divindade intrínseca do homem.
- Equilíbrio: [...] Equilíbrio é o domínio das próprias emoções, e a serenidade com que se enfrenta qualquer situação. [...] Todo esse equilíbrio é produto de longo trabalho interno, que cada um deve fazer a si mesmo. É obra do nosso esforço, secundado pelo tempo que vai nos burilando sempre. E não pode decorrer de um simples abafamento, compulsório e impositivo, de nossas emoções. É preciso trabalhar com elas, sublimando sentimentos e não fugindo deles.
- Lucidez Espiritual: [...] Essa lucidez é essencial para lidarmos com o próximo, sobretudo, sobretudo com os que estão sob nossa responsabilidade. [...] O educador que possui essa lucidez, ajuda o educando a encontrar o sentido de sua presença no mundo.
- Capacidade de observação: [...] É a capacidade de ouvir, de observar o comportamento do alheio, de analisar as reações humanas. [...] A capacidade de observação deve ser empregada com tolerância, bondade e verdadeiro interesse no bem do outro... [...] O mau observador se compraz em humilhar o outro em seus erros, o educador se entristece com o erro, se alegra com o progresso e é em tudo discreto e cuidadoso, caridoso e bom.

E ainda viam-se mais qualidades que são uma leitura, pelo que se vê, do pensamento de Cristo, senão vejamos:

- Humildade: Está inteiramente ligada com a capacidade honesta de observação. Quem observa com amor, respeita, orienta sem impor, admira-se com as riquezas do outro e não hesita em reconhecer as suas próprias limitações.
- Paciência: Eis uma virtude que todo educador deve necessariamente possuir. Paciência para ensinar, para exemplificar, para repetir para esperar a frutificação, para aguardar o ritmo e a vontade livre de cada educando.

- Firmeza e energia: [...] Deve possuir uma vontade firme, na execução de seus ideais pessoais e no cumprimento de sua tarefa de educador. [...] Só com a vontade firme, o educador terá, em primeiro lugar, êxito no aperfeiçoamento de si mesmo e depois, na contribuição que deve dar para o melhoramento do educando.
- Entusiasmo pelo saber: [...] A vontade de saber, a capacidade de perguntar, o impulso de pesquisar e descobrir é eu deve afinar o educador com o educando, para que a busca do aperfeiçoamento se faça em conjunto (INCONTRI, 2004, p.68).

Tem-se presente, neste relato da autora Incontri (2004), importantes direções de trabalho que mostram-nos direções de trabalho pessoal do educador. Dizemos, contudo, pelo que vimos de observar na obra do Lar Fabiano de Cristo, que estas disponibilidades e desenvolvimentos – capacidades – devem estar ligadas ao ambiente educador. Não acontecem fora de um espaço, que é o ambiente preparado para dar-se o continuum da relação educativa.

Venturella (2004, p. 03), referia-se à necessidade do trabalho, em educação, ser feito com as múltiplas dimensões do educando (eu acrescentaria, e do educador) - como a intuitiva, a afetiva, a simbólica, a cognitiva, a organísmica, a ético-moral – e afirmava também que há uma inteligência espiritual ou existencial que deve ser considerada:

A palavra inteligência vem do latim *intusleggere*, que significa “a capacidade de ler dentro”. Vista sob esse ângulo, inteligência é a capacidade de olhar para a profundidade das pessoas, dos objetos, dos eventos e do modo como eles estão relacionados, e ler – enxergar, compreender, interpretar – o que existe e ocorre. Esta capacidade não é desenvolvida através do acúmulo gradual de informações. Também não nos tornamos mais inteligente apenas através do exercício do raciocínio, mas outrossim, pela ampliação de nossa intuição, sensibilidade, abertura para o novo, capacidades de questionamento e reflexão.

Vemos como a autora observa que o acúmulo de informações não seria algo pertinente à “capacidade de ler dentro” ou de olhar em profundidade, própria à inteligência. Continua Venturella (2004, p. 03), no estudo que estamos examinando:

Muitos cientistas e pensadores da atualidade admitem que, embora a racionalidade seja uma maneira válida de nos relacionarmos com o mundo, ela não pode nos oferecer uma compreensão completa da realidade, especialmente da realidade do espírito humano, pois só é capaz de descrever o universo de forma limitada e aproximada (MORIN, 2001). Há outros tipos de conhecimento – como o intuitivo, o afetivo e o simbólico – que têm sido negligenciados. A abertura para esses diferentes modos de conhecer pode nos revelar o caminho para o desenvolvimento de nossa espiritualidade...

Yves de La Taille (1998a, p. 8) sugere de fundamental importância que se pense em educação, hoje, o trabalho com a dimensão ético-moral, de uma maneira que venha a viabilizar “alguma forma de felicidade e harmonia para os seres humanos”. Mostrava, ele que

estes estudos poderiam ter acento no prisma kantiano, que produz uma reflexão baseada no Outro; e na perspectiva do desenvolvimento de virtudes, segundo Aristóteles já propunha.

La Taille (2000b) tenta lidar com a relação entre o julgamento moral e sua relação com a ação concreta junto ao outro. Observam os autores que as pessoas utilizam justificativas morais para seus atos e que estas justificações se apoiam em valores morais, que constituem a identidade do sujeito, embora estes valores possam ser centrais ou periféricos. Isso quer dizer que, a violência, por exemplo, teria seu aspecto de justificação cognitiva e nessa medida vale trabalhar-se com justificações ético-morais trabalhadas como raciocínio lógico-verbal. No entanto, podemos ver que, no que eu pude observar, há um aspecto relacional – os valores funcionam em situação de interação e nela são adquiridos, poderíamos dizer.

Nas palavras de La Taille (2000b, p. 118), “quanto mais os valores morais estiverem associados à identidade de uma pessoa, mais ela estará propensa a agir coerentemente com eles”. Em outras palavras, há uma associação entre os valores da pessoa, sua ação e as representações que faz de si. As pessoas tenderiam a agir de conformidade com a referência que possui de si.

O problema é que muitas vezes o ser que se educa está com referências que não são pertinentes com o que se julga moralmente bom. E, como o sujeito possui sua identidade a partir destas referências – estas referências, na verdade, o constituem – eles passam a se apoiar em valores contrários aos princípios morais mais universais.

Segundo La Taille (2000b), a propensão para agir moralmente de um modo ou de outro se sustenta sobre um sistema de valores que, em última instância, constituem o autoconceito ou a autoimagem que a pessoa faz de si. Se estes valores são moralmente válidos e socialmente considerados dessa forma, e isso se coaduna com os valores que a pessoa possui, os atos do sujeito deverão estar mais consentâneos com o agir moral socialmente valorizado.

Há ainda o caso da pessoa vivenciar outros valores, pessoas e relações que se justapõem ao que viveram como referência moral. Pode ser então que, em contextos de pressão e influenciação, o sujeito agregue valores diferentes do que tinha até então e, desse modo, produza infração. Isso poderá acarretar vergonha de si mesmo, se houver contradições muito intensas, e uma depreciação de si, devido a esta experiência.

O filme sobre Marcela⁹, que eu e a educadora exibimos para discuti-lo com as crianças sobre a temática do aborto, era parte de uma extensa rede de lutas a favor da vida, que se manifestaram publicamente, em todo o país e da qual os espíritas participam ativamente, e, não raro, conduzem.

Conforme nos lembra Moraes (2000, p. 61), o direito à vida é um bem jurídico que tem preferência sobre todas as coisas, uma vez que consiste no maior bem do homem. Sendo um direito fundamental, cláusula pétrea do ordenamento pátrio, condiciona os demais direitos da personalidade e deve ser garantido e resguardado pelo Estado, seu maior guardião.

De fato, a vida é o bem supremo a ser preservado. Reconhecendo que o sistema jurídico deve ter como foco o ser humano, Miguel Reale lembra que:

[...] a pessoa humana é o valor-fonte de todos os valores. O homem, como ser natural biopsíquico, é apenas um indivíduo entre outros indivíduos, um animal entre os demais da mesma espécie. O homem, considerado na sua objetividade espiritual, enquanto ser que só se realiza no sentido de seu dever ser, é o que chamamos de pessoa. Só o homem possui a dignidade originária de ser enquanto deve ser, pondo-se como razão determinante do processo histórico. A idéia de valor, para nós, encontra na pessoa humana, na subjetividade entendida em sua essencial intersubjetividade, a sua origem primeira, como valor-fonte de todo o mundo das estimativas, ou mundo histórico-cultural (REALE, 1989. p. 168)

É o que aponta também Diniz ao colocar que: “A vida tem prioridade sobre todas as coisas, uma vez que a dinâmica do mundo nela se contém e sem ela nada terá sentido” (DINIZ, 2002, p. 40). Nessa discussão, cumpre mencionar o artigo 227 da Constituição Federal da República (1988), o qual inspirou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no. 8069/90), e que assim preconiza:

É dever da Família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Vale lembrar que o referido artigo foi inserido na Constituição brasileira tendo por base a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, criada em 1924. Esta Declaração

⁹ Flores de Marcela é um documentário produzido pela Estação da Luz, e dirigido pelo Diretor Glauber Filho, que retrata a história de Marcela de Jesus Galante, bebê que nasceu sem parte do córtex cerebral e que permaneceu viva durante 1 ano e 8 meses. A temática do DVD, aborda o preconceito contra a anencefalia e as consequências do aborto, bem como conta toda a trajetória da família de Marcela que decidiu por não abortá-la. Através da palavra de juristas, médicos e cientista o documentário levanta uma discussão acerca da problemática do aborto em nosso país.

também chamada de Declaração de Genebra- criada em meio a um contexto marcado pela crise do pós-guerra (1914-1918)- foi a primeira grande manifestação em nível mundial de reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente. Em seu texto se explicita:

Por meio desta Declaração dos Direitos da Criança, homens e mulheres de todas as nações, reconhecendo que a humanidade deve à criança o melhor que pode lhe oferecer, declaram aceitar como seu dever que, para além e acima de todas as divisões de raça, nacionalidade e credo:

I. A CRIANÇA deve receber o necessário para seu desenvolvimento, tanto material quanto espiritual.

II. A CRIANÇA que está com fome deve ser alimentada; a criança que está doente deve ser cuidada; a criança com problema de desenvolvimento deve ser ajudada; a criança delinqüente deve ser recuperada; e o órfão e a criança abandonada devem ser recolhidos e protegidos.

III. A CRIANÇA deve ser a primeira a receber ajuda em tempos de perigo.

IV. A CRIANÇA deve ser colocada em posição de ganhar seu sustento e deve ser protegida de todas as formas de exploração.

V. A CRIANÇA deve ser criada com a consciência de que seus talentos devem ser devotados ao serviço da humanidade. (MARSHALL apud LEAL, 2007; p.76)

Nesse aspecto, Maria Helena Diniz (2009, p. 32-34) considera que o direito à vida condiciona os demais direitos da personalidade humana, devendo-se, inclusive protegê-lo “contra a insânia coletiva, que preconiza a legalização do aborto, a pena de morte e a guerra”, senão vejamos:

O direito à vida, por ser essencial ao ser humano, condiciona os demais direitos da personalidade. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, caput, assegura a inviolabilidade do direito à vida, ou seja, a integralidade existencial, conseqüentemente, a vida é um bem jurídico tutelado como direito fundamental básico desde a concepção, momento específico, comprovado cientificamente, da formação da pessoa. Se assim é, a vida humana deve ser protegida contra tudo e contra todos, pois é objeto de direito personalíssimo. O respeito a ela e aos demais bens ou direitos correlatos decorre de um dever absoluto 'erga omnes', por sua própria natureza, ao qual a ninguém é lícito desobedecer...Garantido está o direito à vida pela norma constitucional em cláusula pétreia, que é intangível, pois contra ela nem mesmo há o poder de emendar...tem eficácia positiva e negativa...A vida é um bem jurídico de tal grandeza que se deve protegê-lo contra a insânia coletiva, que preconiza a legalização do aborto, a pena de morte e a guerra, criando-se normas impeditivas da prática de crueldades inúteis e degradantes...Estamos no limiar de um grande desafio do século XXI, qual seja, manter o respeito à dignidade humana.

Para Canotilho (2000) o direito à vida constitui um direito subjetivo de defesa, posto que para garantir o direito de viver o indivíduo deve ter a garantia da "não agressão" ao direito à vida, o que implica dizer que o Estado deve se abster de atentar contra a vida do indivíduo, ao mesmo tempo em que deve garantir que os indivíduos não atentem contra a vida uns dos outros.

Capelo de Souza (1995) nos traz a ideia de que o direito à vida não se restringe somente à conservação da vida existente, mas também ao desdobramento e evolução da vida, incluindo a consecução do nascimento com vida:

A vida humana, qualquer que seja sua origem, apresenta-se-nos, antes de mais, como um fluxo de projeção coletivo, contínuo, transmissível, comum a toda a espécie humana e presente em cada indivíduo humano, enquanto depositário, continuador e transmitente dessa energia vital global...constitui um elemento primordial e estruturante da personalidade...a vida humana é susceptível de diversas perspectivas... (SOUZA, 1995. p. 203-204)

Para Loke “ninguém pode transferir mais poder do que possui, e ninguém detém um poder arbitrário absoluto sobre si mesmo, ou sobre qualquer outro, para destruir a própria vida ou tomar a vida de outrem [...]” (LOKE apud NUCCI, 2006, p. 105).

Nessa medida, “O direito à vida integra a pessoa até o seu óbito, abrangendo o direito de nascer, o de continuar vivo e o de subsistência” (DINIZ, 2002, p. 22), o que pressupõe a garantia de uma vida digna com amplo acesso a direitos fundamentais como: saúde, educação, lazer, trabalho etc., garantido-se a toda pessoa o patamar existencial mínimo.

Assim temos que, o direito à vida não se resume apenas a nascer ou permanecer vivo, mas também a ter acesso a uma existência digna. A Constituição Federal, portanto, ao proclamar o direito a vida o faz no sentido do Estado assegurá-lo em sua dupla acepção: direito de continuar vivo e direito a ter uma vida digna quanto à subsistência. Portanto, a vida que a constituição protege e garante não é uma vida qualquer. Seu conceito é abrangente e intimamente vinculado à noção de dignidade.

A palavra dignidade é definida no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2000), como “1. qualidade moral que infunde respeito; consciência do próprio valor; honra... 4. respeito aos próprios sentimentos, valores; amor-próprio”.

Nas palavras de Alexandre de Moraes, dignidade constituiria, inclusive, “um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar”, de modo que “só em situações de exceção possam ser feitas limitações aos direitos fundamentais”, senão vejamos:

A dignidade é uma valor espiritual e moral, inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (MORAES, 2005. p. 66)

Já Sarlet (2001a, p. 106) define dignidade como também bem inalienável e inerente à pessoa humana, estendendo esse bem mesmo ao maior dos criminosos:

[...] a qualidade intrínseca da pessoa humana, é algo que simplesmente existe, sendo irrenunciável e inalienável, na medida em que constitui elemento que qualifica o ser humano como tal e dele não pode ser destacado, de tal sorte que não se pode cogitar na possibilidade de determinada pessoa ser titular de uma pretensão a que lhe seja concedida a dignidade. Esta, portanto, como elemento integrante e irrenunciável da natureza da pessoa humana, é algo que se reconhece, respeita e protege, mas não que possa ser criado ou lhe possa ser retirado, já que existe em cada ser humano como algo que lhe é inerente. Não é, portanto, sem razão que se sustentou até mesmo a desnecessidade de uma definição jurídica da dignidade da pessoa humana, na medida em que, em última análise, se cuida do valor próprio, da natureza do ser humano como tal. Além disso, não se deve olvidar que a dignidade independe das circunstâncias concretas, sendo algo inerente a toda e qualquer pessoa humana, de tal sorte que todos - mesmo o maior dos criminosos (SARLET, 2001a. p. 106).

Maria Garcia, dissertando sobre o amplo conceito de dignidade, ressalta a necessidade de todos os seres humanos serem tratados com igualdade:

A dignidade do homem, enquanto valor em si que não pode ser substituído por nada, se distingue pelo fato de dever esta prerrogativa ao necessário reconhecimento da parte de todos os que da mesma participam. Nenhum 'ser racional do mundo' pode negar um ordenamento que tem no seu vértice aquele respeito por si mesmo, no qual todos são iguais. À dignidade de cada pessoa deve ser concedido o reconhecimento incondicional que é natural pretender para si mesmo. Quem despreza o outro, despreza a si mesmo, pois não pode negar a comunhão de gênero com o outro: o Ego e o Outro se identificam" (BARTOLOMEU, 2004. p. 199-200).

Nessa medida, compreender todo conteúdo abrangente da dignidade da pessoa humana nos dias atuais pressupõe considerar que o ser humano é um ente real, o foco e o fim de tudo e como tal deve ter suas necessidades mínimas concretas plenamente contempladas não podendo estar sujeitas aos modelos abstratos tradicionais. Nas palavras de Jorge Miranda:

Em primeiro lugar, a dignidade da pessoa é da pessoa concreta, na sua vida real e quotidiana; não é de um ser ideal e abstracto. É o homem ou a mulher, tal como existe, que a ordem jurídica considera irredutível e insubstituível e cujos direitos fundamentais a Constituição enuncia e protege. Em todo o homem e em toda a mulher estão presentes todas as faculdades da humanidade (MIRANDA, 1993. p. 169).

Capelo de Souza (1995) citando Antônio Luiz de Seabra, lembra que “todos os seres humanos têm a mesma dignidade vital” e que o conceito de “dignidade” é mais amplo que "vida", significando dizer que não basta a vida, se esta não for digna.

O problema de garantir estes direitos fica mais desafiador quando se sabe da peculiaridade dos objetos dos direitos sociais – as políticas públicas. Em seu estudo sobre a

justicialidade do direito à educação no Brasil, Duarte (apud HADDAD *et al.*; 2006, p. 142-143), observa a dificuldade de exigibilidade judicial dos direitos sociais, uma vez que sua efetivação vai requerer intervenção e atuação do Estado no sentido de realizar políticas públicas, a omissão desses direitos consistindo em sua violação, como observa a autora:

Na prática, a estreita relação entre os direitos sociais e a determinação de objetivos estatais – isto é, “normas constitucionais que determinam obrigatoriamente tarefas e direção da atuação estatal, presente e futura” (HESSE, 1988, p. 170-171) – vem sendo usada como tentativa de limitação das possibilidades de exigibilidade judicial dessa categoria de direitos. Ocorre que, na generalidade dos casos, os direitos sociais não se realizam, na sua plenitude, com o mero reconhecimento da possibilidade da instauração de uma relação jurídica direta do titular com o Estado, ou seja, com a criação de pretensão individual do particular contra os poderes públicos. Isso porque os seus titulares são prioritariamente os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade e, seu objeto, as políticas públicas.

Lopes (1998, p. 127) explicita sobre os direitos sociais que “diferem em natureza dos antigos direitos subjetivos. Não se distinguem apenas por serem coletivos, mas por exigirem remédios distintos.” E observa sobre isso:

De maneira geral os direitos previstos no artigo 5º (mandado de segurança e habeas corpus) têm natureza tradicional de direitos de liberdade: significam antes de mais nada, imunidade, não impedimento, permissão para fazer ou não fazer, tanto assim que logo de início da lista consta o princípio de ninguém ser obrigado a fazer ou deixar de fazer algo senão em virtude da lei (inciso II), logo após o princípio inicial de igualdade perante a lei e entre os sexos (inciso I). Os outros direitos previstos no artigo 5º são, muitas vezes, limites constitucionais ao poder do Estado (como Administração, Legislador ou Juiz) no que diz respeito à vida privada dos cidadãos, assim como princípios gerais de relação privada (propriedade, herança, contratos) que, por meio de instrumentos de justiça comutativa (de troca entre sujeitos determinados) realizariam justiça distributiva (apropriação individualizada dos benefícios socialmente criados, ou repartição de cotas de benefícios indivisíveis).

Como observa ainda Lopes (1998, p. 126-127), os direitos sociais (ou coletivos) tratam de situações que precisam ser criadas, eu completaria: se uma sociedade é dividida em classes sociais, bastante díspares em seu acesso a bens socialmente produzidos, os direitos sociais parecem tensionar sempre o que se tem hoje com um dever ser que é preciso buscar:

[...] não se trata, na maioria dos casos previstos no artigo 6º, de se conservar uma situação de fato existente. Assim, tipicamente o remédio ou a ação para proteger tais direitos não consiste na exclusão de outrem (Estado ou particular) numa esfera de interesses já consolidados e protegidos de alguém (indivíduo ou grupo). Trata-se de situações que precisam ser criadas. Assim, o direito à educação: é mais do que o direito de não se excluir da escola; é, de fato, o interesse de conseguir uma vaga e as condições para estudar (ou seja, tempo livre, material escolar, etc.). Ora, se a vaga não existe, se não existe tempo livre, se não há material escolar a baixo custo, como garantir juridicamente tal direito? Como transformá-lo de um direito à não

interferência (permissão, dever de abstenção) em um direito à prestação (dever fazer, obrigação) de alguém?

Ao Estado, pois, compete o dever de concretizar dos direitos sociais por meio da implementação de políticas públicas, já que, pela Constituição brasileira, como observa Duarte (p. 149; op. cit.) “não podemos falar na ausência de garantias para os direitos humanos, mesmo os de caráter social”. Discute-se como viabilizá-los e o potencial jurídico que se deve erguer para isso. E aposta-se, esta é uma visão deste trabalho, no devir, a ser construído com todos e todas, da indivisibilidade dos Direitos Humanos.

Eu vinha de pensar em coisas dessa natureza, após ver o VT do caso Marcela, parte de uma longa campanha no país, a favor da vida, da qual eu participava, e que tive o imenso prazer de ver trabalhada em nível da criança no Lar Fabiano de Cristo, quando a educadora no dia seguinte continuou a reflexão começada.

Combinara-se para no outro dia refletir mais sobre o VT, que contava o caso de uma mãe que decidira deixar nascer seu bebê anencéfalo. Percebemos a partir das falas e do teor que a discussão ganhou com as crianças, que a Educação do Ser Integral se refere às questões dos direitos humanos tendo como pano de fundo o diálogo com a espiritualidade, sobretudo orientada pelo pensamento espírita, como se pode ver. A conversa passava das pinturas para as perguntas que entre si fazíamos sobre as questões levantadas no VT já exibido. Agora estava em pauta no grupo a reflexão sobre a opção dada pelo médico da família de Marcela, a criança anencéfala, da mãe abortá-la por conta da deficiência dela e porque segundo a medicina, ela não sobreviveria.

Mirela: Eu entendi que ela, a Marcela, não tinha a cabeça toda. O cérebro dela veio sem um pedacinho, aí ficava tipo inchadinho, né, por que ela não tinha o cérebro todo.

Valquiria: Eu entendi foi que o médico falou que a mãe dela podia abortar, mas eu num acho isso certo não, tia.

Helen: Tia, eu gostei mais da parte que ela nasceu! Tia, mesmo ela com deficiência, era como se ela não tivesse. Todos amaram Marcela como Deus amou o mundo. Da mesma maneira!

Menina: Não é pra ter preconceito com os deficientes, tia, porque ela ia viver menos, mas ia viver, ne?

Menina: Tia, mesmo assim eu não abortava, tia! Porque do mesmo jeito que a gente, se Deus mandou ela, é pra aceitar!

Mirela: Também é porque...Só porque é criança é deficiente que a pessoa vai abortar? Não! A pessoa tem que ter a neném pra aproveitar os tempos de vida que ela vai ter!

Mirela: É, tia, porque os bebês vêm lá do céu.

Ligia: Do mundo espiritual, da creche que tem lá.

Lidia: Mas ela conhecia a mãe, entendeu? Ela escutava a mãe porque lá dentro do coração ela já conhecia a mãe dela. Mesmo o médico dizendo que ela não podia escutar, a gente viu e a mãe de Marcela disse que ela escutava, sim. Acho que médico não sabe de tudo, tia.

Lidia: É tia, a filha da senhora também tá conhecendo a senhora aí dentro! (nesta época eu estava grávida de sete meses). Porque quando a gente vem lá de cima a gente já sabe quem vai ser nossa mãe e nossa casa e nossa vida toda assim... a gente sabe.

Jennifer: A gente escolhe, mulher. Que nem a tia Sabrina falou: num reclama não que vocês escolheram o cabelo, o irmão chato e a mãe, e o pai e até o corpo; tudim a gente escolhe antes na segunda chance. Depois que nasce não pode ficar reclamando, por isso que eu acho que não pode matar o bebê mesmo que ele seja feio, machucado porque a gente escolheu pra criar.

Mirela: É. A gente escolhe a família, o corpo...

Menino: A mãe!

Mirela: Escolhe a nossa pele! A gente escolhe tudim, tia, antes da gente nascer.

Sabe-se que, para o exercício dos direitos humanos amplamente, o Estado deve passar a ser construtor da viabilização dos direitos sociais (coletivos), deixando de ser apenas o administrador da efetivação dos direitos e seu legislador. O crescimento econômico não pode se dar mais apartado do social, e a tecnificação da vida social não pode acontecer, por isso, sem uma fundamentação ética (OLIVEIRA; 1995, p. 90).

Por isso eu acrescentaria o trabalho com valores como essa instância que traz a fundamentação moral e ética da práxis social, dialogando com o acervo espiritual humano. Como observa Oliveira (91), ao falar do risco da alienação da vida na prática tecnificada: “a situação parece ainda mais trágica, quando são considerados só os sistemas técnicos em si mesmos, mas se percebe a íntima vinculação hoje existente entre ciência, técnica, indústria, forças armadas e administração”.

Oliveira (1995, p. 91) mostra o perigo dessa tecnificação da vida, quando fugir ao controle humano, se abandonarmos uma ética emancipatória da vida humana. Eu acrescentaria: que também o acervo espiritual pode dar, como se está a ver na formatividade resultante de uma perspectiva espírita, em diálogo multirreferenciado com outras. Vejamos como Oliveira evidencia esse perigo:

Não está aqui o grande paradoxo de nossa civilização: o homem que se imaginou, afinal, poder chegar ao domínio da própria história, corre o perigo de ser dominado por um complexo totalitário, que ameaça eliminar toda e qualquer ação humana, reduzindo-o mais uma vez a um suporte? A alienação humana não começa a assumir, aqui, uma nova norma, ou seja, a perda completa do homem no sistema, que cada vez mais se separa do ser humano e se faz um mundo à parte com imperativos próprios? (OLIVEIRA; 1995, p. 91).

Estamos a ver, no Lar Fabiano de Cristo, um efetivo esforço de afastar esse perigo, na medida em que se une a interioridade das dimensões morais, vividas também como espiritualidade, na perspectiva espírita (não se pode falar de nenhum lugar, nessa área) à ética vivida prática e comunitariamente nas lutas sociais concretas e em seu dever.

Embora traga essa perplexidade e tragicidade que não se pode dizer sem razão, ao refletir sobre a antropogênese como processo de reconhecimento mútuo, Oliveira nos traz a ideia de que “o mundo técnico-científico não só não elimina, mas precisamente leva ao extremo a interpelação ética na vida humana entre outras coisas para alargar enormemente o espaço da ação responsável na vida humana” (1995; p. 93).

Lembrando que o homem é um ser ontologicamente aberto, e que “não está determinado a partir dos instintos”, Oliveira (op.cit.; p. 93) mostra que a abertura que caracteriza sua vida lhe mostra que “sua vida significa que ele deve dar orientação fundamental a seus impulsos. Seu ser é, em primeiro lugar, uma busca de si”. Uma busca de si que se faz com o Outro, no que ele designa como ser o lugar da antropogênese do reconhecimento mútuo, senão vejamos:

Por isso o homem é, essencialmente, “desafio”: só ele tem, então, destino, insto é, sua efetivação não está de antemão garantida, mas submetida a situações determinadas, onde ela se põe sempre em jogo. O homem é, então, o ser da ameaça permanente, ameaça em relação a seu próprio ser, que se pode perder. Ele está sempre sob o apelo de criar as condições em que ele se situa, em que ele busca sua realização: o mundo é o espaço de múltiplas relações, onde o homem, pelo conhecimento e pela ação, tenta articular uma configuração de si mesmo. A postura ética emerge com toda premência para o homem, quando ele, à busca da conquista de si, se depara com o outro homem: o propriamente ético faz sua emergência na vida humana na esfera da interação entre sujeitos capazes e falar e agir. Como ser à procura de si, o homem se entende como um poder de ação capaz de dar a si mesmo os princípios de sua ação e, assim, articular projetos, onde ele se põe como um todo em jogo.

Temos aqui que não é só no âmbito das políticas públicas que o sujeito se cria socialmente e ao direito social, mas no reconhecimento mútuo que se dá na interação – nesse lugar se dá o princípio da fundamentação ética da vida humana e da sua organização social. Aqui vale reafirmar a máxima de Kant: nenhum homem deve jamais se tornar um simples meio para um fim; todo ser humano é um fim em si mesmo. Para Hannah Arendt (2001), contudo, a tragédia humana, em sua história, é que no esforço de multiplicar e controlar a força material, criando um ambiente cultural na natureza, o homem, contraditoriamente, tem degradado meios e fins, senão vejamos:

A tragédia, porém, é que, no instante em que o homo faber parece realizar-se, em termos da atividade que lhe é própria, passa a degradar o mundo das coisas, que é o fim e o produto de sua mente e de suas mãos. Se o homo-usuário é o mais alto de todos os fins, “a medida de todas as coisas, então, não somente a natureza, que o homo faber vê como material quase “sem valor” sobre o qual ele trabalha, mas até mesmo as coisas “valiosas” tornam-se simples meios, e, com isto, predem o seu próprio “valor” intrínseco (ARENDRT; 2001, p. 168).

Esta espécie de utilitarismo antropocêntrico, como nomeia Arendt (2001, p. 168), faz o homem instrumentalizar aos meios e a si mesmo. Platão, nos diálogos socráticos (Crátilo e Teeteto), mostra que Sócrates lembrava que Protágoras já anunciara que só o homem é um fim em si mesmo. E lembra Platão, em Leiso dito platônico corrigindo Protágoras: “não o homem, mas o deus é a medida de todas as coisas”, em uma retomada à relação com o transcendente como fundamento da humanidade do ser humano. A meu ver, a palavra Deus em minúscula (hotheos ou seja, deus) refere-se ao alargamento de nossa visão na relação com o transcendente, em uma não antropomorfização de Deus. Para Arendt, seria importante afastar esse “instrumentalismo utilitário da fabricação e do uso” alienador do humano (ARENDR, 2001, p. 187).

Parece-me que, além de um argumento que seria uma “tecnificação da vida”, onde se alija a ética e o valor inalienável do direito de viver humano, o aborto também é um princípio de eugenia – que na segunda guerra condenou os que traziam “defeitos físicos” (“defeitos de fábrica?”). As crianças, no seu falar e expressar-se a partir do solo rico da formatividade vivida no Lar Fabiano de Cristo, pareciam aperceber-se disso, como se pode ver:

Eu perguntara mais o que as crianças tinham achado do vídeo e por que eles achavam que o bebê do vídeo (Marcela), que tinha nascido com aquela deficiência:

Mirela: Eu acho assim, eu acho que ela tava na segunda chance!

Mirela: Pronto, ela tinha que vir normal, como todo mundo! Mas aí ela tinha mangado de alguém que não gostava e coisa assim pior.

Aí, ela morreu, pediu outra chance e nasceu como aquela menina que ela mangava.

Mirela: A tia Sabrina ensinou que a história era assim: tinha um homem né, que ele era rico, cheio de escravos e ele fazia mal pros escravos, tipo batia com chicote, né? Aí ele morreu, e lá no plano espiritual, que é o céu sabe, tia, ele se arrependeu e pediu uma nova chance. Aí ele escolheu tudim também, o corpo, a família dele, a cor da pele, essas coisas. Mas aí no trabalho caiu e machucou o braço, sabe, porque ele tinha machucado lá na outra vida dele os escravos, entendeu tia?

Valquíria: Ela disse que é mais ou menos assim, que cada pessoa é que vai saber. Saber o que deve mudar no mundo e nela. Mas que a gente colhe o que planta.

Helen: Ó tia, também, quando aí, né, quando ele morreu, aí pediu outra chance a Deus, aí quando ele chegou ele teve ferimento, que nem ele fez com o outro!

Menino: A tia Sabrina disse que a gente pede a outra chance pra gente aprender, e não excluir e sim amar!

Até então, as crianças comentavam o que viram, e ante minha expectativa, e meu olhar atento ao que cada uma dizia, entenderam que deveriam explicar-me algo, pois se eu ficava calada talvez fosse porque não soubesse do que falavam. Assim a conversa, sendo a mesma, rumou para explicações como as que seguem:

Menina: Tia, eu vou te explicar. É assim, tia! A gente nasce, aí quando a gente morre a gente vai lá pro plano espiritual, aí a gente pede outra chance pra Deus, aí ele pede: “Escolhe a família.” Aí a gente pergunta: “- Aquela pessoa, pode ser?” Aí a pessoa, aí a pessoa dá a luz. Aí ela vai chegar bebê, o seu espírito vem com outro nome!

Menina: Aí, a gente pode ser menino, pode ser menina, aí a gente pode ser branco, pode ser negro!

Menina: É porque, tia, quando a gente morre e vai pro céu, aí nós pede a Deus uma segunda chance, aí volta em outro corpo, em outra vida e outro nome! Mas é a gente mesmo que volta!

Menina: É a segunda chance pra gente melhorar o que a gente fez de errado, magoando o amigo, não respeitando, e fazendo coisa no mundo que faz o mundo ficar ruim.

Mirela: Ó, tia! Assim, ó, quando Deus faz a gente, né, lá, aí a gente nasce né? Ai quando eu morri, né, Eu vou pra lá, aí quando eu voltar ele manda eu escolher. Aí eu escolho, né. Aí, quando eu termino de escolher, ele bota um pano branco em mim, que não é mais pra mim lembrar nada! Nada, nada, nada!

Em conversa posterior com a educadora Sabrina, esta me esclareceu que o termo “pano branco” ao qual a criança se referiu na fala, é o que ela chamara de Véu do esquecimento. É que, para os espíritas, todos nós ao reencarnarmos esquecemos momentaneamente das experiências passadas, guardando delas apenas, rasas intuições, com intuito de recomençar a marcha evolutiva sem entraves:

Mergulhado na vida corpórea, perde o Espírito, momentaneamente, a lembrança de suas existências anteriores, como se um véu as cobrisse. Todavia, conserva algumas vezes vaga consciência dessas vidas, que, mesmo em certas circunstâncias, lhe podem ser reveladas. Esta revelação, porém, só os Espíritos superiores espontaneamente lha fazem, com um fim útil, nunca para satisfazer a vã curiosidade (KARDEC, 2004, p. 273.).

Segundo Kardec, o Espírito reencarna para aprender e progredir. Nessa medida, o esquecimento de seu passado é oportunidade salutar para recomençar. Nesse sentido, lembrar das experiências passadas em toda sua inteireza, seria na maioria das vezes um obstáculo uma vez que o Espírito geralmente é chamado a reencontrar aqueles a quem prejudicou, e a lembrança dessas vivências poderiam atrapalhar sua rota evolutiva e seu aprendizado. À respeito Kardec coloca que:

Gravíssimos inconvenientes teria o nos lembrarmos das nossas individualidades anteriores. Em certos casos, humilhar-nos-ia sobremaneira. Em outros nos exaltaria o orgulho, peando-nos, em consequência, o livre-arbítrio. Para nos melhorarmos, dá-nos Deus exatamente o que nos é necessário e basta: a voz da consciência e os pendores instintivos. Priva-nos do que nos prejudicaria. Acrescentemos que, se nos recordássemos dos nossos precedentes atos pessoais, igualmente nos recordaríamos dos outros homens, do que resultariam talvez os mais desastrosos efeitos para as relações sociais. Nem sempre podendo honrar-nos do nosso passado, melhor é que sobre ele um véu seja lançado (KARDEC, 2004, p. 270).

É nesse mesmo sentido que a fala da crianças segue concluindo:

Mirela: Aí, a gente vem, aí quando a gente nasce a gente não lembra de nada! Aí, sabe por que é que a gente esquece também? Por que vai que, tipo, na outra vida, né, eu fui inimiga da Ligia, né. Aí, se eu tiver machucado ela, aí eu peço uma nova chance pra vir irmã da Ligia, entendeu tia?

Enquanto anotava o que eu ouvira, me ouvia pensar: o contexto afetivo - educadores e educandos, companheiros e amigos, constituindo uma rede de afetos – era o ambiente interativo que sustentava a reflexão sobre juízo moral? Poderíamos pensar que o ambiente do Lar Fabiano de Cristo era uma comunidade justa? E que a espiritualidade era aprendida como cultura espiritual – espírita – neste contexto educador?

Kohlberg, estudioso do desenvolvimento moral, argumenta que o desenvolvimento lógico formal, é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral. Para ele, o desenvolvimento de princípios morais autônomos dá-se mediante evolução em estágios, os quais variam do medo da punição e o valor da recompensa, passando pela conformidade ao grupo, até chegar ao agir autônomo, ditado pela consciência moral.

Biaggio (1996), Comentando sobre Kohlberg explica as características básicas de cada um dos estágios desse desenvolvimento moral:

Em resumo, podemos dizer que no nível pré-convencional (estágios 1 e 2) não há ainda uma internalização de princípios morais. Um ato é julgado pelas suas conseqüências e não pelas suas intenções. Se as conseqüências levam a castigo, o ato foi mau, se levam a prazer, o ato foi bom. Estamos ainda numa fase pré-moral. O nível convencional é o nível de internalização por excelência. O indivíduo acredita no valor daquilo que julga como certo e afirma que se deve fazê-lo em nome da amizade, da aceitação pelos companheiros (estágio 3) ou do respeito à ordem estabelecida (estágio 4). Note-se que o respeito à ordem aqui é diferente do primitivo medo da autoridade e da punição que caracteriza o pensamento do (estágio 1). No (estágio 4) já aparece o respeito à sociedade, ao bem-estar do grupo e às leis estabelecidas pelo grupo. No nível pós-convencional, encontramos pela primeira vez o questionamento das leis estabelecidas e o reconhecimento de que elas podem ser injustas, devendo ser alteradas. Vai-se além da internalização. Na perspectiva de Kohlberg, há limitações óbvias à perspectiva do (estágio 4), valorizando-se a manutenção das leis, enquanto que no nível pós-convencional tem-se a criação de novas leis ou a modificação de leis.

Na contra mão da maioria das teorias sociológicas que consideram a internalização de valores sociais como o estágio final do desenvolvimento moral (Teorias de Durkheim, Freud), no pensamento de Kohlberg, o homem atinge a maturidade moral quando entende que Justiça e lei não são a mesma coisa; e que pode ser que existam leis moralmente erradas e que podem e devem ser modificadas. É que para o autor, todos nós somos

potencialmente capazes de transcender os valores da cultura em que fomos socializados, ao invés de incorporá-los passivamente.

Dessa forma, a chegada do indivíduo ao estágio pós-convencional seria essencial para aquisição da cidadania, uma vez que esse estágio do desenvolvimento moral é caracterizado por estímulos a democracia e aos princípios individuais de consciência.

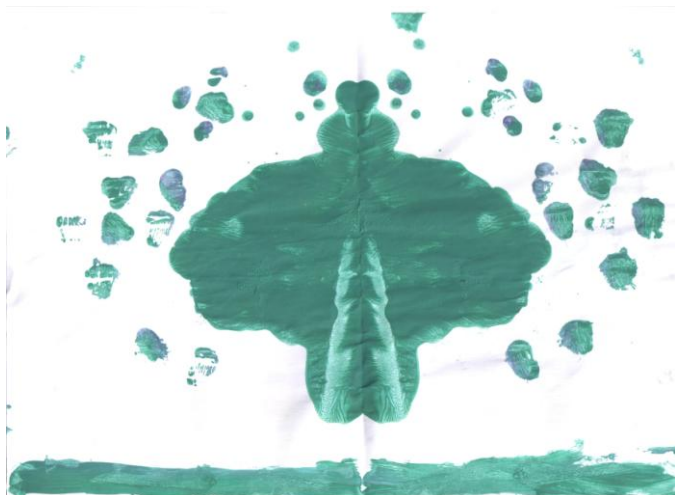
Nessa perspectiva, torna-se essencial o desenvolvimento da educação moral, a qual deve ser direcionada para o enfrentamento dos problemas morais com conseqüências para o sujeito e para os outros. Sobre esse aspecto, Biaggio (1996, p. 3), coloca que essa educação moral:

[...] deveria levar em conta o contexto social no qual os indivíduos tomam decisões e agem. A moralidade é, por natureza, social, e o desenvolvimento de sujeitos morais nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento de uma sociedade moral.

Para o pensamento espírita sobre o qual está ancorado toda prática pedagógica do Lar Fabiano de Cristo, a consciência moral pensada por Kohlberg, se traduz no atendimento a recomendação áurea dada por Jesus: “Faça aos outros o que gostaria que lhe fizessem.” As crianças falavam de uma vida que continuava no plano espiritual e, concretamente, aprendiam a valorizar a vida, discutindo a partir de dilemas morais – o caso Marcela trazia um dilema implícito: deve-se fazer o aborto ou não, no caso de bebês anencéfalos e/ou nos casos outros?

E era então que me parecia que as crianças nestes momentos construíam uma cultura onde o valor da vida era um bem indisponível à lógica do mercado e de outras vertentes de pensamento; e que a vida na Terra era uma oportunidade para o Espírito aprender consigo e com o outro. É o que também nos aponta o desenho a seguir:

Figura 2 - A Esperança em Marcela



Fonte: Marcela, 9 anos - DCCE I.

A criança que fez esse desenho me explicava que era a Marcela “antes de vir pra cá”. No dizer da criança, esse era o desenho de seu espírito, e ele era verde porque Marcela “tinha esperança”.

Uma dimensão afetivo-moral era vivida na comunidade de pares do Lar Fabiano de Cristo e se erguia como ética também. A partir das crianças parecia-me mais claro que a prática educativa do Lar Fabiano de Cristo guardava grandes semelhanças com a proposta educacional idealizada por Eurípedes Barsanulfo, intitulada *Evangelização de Espíritos*¹⁰.

Dia a dia eu via como a Educação do Ser Integral atrelava o conceito de direito à vida à noção de espiritualidade, ancorada pelo pensamento espírita, pensamento matriz que orienta as ações do Lar Fabiano de Cristo. Eu olhava tudo e comparava com o pensamento de Eurípedes Barsanulfo, que trazia a proposta educacional que eu estudava no centro espírita que eu frequentava e que se traduzia em uma metodologia que visava educar o sujeito em sua totalidade, considerando-o como ser espiritual em permanente processo evolutivo. A educação do Espírito parecia-me corresponder à educação integral do ser, explicitando seu aspecto espiritual, compreendendo que todos somos, em essência, Espíritos em evolução, filhos e herdeiros de Deus, dotados do germe da perfeição, ou seja, de um potencial elevado a ser desenvolvido, em todos os seus aspectos. Para utilizar um conceito espírita de vetores reencarnacionistas, eu percebia que eu atraía um contexto semelhante de estudo, como também me atraía por pessoas e situações que me faziam reorganizar aprendizagens e minha vida. Mesmo a filha que eu trazia no ventre fazia parte desses vetores atrativos que nos leva a continuar ora refazer trilhas percorridas, agora em nível mais avançado em termos de compromisso, já que o Espírito não retrograda (Jornal da Pesquisa).

Para a evangelização de Espíritos importava desenvolver a educação através do despertar do potencial que cada educando traz em si como filhos e herdeiros de Deus que todos nós somos; mas havia um modo de pensar que abria para a largueza da transcendência. A esse respeito, Eurípedes pontua que:

A Educação do Espírito traz, em sua essência, objetivos claros que auxiliam o ser a crescer e alcançar um novo estado evolutivo. É no espírito que o conhecimento se armazena, podendo ser traduzido de várias formas, dependendo das oportunidades. À medida que o conhecimento se desdobra no pensamento, renovam-se aqueles já adquiridos e armazenados. Esse conhecimento vai se transformando num novo saber, passando a modificar a sua personalidade, vindo mais tarde a incorporar-se ao seu caráter (AMUI, 2011, p. 33).

¹⁰ **Eurípedes Barsanulfo** foi um educador, político, jornalista e médium brasileiro, um dos expoentes do espiritismo no país. Fundador do Colégio Allan Kardec, o primeiro colégio espírita do Brasil. Foi o idealizador da evangelização de espíritos, metodologia educativa que considerando o sujeito da educação como um ser espiritual busca educar o Espírito em sua totalidade. Demonstrando que o pensamento é a base evolutiva do Espírito, essa proposta pedagógica tenta ensinar que o sentimento é energia que provém do pensamento e é responsável pela manutenção de toda estrutura perispiritual. A Proposta é de educar o Espírito para que possa se libertar de seus preconceitos, atavismos, modificar paradigmas e despertar a consciência do Ser para seu verdadeiro papel, diante da lei Divina.

Melo (2013), em sua tese de doutorado, relaciona o fato do Espírito com o conceito de ambientação reencarnatória de Barsanulfo, que é um desenvolvimento pedagógico do pensamento espírita. Segundo expõe em sua tese a autora:

O fato do espírito refere-se, portanto, à reunião das características que o espírito possui, incluindo suas necessidades e aspirações, sinalizando o que nele precisa ser trabalhado na reencarnação. É através da compreensão do fato do espírito que o planejamento reencarnatório se estabelece para definir a ambientação reencarnatória, compreendida como o ambiente propício ao desenvolvimento espiritual do ser naquela existência.

Segundo diz Eurípedes Barsanulfo (AMUI, 2011, p. 70), detalhando o conceito de ambientação reencarnatória:

A ambientação reencarnatória é para alguns Espíritos fator de escolha e para muitos o resultado da ação dos vetores reencarnacionistas, que os conduzem a regiões compatíveis com suas próprias vibrações e necessidades. A ambientação reencarnatória pode ser um fator de contraste para o espírito. Ela é um estímulo à motivação do Espírito no sentido de realizar mudanças internas a partir das novas experiências que a existência lhe oferecerá.

Pestalozzi também acreditava que o educador representava, de certa forma, um modelo, ao manter a relação educativa por ele conduzida – e que o educando conheceria Deus por meio do que este modelo apontaria. Dizia ainda que o educando possuía uma centelha divina, trazia em si uma força divina, uma espécie de “germe de perfectibilidade” presente em todos os homens, o qual “garante a possibilidade do homem realizar-se moralmente, sobrepondo-se aos instintos e prescindindo da ação reguladora da sociedade” (PESTALOZZI, por INCONTRI, 1997; p. 90).

Em uma autopoiesis que dá lugar chave ao processo de autonomia do sujeito, embora o conflito dialético entre a matriz político-social e a biológica-natural seja permanente. A respeito da presença da divindade interior presente em nós, o educador pontua que:

Confiante nas faculdades da natureza humana, que Deus colocou também nas crianças mais pobres e mais desprezadas, eu não tinha apenas aprendido em experiências anteriores que essa natureza desdobra as mais formosas potencialidades e capacidades em meio ao lodo da rudeza, do embrutecimento e da ruína, mas via, nas minhas próprias crianças, irromper essa força viva, mesmo em meio a toda a sua brutalidade (PESTALOZZI apud INCONTRI, 1997; p. 90).

A exemplo de Pestalozzi, saindo da compreensão reducionista da criança grafada pelo materialismo, Eurípedes sugere uma reflexão acerca da Educação do Espírito que pensa

o sujeito da educação de maneira mais complexa, como ser multidimensional agora aprendendo na reencarnação. Através do conhecimento de que somos todos seres espirituais em processo evolutivo, essa metodologia proporciona que o ser, educando seus pensamentos e sentimentos, se libere de atavismos, preconceitos, sistemas religiosos aprisionantes, e desperte sua consciência para se perceber espírito, a avançar nas suas mais ricas propostas de esperança que a reencarnação lhe permite, despertando suas qualidades, muitas das quais permanecem ainda adormecidas:

A educação do pensamento e a mudança das energias dos sentimentos fazem com que se mudem a forma e a conduta mental. Essas mudanças são necessárias, senão provocam estacionamento na evolução do pensamento, dificultando seu progresso. Libertar o pensamento de preconceitos e de ideias que perturbem sua evolução é um grande trabalho que a educação pode realizar em benefício do ser (AMUI, 2011, p. 82).

Barsanulfo acreditava que por meio de atividades de cooperação, prática da caridade e amor ao próximo, trabalhados como vivência ético-moral concreta, onde o Outro era contemplado em uma relação de alteridade e igualdade, bem como através da prática artística, eixos dos quais derivam outras abordagens, é possível ao educando se perceber e perceber o outro como espírito, colaborando com as leis divinas e aproveitando as oportunidades concedidas por Deus no caminhar da vida.

Nesse caminhar, Amui esclarece que a Educação do Espírito é algo que não se refere à instrução somente, nem mesmo a informações redutora e fragmentadamente ministradas, mas abraça ambas abrindo-se ao trabalho de autotransformação do sujeito. Para falar em uma linguagem pestalozziana: um trabalho de autonomia, direcionado pela dimensão afetivo-moral, que conduzia o conflito dialético permanente entre as dimensões do ser. Em linguagem da Educação de Espíritos, segundo Barsanulfo, a aprendizagem seria um atributo complexo do espírito, envolvendo todas as suas faculdades, senão vejamos:

Não é um processo superficial, que se estabelece por um conjunto de informações a serem decoradas e assimiladas, sem alterar os níveis de inteligência; tem um caráter transformador, que modifica a maneira de pensar e agir do Espírito. A aprendizagem é um mecanismo complexo, envolvendo todos os atributos e faculdades do Espírito (AMUI, 2007, p. 47).

Eurípedes entende que é preciso que o processo educativo esteja voltado para a prática do amor. Nas palavras do autor: “O amor é a base da educação do Espírito. Amando é possível perceber e sentir as necessidades do outro, auxiliando-o a partir do entendimento quanto às suas fragilidades e potencialidades” (BARSANULFO apud AMUI, 2011, p. 28-29).

Montessori (1985) assinalava também que o amor pelo que lhe é apresentado como conhecimento e que deve ser-lhe ensinado estimulando-lhe a imaginação, em um sentimento de êxtase, seria a primeira grande sabedoria a ser trabalhada na educação da infância:

A criança deve amar tudo aquilo que aprende, que esteja ligado ao seu crescimento mental e emocional. O que quer que seja apresentado a ela deve ser feito de forma bonita e clara, impressionando sua imaginação. [...] O grande poeta italiano Dante disse: “La sommasapienza e il primo amore” – ou seja, “a grande sabedoria é primeiro amar”. Para sublimar a alma, a pessoa tem que alcançar o estado perfeito do amor – o que vem sendo chamado de amor intelectual, para distingui-lo do pessoal. As crianças podem e, de fato, amam assuntos abstratos como a matemática, demonstrando que o amor pode existir para o trabalho mental; assim, o sonho psicológico para o futuro já teria sido atingido (MONTESSORI, 1985, p. 29).

Distinguindo o “amor intelectual” (por todas as coisas e arte como também conhecimentos) do amor pessoal, e referindo-se ao auxílio que o amor intelectual confere à necessidade da sublimação no aprendizado do amor, Montessori, contudo, afirma ser imprescindível o amor à humanidade, no contato com ela, essa amorosidade não podendo ser substituída pela outra e fala na necessidade de ministra-lhes uma visão de mundo mais próxima do princípio da vida:

Como exemplo dessa sublimação dos instintos, um escritor contemporâneo disse corretamente que a ciência moderna é um monumento para a curiosidade sublimada. Nós concordamos completamente e temos provado que a criança pode adquirir um grande interesse por ciências e todas as suas maravilhas quando dada a ela uma visão próxima do princípio da vida e seu progresso até os dias atuais. Nós vemos que o instinto de curiosidade da criança é sublimado pelos grandes interesses, mas somente se eles lhe forem apresentados numa idade bem mais precoce do que os psicólogos poderiam. Supor como possível A criança nos ensinou que somente nesse estágio precoce está especialmente favorecida por uma sensibilidade aguda e um interesse que ela irá demonstrar mais arde, quando for capaz de estudar cientificamente e, mais precisamente, quando já estiver equipada com a emoção e o sentimento por aqueles assuntos. Ela não mais terá simples curiosidade, mas sim um interesse intenso, um entusiasmo baseado na emoção. [...] Mas o amor por ciências e artes e por tudo o mais que a humanidade criou não bastará para fazer com que homens e mulheres amem uns aos outros. [...] O que é fato necessário é que o indivíduo desde a mais tenra idade, seja colocado em contato com a humanidade (MONTESSORI, 1985, p. 28-29).

Distingue, ainda, a grande educadora italiana Maria Montessori, que uma consciência da própria dignidade, como vínhamos de constatar ser proposta pelos Direitos Humanos e de seu valor como humanidade é diferente do que coloca como simples “caridade patronal” e, ainda, propõe que este sentimento de dignidade e valor deve ser cultivado junto a

uma religiosidade que associa o amor a Deus ao amor ao Outro, como é a visão crística, observamos nós. Veja-se:

O que primeiramente se deseja é que não haja caridade patronal para com a humanidade, mas sim uma consciência honrada de sua dignidade e de seu valor. Isso deve ser cultivado da mesma maneira que um sentimento religioso, o qual verdadeiramente deve estar em todos nós, a fim de que não tenhamos que ser lembrados de que nenhum homem pode amar a Deus enquanto permanecer indiferente ao seu vizinho (MONTESSORI, 1985, p. 30).

“A vida é um agente cósmico” – dizia Montessori, em seu estudo intitulado “Para educar o potencial humano” e eu via que muito do que ali acontecia educacionalmente tinha esse substrato do amor como categoria educacional importante, mas que o desenvolvimento da imaginação e da expressividade, em particular com a arte, “em um ambiente preparado, onde a criança possa ser inteligentemente ativa” (MONTESSORI, 1985, p. 28) tinha na construção do grupo um lugar chave.

Quando eu realizava minhas observações participantes, eu via que havia uma correlação entre a linguagem e a ação da professora no trato com as crianças e no ambiente de grupalização como um todo que ela cuidava de propor, de modo que o que acontecia na sala de aula fincava-se na amorização. Suas palavras se estendiam de seus atos abertos ao cuidar e às narrativas das vidas das crianças, que se iam sucedendo. Suas expressões pareciam narrar do amor que ela ia propondo nas relações entre as pessoas. E isso acontecia também pelo diálogo, pela procura de dar significado humanizador, que se fazia, no tratamento das ações e palavras do cotidiano (Jornal da Pesquisa).

Nesse sentido, Amui (2011, p. 13) nos lembra que a proposta pedagógica de Eurípedes “sempre se pautou pelos princípios da pedagogia pestalozziana”, na medida em que Eurípedes e Pestalozzi partem de um mesmo lugar: uma releitura da categoria do Amor no ato de aprender e aprender de si transformando-se, “enriquecendo sua construção mental com novas energias”. Dessa maneira, a autora coloca que:

O método de Pestalozzi, além de estimular a aprendizagem, proporcionava ao aprendiz um estado de alegria, harmonia e equilíbrio. O método de Pestalozzi compõe as bases da educação do espírito. Essa educação vai auxiliar o espírito a enriquecer sua construção mental com novas energias, o que contribuirá para a criação de novas ideias e de um pensamento inteligente, construtivo (AMUI, 2011, p. 36).

Pestalozzi (1885, 1946, 1954), definindo a educação como “o desenvolvimento gradual e progressivo de todas as qualidades interiores do ser”, defendia a ideia da experiência como forma de aprendizagem. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Eurípedes coloca

que as várias experiências a que o ser é chamado a viver como proporcionando alteração de seu pensamento, da energia e vibração que dele emana, e que carrega sentimentos, sendo potente para a gradual modificação de um padrão de atitudes do sujeito. Assim, modificando todo o edifício vibracional do ser, dessa maneira galga o Espírito novas aprendizagens na esteira evolutiva. Nas palavras do educador:

Desde a infância o Espírito deve ser estimulado a entender que suas ações são movidas pela força do pensamento e de seus sentimentos. O sentimento é energia que parte do pensamento, dá corpo às ideias, mobiliza a vontade e ativa os liames da consciência, numa conexão com o livre arbítrio. A vontade é o pensamento dinamizado em sua força motriz. O sentimento mobiliza a vontade dando velocidade ao pensamento. A Educação do Espírito requer método específico que promove no Ser o estímulo e desejo de mudança (AMUI, 2011, p.35).

Temos aqui que “o sentimento é energia que parte do pensamento, dá corpo às ideias, mobiliza a vontade e ativa os liames da consciência, numa conexão com o livre arbítrio. A vontade é o pensamento dinamizado em sua força motriz” – isso significando um estreito amálgama entre a dimensão do sentir e do pensar em educação.

Na percepção de Eurípedes, a educação seria a grande oportunidade para se promover o crescimento do ser, que deve levar a uma compreensão de Deus que se fará mediante o entendimento e vivências das leis de amor que regem a vida. Nesse sentido é que o autor propõe uma educação do espírito baseada na formação de valores, trabalhados como uma compreensão da vida, senão vejamos:

A educação do espírito amplia a capacidade de aprender do educando, favorecendo novas conquistas, formalizando nova escala de valores, que enriquecem o pensamento e a personalidade do ser. Esses valores suscitam no pensamento a importância da seriedade, do respeito, da ordem e da disciplina. Eles fazem com que o ser reconheça a sua essência divina; devido a isso, a educação do espírito prioriza o trabalho junto à natureza, ponto de equilíbrio da vida. Essa metodologia vai estimular o educando a descobrir e perceber a importância de Deus e das Leis que regem a vida (AMUI, 2011, p.37).

Voltando ao nosso mundo com as crianças, eu via que a Educação do ser integral comparecia como contributo para a criança compreender-se como espírito imortal, interiorizando o respeito pela sua vida e pela vida do outro, dentro de uma convivialidade que tinha seu lugar na formação em processo.

Pires (1985, p. 68) falava em termos de um movimento no ser que não deveria ser deformado por exigências prematuras da instrução, senão vejamos:

A descoberta copérnica da psicologia infantil por Rousseau corresponde à diferença estabelecida por Jesus entre a criança e o homem. O respeito de Rousseau pelo desenvolvimento natural e gradual da criança, que não deve ser perturbado por exigências prematuras do ensino [...]. A educação natural de Rousseau, seguindo a graduação necessária do desenvolvimento psicológico e orgânico, lembra o respeito de Jesus pelas condições evolutivas do homem em seus vários estágios, guardando os ensinamentos mais profundos para mais tarde. É o que Arroyo chama “o método agógico da Pedagogia de Jesus.

Na verdade, Montessori propunha que se levasse a tarefa educacional como tarefa cósmica, ampliando a cidadania para essa visão de um universo em construção, senão vejamos:

O homem também, como todo ser vivo, tem os dois propósitos, o consciente e o inconsciente. Ele é consciente de suas necessidades físicas e intelectuais e de suas reivindicações de sociedade e civilização. Ele acredita na luta por si mesmo, por sua família e por sua nação, mas tem ainda que se tornar consciente quanto às suas imensas responsabilidades para com a tarefa cósmica (MONTESSORI, 2003, p. 43).

Afirmando que as transformações evolutivas visam levar à perfeição e que esse trajeto pauta o cumprimento do propósito da vida, Montessori assim desenvolve o assunto:

Um lado da evolução lida com a satisfação de necessidades vitais, com a defesa, a sobrevivência das espécies e o crescimento por meio de transformações que buscam atingir a perfeição. Outro fator – ainda mais forte – em processos evolutivos está relacionado com a função cósmica de cada ser vivo e até mesmo de objetos naturais inanimados, trabalhando em colaboração para o cumprimento do propósito da vida (MONTESSORI, 1985, p. 42).

Parece-me que o pensamento de Montessori, inclusive, avança no sentido de considerar um Plano Cósmico para os seres humanos e o universo como um todo que “caminha” sempre (evolui), saindo de uma visão que considera a vida da Terra (a vida da natureza), como se fosse “uma outra ordem na criação”, como se vê:

A diferença entre a visão sobre a evolução da geologia e da biologia é que esta última considera a vida independente da Terra – uma outra ordem de criação, colocada ali para se desenvolver, para viver e crescer rumo à perfeição. Essa é uma visão linear, ligada à velha ideia da Terra como uma superfície plana, sugerindo que alguém que viajasse interminavelmente em linha reta deveria, em algum lugar, cair da borda da Terra para dentro do espaço. Agora nós sabemos que a Terra é uma esfera e que esse viajante, imaginário, nunca precisaria cessar sua caminhada. Assim também a visão geológica da evolução mostra-nos a vida em maiores dimensões, aquela com planeta se desenvolvendo com e através dela, contribuindo para sua manutenção e bem-estar. [...] Da mesma forma, as vidas vegetal e animal agora precisam ser consideradas de dois pontos de vista, sendo que o mais importante é aquele que trata de suas funções no Plano Cósmico [...] (MONTESSORI, 1985, p. 41-42).

A partir desse conjunto de instrumentos e direcionamentos pedagógicos que vamos arrolando na pesquisa, eu começava a ver que a relação educativa, o grupo e, também o Lar Fabiano de Cristo como um todo, abrindo-se para a comunidade, compunha um campo significativo e experiencial complexo em Educação. Eu pensava assim, enquanto estava conversando com as crianças ainda um pouco, escutando variações dessa mesma tônica, quando elas me questionaram se poderiam fazer uma campanha contra o aborto para levar pra “Dilma” e divulgar nas redes sociais. Em seguida, elas me pediram o gravador para fazerem a campanha, que dramatizaram nesses termos:

Lidia: Tia, me diz uma coisa, vamos fazer uma campanha igual a da televisão? Eu vou falar assim: “Seus bandos de feio, não façam isso, não! Bando de horrorosos!

Leila: Vamos mandar pra Dilma, é?

Rafael- A gente vai botar no face; a gente vai mandar pros políticos. A tia Sabrina já disse que quem faz essas leis são os políticos. Mas a gente pode falar com os políticos.

Mirela: Estamos aqui hoje falando sobre o aborto, que é proibido abortar e a gente quer justiça. Não queremos... a vida não é nada com o aborto e a vida é “sim” sem o aborto! Queremos justiça! A vida é longa. A vida é o amor, na visão espiritual. A vida é o amor na visão do bem. A vida no aborto é a visão do mal, porque a gente gosta sem aborto. Vou passar agora pra minha amiga.

Menina: Nós não queremos aborto e sim justiça! É isso! Então, a gente estamos aqui declarando que é proibido, agora a gente não quer mais, não quer saber mais de aborto, a gente quer viver como a Marcela!

Nesse momento, a contribuição e todos se fez sentir, em uma dramatização crescente do que falavam, com a impetuosidade própria da infância:

Outra Menina: Aborto é crime! Vocês não tem solidariedade!

Outra Menina: Se você não pensa nas crianças, nós pensamos! Por que a gente bota elas em primeiro lugar!

Outra Menina: Sem justiça não dá! Queremos as crianças em paz!

Outra Menina: Eu tenho direito à vida

Outra Menina: Eu também tenho! Todos nós temos!

Outra Menina: E se vocês... Vocês param pra pensar em todas as crianças, que elas, como elas queriam ficar aqui pintando, se divertindo. A gente tá declarando que isso do aborto é proibido! E se essas pessoas, que tão escutando... ; não votem nas pessoas que querem o aborto! E sim, vote na justiça!

Outra Menina: Eu acho isso uma “criminalidade”, abortar as crianças. E se as mães não quiserem abortar as crianças e a lei não pode obrigar, não é não?

Outra Menina: As mães querem as crianças perto, não mortas! Não aborte as crianças e sim, deixe elas viverem!”

Outra Menina: “Eu tenho direito à vida!”

Menina: “O médico não tem direito a nossa vida, quem tem direito a nossa vida é Deus!”

Outra Menina: “Queremos justiça para todas as crianças! Para todas as crianças do mundo! “Queremos a justiça! Se você não pensa nas crianças, nós pensamos!”

Menina: “Queremos as crianças!

Menina: “Deixem as crianças em paz! Sem justiça não vivemos! Não aborte! Não aborte o bebê! Justiça! Não aborte!” Eu sou a Mirela, 9 anos, do DCCE II.

Menino: Se Deus mandou as crianças, é pra ficar com elas!

Crianças: Queremos a justiça, queremos a justiça! Queremos a justiça, queremos a justiça, queremos a justiça! Queremos a justiça, queremos a justiça!

Menina: Tia, será que vai dar certo, tia, essa campanha?

Mirela: Tia, o Elmano queria libertar o aborto! Eu disse pra minha mãe, não vote, não vote nele minha mãe: “- Não vote!” (dizem todos). A minha mãe votou no Roberto Claudio, que o Roberto Claudio não queria isso! Minha mãe não votou no Elmano só por causa dessa besteira que ele ia fazer.

Pode-se ver que a visão das crianças nos impulsiona a pensar na dignidade humana como qualidade intrínseca de todo ser humano, bem jurídico que garante a todos e todas o mesmo respeito por parte do Estado e da sociedade em geral – como já é acordo nos Direitos Humanos. Isto porque, a dignidade comporta em seu bojo uma serie de direitos e deveres ditos fundamentais, os quais não só protegem o individuo de toda e qualquer ato desumano como na mesma medida lhes garante condições existenciais mínimas, além de proporcionar sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em sociedade (SARLET, 2001, p. 60).

Essa visão crítica da realidade também ficou clara no momento do registro das impressões das crianças. O desenho a seguir ratifica o que estamos a falar:

Figura 3 - O direito a vida por Mirella



Fonte: Mirella, 9 anos, DCCE I.

Figura 4 - O direito a vida por Ana Vitoria



Fonte: Ana Vitória, 9 anos, DCCE I.

Portanto, é certo que nessa visada estamos pensando a dignidade da pessoa humana com a compreensão de um homem concreto, culturalmente enraizado, datado historicamente, em mutação constante eu-mundo. A mediação do Estado, contudo, como lugar de pensar o coletivo, em tempos onde é dominante a lógica da mercadoria, é de subido valor. Na lição de Sérgio Ferraz:

[...] dignidade da pessoa humana implica um compromisso do Estado e das pessoas para com a vida e a liberdade de, cada um, integrado no contexto social: ele significa, pois, que a cada um é reconhecido o direito de viver livremente, em harmonia com o todo social, com a certeza de que suas virtualidades poderão expandir-se e concretizar-se, num concerto coletivo a todos benéfico (FERRAZ, 1991, p. 20).

É preciso não perder de vista que esse conceito mais amplo de dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos se deu em meio a graves contextos de dor física e sofrimento moral resultantes de situações diversas de violência e usurpações que estão a fazer emergir novas consciências, capazes de lutar para garantir vida digna no conceito mais amplo possível, para todos os seres humanos (COMPARATO, 2003).

Diante de tantos ensaios de aniquilação do ser humano (escravidão, inquisição, nazismo, stalinismo, genocídios éticos etc.), conceber a dignidade humana como corolário do sistema republicano significa o reconhecimento do “homo noumenon”, isto é, do indivíduo como fim maior e fundamento da vida social (CANOTILHO, 2000). Como propunha também Kant, segundo frisamos anteriormente.

Já em um momento posterior, quando estávamos arrumando materiais ao fim de uma pintura, conversei com as crianças perguntando o que elas aprendiam na Educação do Ser que achavam mais importante para elas:

Ligia: Tia, na Educação do ser a gente aprende espiritismo, a reencarnação, e a pedir a segunda vez a Deus, segunda chance. Várias coisas, tia, que a gente aprende aqui!

Valquíria: Pra saber como é o plano espiritual!

Mirela: Pra gente levar pra toda vida!

Vitória: Que a gente não vai fazer errado com ninguém!

Ligia: É tipo assim, uma pessoa fez uma coisa errada, tipo bater em outra. Daí ela pensa bem se queria que batesse nela também. Aí ela pede perdão e a outra perdoa. Porque o perdão é o eu luz, tia. Tia, é assim: o “Eu sombra” é quando a gente tá no caminho errado e a gente sente isso; e o “Eu luz” é que a gente tá no caminho certo!

Ligia: É. Desde pequeno que a gente aprende, tia, que não é legal a gente magoar os outros. A gente aprende a amar a criança desde criança.

Rafael: Nem machucar os animais, a natureza, e nem poluir. Ali no jardim tem uma placa que a gente mesmo fez que diz pra não pisar na grama, se não machuca e fica toda feia.

Ruan: Acho mais importante a gente ver que não gosta de briga, violência. A gente aprende, tia, a levar a paz. Tem até um dia que a gente sai na rua perto aqui, né, do Lar, vai até perto da minha casa. É da paz, pra ter paz no mundo, na minha rua, na

cidade toda. Pras pessoas pararem de matar e roubar e bater, essas coisas que vive acontecendo na TV, sabe, tia?

Mirela: É, tia, a gente aprende outras coisas também na educação do ser. Quando o pai da minha amiga morreu ela ficou só xingando Deus, dizendo que ele era ruim e tudo mais. Eu acho isso errado e é melhor ela ir pra frente porque o pai dela vai aparecer pra ela de novo! O pai dela pode nascer em outra vida, em outro espírito!

Certamente que a ideia reencarnacionista caminharia no sentido de que há um suporte biológico, sim, e de que esse suporte dependerá também do espírito para se expandir com essas ou aquelas características evolutivas (O espírito daria ao organismo que utilizará o homem encarnado – que o sediará na experiência reencarnatória – uma base que corresponderia às suas necessidades evolutivas).

Poder-se-ia pensar que isso fornece um patamar que corresponderia ao que os estudos culturais estão chamando de capacidades primárias ou inatas, conforme Vygotsky e Luria nomearam. Além disso, a plasticidade do cérebro e o aperfeiçoamento de suas capacidades, que se desenvolvem e à cultura onde vivem e que constituem durante as variadas experiências de transmigrações da alma, segundo André Luiz afirma do livro “Evolução em dois mundos”, parece ter pontos em comum com a ideia de que o desenvolvimento histórico-cultural acumula saberes que influem no psiquismo humano e fazem-no evoluir em conteúdo e forma.

Observa-se, então, que o cérebro possui plasticidade e que os contextos experienciais em algum momento fornecem elementos evolutivos, além de que no período intermissivo, entre uma reencarnação e outra, o perispírito se modifica, sendo considerado como Modelo Organizador Biológico que vai conduzir a matriz biológica segundo um planejamento reencarnatório e registros grafados neste corpo do espírito. O que o pensamento espírita acrescenta, como observam os autores supracitados, é que há um corpo espiritual ou perispírito, que continua existindo no outro plano da vida, onde se realiza a histogênese, como se vai definir abaixo:

No ciclo de cadaverização da forma somática, sob o governo dinâmico de seu corpo espiritual, padece extremas alterações que, na essência, correspondem à histólise das células físicas, ao mesmo tempo que elabora órgãos novos pelo fenômeno que podemos nomear, por falta de termo equivalente, como sendo histogênese espiritual, aproveitando os elementos vivos, desagregados do tecido citoplasmático, e que se mantinham, até então, ligados à colméia fisiológica entregue ao desequilíbrio ou à decomposição. [...] Pela histogênese espiritual, os tecidos citoplasmáticos se desvencilham em definitivo de alguns dos característicos que lhes são próprios, voltando temporariamente, qual se atendessem a processo involutivo, à condição de células embrionárias multiformes que se dividem, através da cariocinese, plasmando, em novas condições, a forma do corpo espiritual, em novas condições, segundo o tipo imposto pela mente. [...] Perceberemos, desse modo, que a existência da criatura, na reencarnação, substancializa-se não apenas na terra, onde atende à

plantação dos sentimentos, palavras, atitudes e ações com que se caracteriza, mas também no Mundo Espiritual, onde incorpora em si mesma a colheita da sementeira praticada no campo físico, pelo desdobramento do aprendizado com que entesoura as experiências necessárias à sublime ascensão a que se destina” (XAVIER; VIEIRA, 1989, p. 84-86)

Como observam os autores, há uma cooperação entre os dois planos nesse movimento evolutivo:

Para entendermos a diferença que o pensamento espírita confere à evolução no animal e nos humanos, diríamos que em termos de aquisições o animal não possui condições de realizar sua “histogênese espiritual”, o que seria “o plasmar do corpo espiritual segundo as possibilidades evolutivas da mente”. [...] Repare-se que o “pensamento constante”, firmado nas repetições das reencarnações e aprendizagens dos períodos intermissivos (entre encarnações) vai “integrando-se mentalmente, para além da histogênese, em seu corpo espiritual”, o que assegura que as conquistas feitas se acumulem como bagagem do espírito enquanto espécie e enquanto ser individual em trânsito para a perfeição. Anote-se, também, o contributo dos espíritos superiores em todo esse percurso evolutivo (XAVIER; VIEIRA, 1989, p. 84-86).

Como apontam os autores, o texto “Além da histogênese”, contido no livro no “Evolução em Dois Mundos” (1989, p. 88) assevera que:

Através desse movimento incessante da palingenesia (reencarnação) universal, o princípio inteligente incorpora a experiência que lhe é necessária, estagiando no plano físico e no plano extrafísico, recolhendo, como é justo, a orientação e o influxo das Inteligências Superiores em sua marcha laboriosa para mais elevadas aquisições. Pouco acima dessas mesmas bases, vamos encontrar o homem infra-primitivo, na rusticidade da fumaça em que se esconde, surpreendido no fenômeno da morte, ante a glória da vida, como criança tenra e deslumbrada à frente de paisagem maravilhosa, cuja grandeza, nem de leve, pode ainda compreender. O pensamento constante ofereceu-lhe a precisa estabilidade para a metamorfose completa. Pela persistência e consistência das ideias, adquiriu o poder de integrar-se mentalmente, para além da histogênese, em seu corpo espiritual, arrebata-o, com a alavanca da própria vontade que a indagação e o trabalho enriqueceram, para novo estado individual.

Pode-se observar, nos estudos aos quais estamos nos referindo, que haveria, no trabalho cognitivo que se articula com a dimensão do sentir, possibilidades de atingir níveis superiores de consciência, nos quais o ser vivencia estados alterados se lentamente abre comportas psíquicas que se assinalam por traços dessas percepções até imergir no inconsciente profundo. Quer dizer, o manancial do inconsciente é permanentemente renovado e renovador da consciência, como se pode ver no texto dos autores supracitados:

Pode-se dizer que se está, então, a trabalhar uma relação mais madura com o sentir, essa esfera do nosso ser esquecida nos processos educacionais. E que essa atenção possa nos levar a uma forma de lidar com a consciência, como âmbito diretor da razão, sem descuidar o manancial das riquezas do inconsciente sagrado, profundo,

que vem a ser burilado no presente. Com Joanna (ÂNGELIS, 2000-a, p. 62-3), em seu livro “Autodescobrimento – uma busca interior”, vemos esse percurso de crescimento detalhado: À medida que o ser se conscientiza da sua realidade, transfere-se de níveis e patamares da percepção psicológica, para aprofundar buscas e sentir o apelo das possíveis realizações. [...] Atingindo os níveis superiores de consciência, nos quais vivencia estados alterados, lentamente abre comportas psíquicas que se assinalam por traços dessas percepções até imergir no inconsciente profundo. Esse inconsciente profundo, porém, que alguns psicólogos transpessoais e mentalistas denominam como sagrado, é depósito das experiências do Espírito eterno, do eu superior; da realidade única da vida física, da causalidade existencial...

“A identificação da consciência com esse ser profundo proporciona conquistar a lucidez sobre as realizações das reencarnações passadas, num painel de valiosa compreensão de causas e efeitos próximos como remotos” – afirma ainda Joanna de Ângelis (2000-a, p. 63), após assinalar a importância do fecundo caminho de contato da consciência com o inconsciente profundo, depositário das experiências do Espírito imortal.

Abarcando outro olhar para compreender a profundidade da Educação do Ser Integral buscamos o pensamento da educadora Maria Montessori, no que se refere à ideia da educação proporcionar à criança uma visão mais inteira da realidade. Montessori propõe um modelo de educação intitulado Educação cósmica, cujo objetivo principal é proporcionar o desenvolvimento das potencialidades da criança tendo como foco a relação de interdependência entre todos os seres do universo.

No entendimento da autora, é preciso proporcionar à criança a percepção de que a vida é uma grande teia de relações (aspecto atualmente muito frisado na física quântica), na qual tudo está conectado, no sentido de que todo organismo vivo colabora, conscientemente ou inconscientemente, com a evolução do universo. Nessa perspectiva Montessori afirma que:

O universo é uma realidade imponente, e uma resposta a todas as perguntas. Vamos andar juntos no caminho da vida, porque todas as coisas são parte do universo, e estão ligadas umas com as outras para formar uma unidade completa (MONTESSORI, 2003, p. 14).

Em seu livro intitulado “Para educar o potencial humano”, que já mencionamos, onde institui a educação cósmica, Montessori defende que a visão cósmica pressupõe ver o mundo numa grande escala com todas as suas interações, proporcionando as crianças uma visão que tenda a ser mais integrada do mundo, desde o âmbito do macrocosmo até o microcosmo, de maneira a trabalhar a interrelação entre a natureza e o universo humano, a Terra e o todo do cosmo.

Ao afirmar que a “a vida mantém a vida”, a ideia da educação cósmica cunhada por Montessori (2003, p. 9), pressupõe o cuidado e o compromisso que todo indivíduo deve

ter com a preservação do homem e do ambiente em que vive. Assim, a autora propõe que a educação tenha como diretriz estimular as crianças e jovens a participarem de maneira ativa e responsável da vida em sociedade “na qual, mais tarde, teriam que encontrar seus lugares como adultos responsáveis, generosos, competentes, críticos e independentes” (OMB, 2009).

É que Montessori tomava a criança como verdadeira potencia no mundo, cabendo à educação a tarefa de formar a partir da criança o homem novo. Um homem que se faz mais sensível às necessidades e responsabilidades como ser humano e cidadão, sem dicotomizar estes dois mananciais de desenvolvimento.

Nessa medida, a proposta da educação cósmica é que o educando, em um movimento de saída de si, seja levado a compreender o mundo a sua volta, desde a sua perspectiva global até a local, favorecendo a participação ativa e responsável do sujeito da educação, desde seu laço com os problemas ambientais e os econômico-culturais, proporcionando o desenvolvimento de uma ampla consciência cidadã.

Ao ver o direcionamento que eu observava na prática do Lar Fabiano de Cristo, via o como dessa reflexão que se fazia e onde nos uníamos a um todo interligado, como conta o registro a seguir:

Acompanhando a aula da educação do ser de hoje começo a compreender como essa visão de totalidade e de interconexão de tudo o que existe vai sendo costurada pouco a pouco em forma de vivências propostas às crianças. Hoje elas estavam montando uma espécie de mapa mundi, em que elas começavam desenhando o universo e nele situando a Terra, depois desenharam dentro da Terra o Brasil, para em seguida desenharem o estado do Ceará e a cidade de Fortaleza. Por fim, desenharam a rua onde moram. Essa atividade fazia parte da temática intitulada “fazendo o caminho de casa”. Nela as crianças são levadas a perceberem que fazem parte de um todo bem maior do que elas e que esse todo se encontra interligado (Jornal da Pesquisa).

A ideia de unidade do conhecimento do todo parece dever se fazer articulando-se com a unidade do ser, em sua prática concreta, que une sentir e pensar, dimensões que carregam outras.

O conhecimento que a criança adquire, então, será organizado e sistematizado; sua inteligência torna-se total e completa graças à visão de unidade que lhe foi apresentada e seu interesse espalha-se por tudo e para tudo o que estiver articulado e que tiver seu espaço no universo no qual sua mente está centrada (MONTESSORI, 2003, p. 15).

É assim que a exemplo da aula da Educação do ser que acompanhamos:

As estrelas, a Terra, as pedras, a vida de todas as espécies formam um conjunto na relação entre um e outro e tão próxima é essa relação que nós não podemos entender uma pedra sem que haja alguma compreensão sobre o grande Sol! Não importa em que toquemos, um átomo ou uma célula, nós não poderemos explicá-lo sem ter conhecimento sobre o imenso universo (MONTESSORI, 2003, p. 15).

Para Montessori a prioridade é criar uma “nova civilização”, e a esperança de se construir essa nova sociedade na visão da educadora está nas potencialidades infinitas do espírito da criança. Nas palavras da autora, "O espírito da criança é que poderá trazer o que será talvez o progresso real do homem e – quem sabe? – o início de uma nova civilização" (MONTESSORI; 1983, p. 18).

É que, para Montessori, a criança é um “embrião espiritual” que a educação deve desenvolver, libertando a natureza divina que traz dentro de si, com todas as suas potencialidades, que formariam um "homem novo" para um "mundo novo". (MONTESSORI; 1983; A Criança, p. 154/217). Formula, também, a autora, o conceito de “impulso ao [seu] melhoramento”, com o qual o ser humano se constrói, sendo herdeiro de si mesmo:

Se do recém-nascido, mudo, inconsciente e incapaz de se mover, se forma um adulto perfeito, com inteligência enriquecida pelas conquistas da vida psíquica e resplandecente pela luminosidade que o espírito lhe confere, tudo isso é obra da criança (MONTESSORI, 1983, p. 271).

O pensamento montessoriano de que temos uma origem divina, espiritual e que fomos feitos para desenvolver o cosmos, nos conduz a uma nova concepção da educação, que nos faz migrar de “uma noção de educação para o bem de uma nação, ou de um sistema econômico, ou de uma classe profissional/dirigente, e ir caminhando para uma noção de educação para o bem do mundo como conjunto” (YUS, 2002, p. 117).

Se a criança possui, como propõe Montessori, um ser espiritual cujo maior objetivo ao reencarnar é realizar o impulso do melhoramento, ela necessita de um ambiente que a estimule a promover a libertação das suas potencialidades, onde suas potências desveladas lhes permitirão construir-se, construindo uma sociedade mais humanizada (MONTESSORI; s/d, Formação do Homem, p. 59/60).

5.2 O Direito de brincar e o Projeto Jacaré Poió

Mirela: O que a gente mais gosta de brincar aqui no Lar Fabiano é da casa do Jacaré Poió. Lá tem uma cozinha onde a gente faz comidinha boa, tem pia, fogão, tem o cantinho da leitura, e tem o baú das fantasias que a gente brinca de ser o jacaré, mais

a Giselda e os outros da turma do Jacaré Poió. E é legal também, tia, quando as aulas da Educação do Ser é lá na Casa do Jacaré.

Na fala, a criança faz referência ao brincar como atividade que mais gosta de fazer no Lar Fabiano de Cristo. Sabe-se que através da brincadeira a criança é levada a lidar com situações novas e a agir de forma independente. Dessa forma, o ato de brincar favorece a descoberta, auxilia na concentração e a percepção do cotidiano, já que na brincadeira a criança dá sentido às suas experiências no mundo, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionando problemas de crescimento (CARNEIRO *et. al.*; 2007, p. 59).

Menina: A gente aproveita o tempo da gente pra gente brincar, quando a gente tiver grande tem que trabalhar, estudar e a gente não vai ter tempo pra brincar!

Ligia: É, nós brinca quando é criança porque quando cresce não tem tempo de fazer mais nada! Só trabalhar e estudando...

Kelly: A gente tem que estudar quando é criança, quando já é grande, né tia, tem que trabalhar!

A criança demonstra uma ideia de que brincar e trabalhar são coisas que se anulam e que o brincar é próprio da infância e o trabalhar da vida adulta, aqui vista como penosa por conta do trabalho.

Valquíria: Eu varro a casa, passo o pano e lavo a roupa, só depois minha mãe deixa eu brincar.

Jeniffer: Eu também, primeiro varro os quartos e lavo os banheiros!

Menina: Eu arrumo o meu quarto e mal! Depois eu vou brincar

Menino: Eu lavo, eu arrumo meu quarto e encho as garrafas, tia! Só isso!

Menina: Eu só varro a casa!

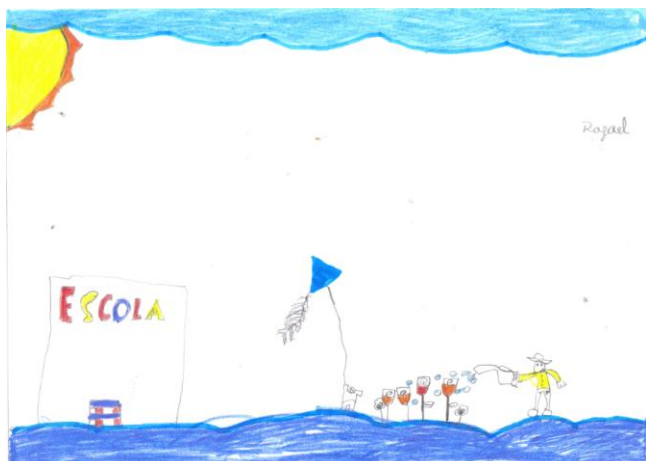
Menina: Eu varro a casa, passo o pano na casa!

Menina: Lavo a louça!

Menina: Eu dou comida pro cachorro da minha tia... Eu ajudo a minha mãe com a minha irmã que tem quatro meses! Eu também dou leite pra ela na mamadeira, dou água, boto ela pra arrotar! Mas eu só posso ir brincar depois que eu faço tudo isso. Se minha mãe chegar e eu não tiver feito assim, primeiro as coisas depois eu ir brincar, daí eu fico é de castigo.

Essa questão levantada pelas crianças de que primeiro devem cumprir as “obrigações” para somente depois terem direito de brincar, também se mostrou nos desenhos. No registro a seguir, uma criança me explicava que antes de brincar ele tinha que aguardar as plantas da sua casa:

Figura 5 - O direito de brincar por Rafael



Fonte: Rafael, 8 anos, DCCE I

A palavra brincar é resultado etimológico de três termos latinos: vinculum, depois vinclu, vincru até chegar a vrinco e, por fim, brinco. Na mitologia grega, o termo brincos, era usado para designar pequenos deuses que voavam em torno de Vênus para diverti-la, alegrá-la e enfeitá-la. Dessa forma, a palavra brincar, que inicialmente significou “laço” ou “vínculo”, passou a significar “adorno”, “enfeite”, numa alusão àquilo que vem depois das coisas principais e mais importantes.

Foi assim que a ação de brincar ganhou status de coisa secundária: só pode ser praticada depois que as obrigações forem cumpridas, até porque estas últimas são tidas como mais importantes. Nesse contexto, brincar passou a ser culturalmente considerado como “perda de tempo”.

Não obstante essa forma de considerar o ato de brincar, os estudos mais modernos têm demonstrado o caráter educativo do ato de brincar, sendo este essencial para o desenvolvimento de toda criança, uma vez que através do brincar são estruturadas as interações e os significados que a criança estabelece com o ambiente (objetos, brinquedos, espaços) e com o meio social (interação com adultos e outras crianças).

No dizer de Wajskop (2007, p.25):

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos alunos.

Conforme estamos vendo, as atividades lúdicas e recreativas que envolvem o “brincar na Casa do Jacaré Poió” representam um material projetivo onde a criança elabora suas experiências, representadas no material simbólico das histórias que se dão no brincar e suas narrativas.

Trata-se de uma casa de tamanho real, composta de uma varanda, duas salas, uma cozinha estilo americana, onde se tem a disposição pia, fogão, geladeira, eletrodomésticos e balcão para preparo dos alimentos feitos nas aulas de culinária. Na casa do “jacaré”, como é chamada carinhosamente pelas crianças, não existem paredes, de forma que todos os cômodos são interligados uns aos outros. Na casa, além da cozinha existe um cantinho da leitura onde ficam à disposição inúmeros livros e revistas em quadrinhos da Turma do Jacaré Poió. Também tem um espaço onde fica um espelho e um grande baú repleto de fantasias dos personagens que as crianças manuseiam e se vestem para encenar e brincar de serem esses personagens SABRINA-EDUCADORA.

A casa do Jacaré Poió também apareceu nos registros das crianças como esse lugar a que se referiu a educadora, como um ambiente em que a criança brinca livremente exercendo toda sua criatividade e espontaneidade. O desenho a seguir registra a casa do jacaré como esse momento de prazer e alegria de ser criança:

Figura 6 - O direito de brincar por Walquíria



Fonte: Walquíria, 10 anos, DCCE II.

A Casa do Jacaré Poió, pelo que se percebe, é um lugar imaginário, onde outros resíduos, sobras, pedaços de objetos servem para recompor experiências. Dessa maneira é que a criança, com materiais outros que se acrescentam aos da Casa do Jacaré Poió, brinca e vê estes objetos a partir de si mesma, recriando situações- veja-se o anúncio que fazem da maternagem que vivenciam:

Ligia: Eu brinco de mãezinha, brinco de Barbie! Tia, eu brinco de mãe e filha, eu finjo que a minha filha tá dormindo, eu me faço é dormir com a boneca!

Vitória: Aqui no Lar a gente brinca no parquinho, de subir nas árvores, de esconde-esconde...e de coisas que a gente acha. Pedacos de coisa que a gente cata nos brinquedos daqui mesmo, a gente mistura com as coisas da Casa do jacaré, que a gente inventa de brincar.

Rafael: E às vezes a tia dá uma bola pra gente brincar de carimba. Só não pode ser perto do jardim por causa das plantas.

Aqui não tem quadra, mas a gente joga futebol ali no campinho.

Jenifer: A gente brinca também de bandeira aqui no Lar porque aqui é grande e dá pra correr bem longe.

A criança brinca com os resíduos e sobras do mundo adulto que, de modo brincante, funcionam como material base para sua experimentação simbólica. Walter Benjamin (2011 p. 19) reparava como esse “pequeno mundo” se inseria no “grande” e como nele se ensaiava a relação entre si e com o “rosto do mundo à sua volta”, como fala o autor:

Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas.

Para Vygotsky (1987, p. 35) através da brincadeira a criança aprende a se relacionar com o outro, entendendo as nuances das relações humanas, seu papel nessas relações e, assim, vão construindo significados para o que vivenciam, a imaginação exercendo papel ativo entre outras funções superiores do pensamento. Nas palavras do autor:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

É que, para Vygotskyi, a brincadeira tem o condão de desenvolver a inteligência, a imaginação, criatividade, postando nela ensaios do ser. Na mesma linha de pensamento, Almeida (2005, p. 5) defende que:

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira, a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

De acordo com o Relatório Anual da instituição, o Jacaré Poio é o personagem principal de um faz parte de um projeto pedagógico criado em 1999, para “despertar a

consciência crítica da criança, sensibilizando-a para o bem, valorizando no seu contexto cultural a educação ambiental, através de diversas atividades como contação de histórias, com material didático próprio, revista em quadrinhos, peças de teatro e outras atividades lúdicas” (LAR FABIANO DE CRISTO, relatório anual, 2012, p. 22).

O projeto é desenvolvido tendo por base a perspectiva da Educação do Ser integral, chamada no Lar Fabiano de Cristo de educação transformadora. Mais uma vez observamos a tendência da instituição em inserir em seus projetos educativos a questão dos valores:

Angelo Reis: A proposta de formação cidadã que orienta o Projeto Pedagógico do Jacaré Poió, baseia-se no entendimento de que a autonomia e a criticidade são construídas na ação educativa coletiva. Todo projeto é desenvolvido a partir de atividades lúdicas, brincadeiras, rodas de leitura, peças teatrais. E isso implica, dentre outras coisas, na valorização da cultura da infância e a reflexão acerca de qual projeto de sociedade desejamos realizar, conforme os valores e princípios do Lar Fabiano de Cristo. Dentre eles, a democracia e a educação transformadora (Grifo nosso).

Verifiquemos como os direitos são trabalhados de forma lúdica na prática da instituição, e como transparece da fala da educadora a transformação do lazer dos lugares públicos como as ruas, que ficam espaços de violência já não permitidos à cultura da infância das classes populares:

Sabrina: Eu acho que aqui as crianças têm direito ao brincar. Quando elas estão brincando no parque, na recreação, tem aula de teatro, de dança, isso é um brincar. E também quando vamos pra casa do Jacaré Poió, brinca-se muito. Não se pode esquecer esse direito das crianças de lazer, de brincar. Isso independente de se educar de um modo mais lúdico. Na casa do Jacaré Poió lá tem a cozinha pra fazer comidinhas, tem as fantasias dos personagens, com eles as crianças brincam à vontade, brincar de ser eles, e tem também os livros que as crianças manuseiam, e que vão ler, ver as gravuras... ora daqui eles brincam nas ruas, mas a fala dos adultos da comunidade é que nas ruas hoje não se pode brincar, porque não é mais um lugar seguro. Então, a gente oferta aqui o lazer dentro desse conviver nosso que é um aprender constante, né? Mas que tem seu lado brincante, também.

Como observa Ribeiro (2013, p. 97), em sua dissertação intitulada “Reflexões sobre a racionalidade moderna, sobre a experiência-rememoração e sobre a infância em Walter Benjamin”:

O universo infantil mesmo tendo seu presente concreto, envolve as possibilidades do vir-a-ser do mundo, onde a abertura resulta desse inacabamento – como no mundo do faz de conta. Brincando, a criança entra em um mundo imaginário, onde exerce sua autoria, ao ser autora também do próprio personagem, o qual esta sempre mudando, não é o mesmo; em seu simbolismo, o personagem uma hora é o

professor, outra hora é o policial, o motorista do ônibus, a enfermeira, a dona de casa, o vizinho, etc. O mundo da brincadeira, do faz de conta traz um modo de criar que é para a vida inteira, uma vez que também somos constituídos do imaginário que concebemos e que se situa em uma cultura.

Como observava Walter Benjamin, os brinquedos de antigamente exerciam seu fascínio ante as crianças. Como até hoje, nas classes populares do nordeste brasileiro, as crianças frequentemente criam seus brinquedos, junto de seus irmãos, utilizando materiais baratos, restos de coisas que já não são consideradas de utilidade. Walter Benjamin fala de uma exposição de brinquedos no museu distrital de Branden burguês, de Berlin (O Markische Museum), na Alemanha, observando que se lhes deu o valor como história viva de um aspecto importante da cultura:

Ela ocupa apenas uma sala de tamanho médio; por aí se percebe que não foi organizada em vista de produtos suntuosos e monstruosos - bonecas em tamanho natural para filhos príncipes, trenzinhos elétricos de grande extensão ou gigantescos cavalos de madeira [...] Mas para assinalar de imediato e com poucas palavras o caráter especial dessa exposição: ela não reúne apenas brinquedos no sentido estrito do termo, mas também muita coisa que estaria no limiar desse campo. Pois em que outro lugar poderiam juntar-se jogos de salão tão bonitos, também blocos de construção, pirâmides natalinas, câmaras ópticas, para não mencionar ainda livros, material ilustrado e lâminas para a aula visual? (BENJAMIN, 2002, p. 81).

Como observa Ribeiro (2013), a fabricação de brinquedos terá seu impulso tardio – no século XVIII, na Alemanha, e era comum haver confeitos, construídos de açúcar e mel, como também nos armazéns do nordeste brasileiro, e figuras de pão e mel, bonecas confeitadas, que pareciam sair dos livros de histórias:

Em Berlim, a sua fabricação floresce tardiamente: durante o século XVIII, a comercialização dos produtos do sul da Alemanha ficava a cargo dos comerciantes de ferragens. A partir desse fato conclui-se que o comerciante de brinquedos propriamente dito surge lentamente ao final de uma dedicada especialização comercial. Ao lado destes outros brinquedos, foi criada como monumento construído de açúcar e figura de pão de mel, a boneca de confeitaria, conhecida ainda hoje pelos contos de Hoffmann (1818). Paralelo aos brinquedos citados anteriormente, as crianças podiam se divertir com humor em brincadeiras como o teatro mecânico de marionetes e outras que causavam suspense e, muitas vezes, até medo nos pequenos. E dando continuidade ao universo lúdico, tinham as caixas escuras, dioramas, mirioramas e panoramas, cujas imagens eram produzidas, em sua grande maioria, em Augsburg. Com todos esses atrativos, o material ilustrativo encontrado no sótão de uma escola distrital feito para surdos-mudos foi o que atraiu um número significativo de pessoas a ponto da sala de exposição ficar sempre cheia, pois sua drasticidade impressionava e passava uma sensação de realidade, criando um efeito aterrorizador nas pessoas (RIBEIRO, 2013, p. 116).

Aprofundando a história do brinquedo, a autora (RIBEIRO; 2013) observa como foi acontecendo a influência do industrialismo e da especialização na produção e brinquedos, que Walter Benjamin mostra:

Continuando a reflexão sobre o brinquedo nos escritos de Benjamin, ele narra a história cultural dos brinquedos. Observa o filósofo que, em seus primórdios, os brinquedos não foram feitos por fabricantes especializados, mas nasceram nas oficinas de entalhadores em madeira, fundidores de estanho e outros materiais que julgavam certo utilizá-los. Seguindo a lei da manufatura, antes do século XIX, a produção de brinquedos era dividida em várias indústrias, pois cada uma era incumbida de fabricar aquilo que competia a seu ramo. Aqui já vemos claramente a influência do capitalismo e da especialização na produção dos brinquedos (RIBEIRO, 2013, p. 118).

Como em nosso país, a indústria vai alijando as experiências de construção de brinquedos que tinham essa matriz familiar: eram construídos por pais, mães, irmãos e adultos do mundo parental. E só aos poucos, também em nosso país o brinquedo foi se fazendo um ramo industrial especializado:

Na Alemanha do século XVIII, quando começaram a florescer os primórdios de uma fabricação especializada, as indústrias entraram em conflito contra os limites colocados pelas corporações. Estas queriam impedir que o próprio marceneiro pintasse suas bonequinhas; para a fabricação de brinquedos de diversos materiais, impunham às indústrias dividirem entre si os trabalhos mais simples, o que fazia com que o produto encarecesse muito. Contudo, percebe-se que a venda e a distribuição de brinquedos não era, no geral, em seus inícios, função de comerciantes especializados (RIBEIRO, 2013, p. 119).

O brinquedo nos esclarece não só a respeito da forma como o industrialismo veio modificando hábitos familiares e parentais, ao intervir no brincar da criança, mas também nos informa sobre o modo como se via a criança: antes adulto em miniatura (ARIÉS; 2005) e, depois, colocando-a ante o consumo, com suas fantasias, em um ter que não raro devasta sua capacidade de criar.

A história do brinquedo, como se está a observar, não nos esclarece só a respeito do material usado na sua confecção, bem como seu significado para a criança, mas também o que filosoficamente precisamos saber: o naturalismo não deixava perspectiva em fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brincava. Não se interrogava, a partir da história do brinquedo, algo sobre a compreensão que podemos ter, a partir disso, do sujeito criança. Hoje, porém, temos esperança de superação efetiva desse equívoco essencial para o reconhecimento da criança enquanto sujeito de suas brincadeiras, pois já se tem acúmulo de saber capaz de criticar a aparente verdade de que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança. Embora isso tenha seu papel como sugestão, na verdade, acontece em grande medida ao contrário - é a criança quem determina a brincadeira conforme seu desejo e necessidade. Por exemplo, a criança quer puxar algo, então se

torna um cavalo; quer brincar com a areia torna-se um padeiro; quer brincar com pedras e folhas e torna-se cozinheiro, etc. (RIBEIRO, 2013, p. 120).

Isso, contudo, não exclui que a criança possa refazer simbolismos e mundos, na aprendizagem de hábitos que se dá geração após geração, como menciona Benjamin. Embora possamos discordar de Benjamin quando diz que a essência da brincadeira não seria “fazer como se” (acredito, ao contrário, no grande poder simbólico desse ensaio de ser), devo ressaltar que este outro objetivo que a brincadeira traz é um fato – sua força como construtora de hábitos aprendidos culturalmente:

O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início [...] A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora. Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira (BENJAMIN, 2011, p. 253).

Brincar tem sido trabalhado, também, como ferramenta para uma cultura da infância e, também, como um modo de tecer uma cultura de paz – eu observava no Lar Fabiano de Cristo. Uma cultura de paz que vê os conflitos, sim, já que não há movimento de transformação, em um mundo com contradições, que não as tenha. E se a escola era um lugar visado para, com o brinquedo e o brincar outro olhar se dar à infância (WAJSKOP, 2007, p. 26).

E, portanto, aspectos novos comparecerem no fazer educação, também os pais hoje já passam a se situar de outro lugar e não fora desse contexto narrativo, suas falas e histórias sendo incorporadas no dia a dia das crianças. Por outro lado, os textos do mundo adulto e dos trabalhos no Lar Fabiano de Cristo são revisitados pelas crianças, com seus conflitos. Veja-se que as tias haviam trabalhado sobre trabalho infantil e, no faz-de-conta brincado na Casa do Jacaré Poió, as crianças ensaiavam significados para os mundos do direito e a realidade da pobreza com a qual viviam.

Menina: Tia, a minha vizinha, ela vai lá pra casa da outra vizinha que ela fica fazendo coisas o dia todinho, aí quando eu fui chamar ela pra brincar ela disse assim, ó: “Não, que eu tenho que trabalhar! Não, que eu tenho que trabalhar!”

Neurilane: Quantos anos ela tem?

Menina: Ela tem nove, dez anos! Ela não podia trabalhar, né, tia?

Menino: Tia, tem um menino lá na rua que trabalha, tia! Trabalha de entregar coisas. Ele estuda de tarde e trabalha de manhã!

Neurilane: O que vocês acham disso?

Crianças: Cansa!

Menino: Tia, quando é que ele vai ter tempo pra dormir?

Menina: Tia, minha tia faz umas vinte tarefas, que é muito!

Menino: Quando é que ele vai estudar? Ou brincar?

Crianças: Nunca!

Menino: É pra ele dormir no trabalho!

Neurilane: Não pode! A Jeniffer tava me contando uma história, do começo da vida do teu pai.

Menina: Tia, eu quero falar uma coisa; da “bodega” do meu pai, tia. Tia, o meu pai tem uma bodega, né, aí ele vai deixar água, é o meu irmão que vai deixar água. Mas também o meu pai deixa ele levar, depois descansar, que ele vai deixar muita água e vai estudar também. Mas ele já tem 17 anos, aí pode, né, tia?

Lídia: Tia, tem uma menina, né, que estudava aqui no Lar, mas ela já saiu e ela mora perto da minha avó. Ela acorda, estuda até doze horas, vai cuidar da Julinha até sete horas da noite. Ela vai lá na casa da mulher e pronto! Ela trabalha, tia! Que ela passa o dia todo cuidando da outra criança!

Ligia: É uma exploração, tia! Porque ela é ainda criança! Isso é contra a lei. Direito, né? Ela só pode brincar e estudar.

Como se percebe, as crianças trazem vários casos de seus cotidianos em que o direito de brincar é suprimido pelo trabalho que a criança é chamada a realizar. Outrossim, percebe-se que as crianças tencionam o direito com o concreto universo da vida onde eles lhes são negados. É o que podemos apreender do desenho a seguir:

Figura 7 - O direito de brincar por Lídia



Fonte: Lídia, 11 anos, DCCE II

O ordenamento jurídico toma a proteção ao direito de brincar, como um direito humano, considerando-o essencial ao pleno desenvolvimento da criança. Dessa forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”.

No mesmo sentido, o artigo 31 da Declaração dos Direitos da Criança de 1959, reconhece explicitamente, o direito da criança ao descanso, lazer, brincar, às atividades recreativas, livres e à plena participação na vida cultural e artística:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

O Brasil, seguindo uma tendência internacional aqui desenvolvida com vigor, no que concerne à prescrição em termos de lei, também se prevê a proteção ao direito de brincar e aos outros direitos da criança. Dessa forma é que temos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) a previsão do artigo Artigo 4º e artigo 16:

Artigo 4º: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, **ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.”

Artigo 16, parágrafo IV: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se.”

Verificamos que o Lar Fabiano de Cristo, então, proporcionava na sua prática a busca de construção de uma cultura da infância permeada por uma cultura dos direitos humanos, nos mais ínfimos atos do processo educativo. E que estes entrelaçamentos se faziam como eixos fundantes de uma educação do ser assentada, por sua vez, na espiritualidade.

Há que vermos, no entanto, como se tem vivido a liberdade, nesta convivialidade do trabalho com as crianças, no contexto da saída de uma moral heterônoma para uma moral autônoma, devir de todo o trabalho em juízo moral.

Por outro lado, referências educacionais inspiradoras outras se coadunaram e foram alimentadoras do imaginário dos educadores do Lar Fabiano de Cristo, como a Escola da Ponte, em Portugal, senão vejamos:

Angelo Reis: A proposta do Clubinho do Jacaré Poió é inspirada em muitas das proposições do Projeto Fazer a Ponte, desenvolvido em Portugal, pela Escola da Ponte. O professor português José Pacheco, radicado no Brasil há alguns anos e grande disseminador da proposta daquela escola entre nós, tem contribuído para nossas ações e proposições, pelas palestras que pudemos assistir presencialmente e virtualmente. Inclusive, tivemos a felicidade de visitar a referida instituição, além do Projeto Âncora, em Cotia/SP, onde Pacheco está atuando. Assim, fomentamos a perspectiva participativa através do debate, da instalação de assembleias, da eleição

para presidente, vice-presidente e secretários nos clubinhos. Cremos na busca de uma visão sistêmica que integre a educação transformadora ultrapassando o pragmatismo reducionista, que pode encarcerar toda e qualquer iniciativa pedagógica. Por isso, o Clubinho do Jacaré Poió propõe a partir da autonomia e da solidariedade pensadas por Pacheco, uma vivência cidadã, não a “preparação” para a cidadania. Inegavelmente, encerra a proposta uma dimensão política potente, mas que precisa ser apropriada pelos diferentes atores que dão vida à proposta, justificando sua existência.

Conforme nos aponta a fala acima o projeto a que estamos a abordar, o Jacaré Poió tem inspirações na proposta da Escola da Ponte, idealizada por José Pacheco, sobretudo no que se refere ao estímulo através do ato de brincar, ao desenvolvimento da autonomia e da solidariedade entre crianças e educadores. Na proposta da Escola da Ponte, idealizada pelo professor José Pacheco, a autonomia e a solidariedade são tomadas como categorias que precisam ser desenvolvidas na escola, em meio a um ambiente de amorização.

Nesse sentido, Pacheco assevera a importância de a escola desenvolver a autonomia, solidariedade a partir de uma cultura de valores:

Desde o início, prevaleceu uma matriz axiologia bem definida no projeto da Ponte. Tudo aquilo que fizemos decorreu de valores. Eles foram assumidos integral e praxiologicamente pela equipe. E levados às últimas consequências, nas mudanças que, gradual e responsavelmente, introduzimos nas práticas, até à celebração do primeiro contrato de autonomia de que há memória no mundo da educação (PACHECO, 2012, p. 2).

É que para o professor Pacheco, como para Piaget; Pestalozzi (2012, p. 11), entre outros autores com os quais estamos trabalhando, o conceito de autonomia, ao contrário do que se pode supor, não está relacionado a algo que induz ao individualismo e ao estímulo a um sujeito apartado dos outros. Pelo contrário, a autonomia guarda intrínseca relação com o todo, com o que é coletivo, já que é um caminho de responsabilização – e isso sempre implica o Outro.

Autonomia não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto – define-se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação social aberta. O conceito de singularidade é-lhe próximo, mas situa-se aquém da autonomia, porque o reconhecimento da singularidade consiste na aceitação das diferenças inter-individuais, enquanto autonomia é o primeiro elemento de compreensão do significado de "sujeito" como complexo individual, porque ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente.

Buscando na relação Eu-Tu um modelo de estar implicado na relação com o outro e, pois, na responsabilização pelo coletivo e suas trocas sociais, Pacheco (2012) assim se expressa:

A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas relação EU-TU. É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade. Certo dia, acolhemos na Ponte um jovem jogado fora de outra escola. Na primeira ida ao banheiro, o jovem urinou no cesto dos papéis. Na reunião da Assembleia de Escola, um aluno pediu a palavra e disse: Eu faço parte da Responsabilidade do Recreio Bom, que também cuida dos banheiros. Quero dizer-vos que, nesta semana, **um de nós** urinou no cesto dos papéis. E quero pedir a ajuda de todos, para ajudarmos **um de nós** a não voltar a fazer isso (PACHECO, 2012, p. 3).

Nesse aspecto, Pacheco sustenta que “A compreensão e a aceitação do outro resulta de uma aprendizagem da verdade, na arte de conviver. Desde tenra idade, a solidariedade na solidariedade se aprende” (Pacheco, 2012, p. 37). Esse sentido do EU-TU preconizado pela Escola da Ponte, parece ser também vivenciado no Lar Fabiano de Cristo através do projeto Jacaré Poió, em que as crianças são estimuladas a assumirem tarefas coletivas de cuidado e manutenção da Casa e do meio ambiente em que vivem. É o que nos remete a fala da educadora:

Vanilda: Nas atividades do Jacaré Poió todos são convidados a participar dos cuidados com a casa. As crianças são estimuladas a servirem o lanche uma das outras. Todo dia, tem duas ou três crianças que ficam responsáveis pelo lanche. A gente nem escolhe, elas mesmas, quando chega a hora do lanche se entendem e escolhem quem vai servir hoje. Elas adoram fazer isso. Também sempre falamos que o ambiente do lar precisa estar limpo e que todos nós somos responsáveis por isso. Acho que elas entendem isso de divisão de tarefas porque há necessidade disso em seus mundos. A gente vê muito aqui que, independente de quem jogou lixo no chão, quando elas veem é comum apanharem e chamarem atenção umas das outras. São já ações espontâneas que eles têm. Quando eles acabam de usar as coisas da Casa do Jacaré – que é uma casa com fantasias e brinquedos, com livros que eles mesmos colocam lá e depois arrumam de volta.

Na Casa do Jacaré Poió se brinca, se cria brincadeiras, brinquedos, histórias e os livros possuem seu poder mágico de produzir encantamentos. A história que os adultos contam funcionam como matrizes para criações; e elas têm seu apuro estético. O educador que atualmente encena o personagem do Jacaré nas apresentações teatrais do Lar Fabiano de Cristo, conta que o nome “Jacaré Poió” nasceu de uma lenda indígena e significa “amigo das crianças”.

Angelo Reis: Falando da Lenda do Jacaré Poió, foi criação do professor César Reis, nos idos de 2002, publicado em forma de livro, com o mesmo nome, em 2003. Diz a lenda que o pajé da tribo Manhuaçú, na região central do Brasil, saiu em busca de ervas para preparar remédios. Ele caiu num igarapé e foi engolido por um jacaré. Os índios procuraram o pajé, sem sucesso. Certa noite, reunidos em torno da fogueira, os índios foram surpreendidos por um ser estranho, meio gente e meio bicho, que saiu de dentro do igarapé. Ele se aproximou da aldeia e foi cercado pelas crianças.

Logo contou histórias, como fazia aquele antigo pajé. Por isso foi chamado Poió, que na língua daquele povo quer dizer “o amigo das crianças”.

Schiller (1991; p. 82) já observava que o lado moral do ser humano se une ao impulso natural de criar – impulso de vida. E que a imaginação, faculdade que possibilita a criação em arte, ao se unir ao entendimento na construção artística unificava entendimento e imaginar, dando certa unidade à razão:

Quando as duas faculdades se unificam (entendimento e imaginação) o homem conjuga a máxima plenitude de existência, a máxima dependência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de perder-se nele, submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão.

Costuma-se ler nas reflexões de Schiller a propositura de duas leis fundamentais regendo o humano: a natureza sensível e a natureza racional, que emergem do impulso sensível e do impulso racional, respectivamente. Partindo desse entendimento é que Schiller nos traz a ideia de que se pode unir cultura e mundo sensível, quando se cria em arte.

Na prática da criação artística, então, Schiller distinguiu, contudo, entre o impulso sensível e o impulso formal. O impulso sensível seria não intelectual, onde os sentidos trabalhariam compondo um entendimento intuitivo, onde a força da sensibilidade se alia à da natureza do humano, em sua ânsia de criar mundos, ultrapassando o que se tem como realidade. Já o impulso formal é o que se torna predominantemente intelectual, o que se enraíza no entendimento racional, daí derivando uma moral que possui um fundamento e dá direção ao ser.

Segundo Schiller, a natureza sensível do humano requer sua vinculação à realidade e por isso humaniza (“torna mundo”) as formas da arte, de maneira a manifestar disposições sensíveis, capturáveis pelas pessoas em sua visibilidade. A natureza racional, por sua vez, irá requerer uma formalidade absoluta de certa maneira – faz ascender o que é apenas mundo ao universo das formas em sua racionalidade, em sua apreensão pelo entendimento, devendo superar o que é “apenas mundo” ou reprodução do real, feito naturalisticamente. Nessa formatividade onde interior e exterior se entrelaçam se manifesta a divindade essencial de que parte Schiller.

Schiller (1991) fala, pois, na dimensão estética, essa necessidade da arte, como um construto que acolhe em seu seio a ideia de beleza e a de liberdade, onde a cultura e o sensível se tornam reflexão criativa. Dessa maneira, o impulso lúdico fica como um pássaro

voando entre os campos da forma e da moral, sintetizando, ainda, os campos do sensível e do natural.

Unindo imaginação e entendimento às vicissitudes do signo na arte, que tem por base o sentimento, Schiller mostra que a arte é um caminho de plenitude humana, a unificar a matéria e o espírito na artisticidade das pessoas. Como conceitua Schiller (1991, p. 62), todo esse trabalho do entendimento é intervenção no caráter das pessoas e vai constituir-se razão emancipatória, segundo se poderia falar, em termos da contemporaneidade, a partir do caminho aberto pelo coração para se chegar ao projeto humano de ser mais, senão vejamos:

Não é suficiente, pois, dizer que toda a ilustração de entendimento só merece respeito quando reflui sobre o caráter. Ela parte também, em certo sentido, do caráter, pois o caminho para a cabeça precisa ser aberto pelo coração. A educação do sentimento, portanto, é a necessidade mais urgente do nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do ser.

Para Schiller (1991, p. 68), a arte leva o sujeito ao convívio com os sentimentos bons, e uma vez que os sentimentos devem ser educados, como orienta, na Carta X, mediante a experiência artística os costumes podem mudar, pela junção entre a clareza do entendimento e a vivacidade, o élan vital que o sentir proporciona, no contato e na produção dos símbolos da arte, quando se banham de liberdade e dignidade:

É verdade que já ouvimos, até o cansaço, a afirmação de que o sentimento educado da beleza refina os costumes, de modo que parecem desnecessárias novas provas. O apoio é dado pela experiência cotidiana que mostra o bom gosto quase sempre acompanhado pela clareza do entendimento, vivacidade no sentir, liberalismo e mesmo dignidade, enquanto o gosto inculto se apresenta de ordinário junto às qualidades opostas.

O contactarmos no cotidiano as vivências pluris das crianças, junto aos educadores, na Casa do Jacaré Poió, temos de considerar o sentido da arte no conjunto da obra do lar Fabiano de Cristo. Para começar, temos uma racionalidade que parte do sensível e se abre para o mundo da razão, levada pela potência do imaginar. Isso significa que sai-se uma visão catequética, onde as significações são rígidas e fixas e entra-se em um mundo onde o símbolo da arte se abre para múltiplas significações.

Os personagens do projeto Jacaré Poió são aspectos de uma psique em desenvolvimento, se poderia dizer, vivendo desafios de compreensão e encantamentos com a vida. São personagens desse projeto: o Jacaré Poió, a Flor Giselda, o macaco Chico, a Dona Abelha, o professor Pompeu, as Flores Mondrongas, o Moscão, e o Pombo. No blog do

projeto encontramos a definição e as características de cada um desses personagens, expostas nos seguintes termos:

Jacaré Poió: Eu sou o Jacaré Poió. Vivo na Floresta Encantada e amo a natureza. O planeta Terra é a nossa casa e precisa ser cuidado! Quando viajo pelo Brasil, conto histórias para as crianças e converso com educadores. Acredito no bem, na amizade, em um mundo melhor para todos. Gosto de livros, bibliotecas, tecnologia, diversão e alegria; também gosto de cultura popular, folclore e muitas outras coisas. Penso que as crianças precisam ter seus direitos de cidadania garantidos, com educação e cultura. Meu aniversário é dia 05 de junho, dia da ecologia. **Flor Giselda:** Adoro ser uma margarida encantada. Meu dom é levar beleza, perfume e cor para a floresta, espalhando alegria para todos. O meu melhor amigo é o Jacaré Poió, ele conta histórias pra mim e eu me sinto muito feliz quando estou perto dele. Gosto de aprender, conversar com o Poió e brincar com o Chico Macaco. Eu não tenho medo de nada! Quer dizer, só um pouquinho de baratas e gafanhotos. Eu não gosto quando o terrível Moscão vem com aqueles planos horríveis pra cima de mim. Meu aniversário é em 23 de setembro, início da primavera.

O Macaco Chico, que se relaciona com os outros, que forma uma “turma” ou grupo de amigos, nem sempre sem conflitos, traz mais marcada a simplicidade brincante de nossa cultura, como se pode constatar:

Macaco Chico: A brincadeira que eu prefiro é jogar futebol de coco; o que eu mais gosto é comer banana; minha melhor amiga é a Giselda, mesmo ela sendo implicante comigo. Adoro quando vou dormir e o Poió conta histórias pra mim e pra Giselda. “Perco o amigo, mas não perco a piada”! Eu tenho medo do Moscão, ele é do mal. Meu aniversário é em 04 de outubro, dia da natureza e aniversário de Francisco de Assis, o protetor dos animais. **Dona abelha:** Eu vou de flor em flor sugando néctar para preparar mel delicioso. Gosto de coisas simples e acredito que a vida reserva muitas doçuras para quem faz o bem. Trabalhar em conjunto é o grande segredo para o sucesso. Faço tudo o que posso para ajudar a manter a paz e a harmonia na Floresta Encantada. Meu aniversário é 03 de outubro, dia da abelha. **Professor Pompeu:** Eu sou professor porque minha vida é a educação. Quem tem conhecimento pode muito mais. Conhecer é bom, é importante e é muito divertido, também. Aprender é abrir as janelas do mundo, por isso, um grande filósofo da antiguidade ensinou: “Conhece-te a ti mesmo!” Meu aniversário é em 15 de outubro, o dia do professor.

Já as Moscas Mondrongas e o Moscão evocam o problema do poder, da cumplicidade e dos que utilizam seu tempo em intrigas e planos de morte que se explicitam como derrubadas de mata e outras ações que causam problemas em nível coletivo. O Pombo mostra uma comunicação como tarefa e outra comunicação de sua emotividade, sagacidade filosófica, poderíamos dizer:

As Moscas Mondrongas: Nós somos cúmplices do Moscão, o nosso chefinho. Gostamos de implicar com a Giselda, aquela metida, até ela ficar zangada. Adoramos uma boa fofoca, mexericos e intrigas. Nosso aniversário é dia 01 de abril, dia da mentira. Ah!ah!ah! **Moscão:** Detesto esse tal Jacaré Poió! Eu vou dominar a

Floresta Encantada, derrubar todas as árvores e transformar tudo num imenso lixão. Ninguém, nem mesmo ele, poderá me deter. Para conseguir o que eu quero, tenho mais de 99 planos infalíveis. Além disso, basta fazer zunzun na cabeça da Giselda, aquela bobinha, e embaralhar seus pensamentos de flor com meus pensamentos lixo. Comigo ninguém pode! Meu aniversário é em 05 de junho, raios!, tinha que ser no mesmo dia daquele tal de Jacaré Poió! O Pombo: Sou discreto, observador, enxergo muito bem e tenho uma “bússola natural” que me ajuda a encontrar meu destino e entregar cartas para o Poió. Adoro fazer parte dessa turma, mas sou um pouco tímido, de poucas palavras. Meu aniversário é em 12 de junho, que é o dia do Correio Aéreo Nacional e dia dos namorados. Adoro entregar cartas de namorados!

A partir de histórias envolvendo estes personagens, o projeto Jacaré Poió, seguindo a proposta de promoção integral do Lar Fabiano de Cristo desenvolve conteúdos baseados em valores humanos para a formação da cidadania, através promoção da ética, social e moral do ser humano, buscando principalmente:

- formação integral, através da convivência amorosa e da valorização das culturas da infância e da paz.
- desenvolver um ecossistema de mídia educativo para a apropriação e o uso de novas tecnologias.
- formação identitária, desenvolvimento da convivência solidária e do senso de grupo para a promoção de autoestima.
- formação de valores humanos para a afirmação do protagonismo infantil na sua expressão autônoma, criativa e democrática.
- desenvolvimento Criativo e Complementação Escolar (DCCE), baseada em princípios de liberdade, respeito, diálogo, escuta pedagógica, amor e fraternidade.
- promoção da leitura para a formação do leitor literário e para ampliação da leitura de mundo.
- valorização da consciência ambiental, da cultura popular e folclórica e da arte, através da vivência de múltiplas linguagens para a formação do senso ético/estético de indivíduos e seus grupos (disponível em <https://www.jacarepoio.com.br>).

Assim, as crianças acompanham as aventuras do Jacaré Poió e sua Turma, e através das estórias contadas, descobrem novos mundos e abrem-se para novos valores e possibilidades. Na fala da Educadora:

Sabrina: O Jacaré Poió é um projeto pedagógico orientado a crianças de 6 a 11 anos, no formato de clubinho, utilizando recursos de mídia (vídeo, áudio, revistas etc.) como base das atividades educacionais. São mais de 30 clubinhos inaugurados desde 2005, o que dá mais ou menos umas 12 mil crianças atendidas. Nossos clubinhos são espaços de convivência democrática onde, através da integração das crianças e educadores sociais, busca-se formar indivíduos autônomos, conscientes e sensíveis.

Os clubinhos poderiam ser compreendidos como pequenas repúblicas de crianças pequenas, onde se exercita a comunidade justa por meio da arte? A técnica de educação moral denominada de “Comunidade Justa”, proposta por Kohlberg, em 1980, tem por base a teoria de

juízo moral por ele formulada e é desenvolvida a partir da resolução de dilemas e problemas em grupo. Através de um método de práticas democráticas, Kolberg propõe que os problemas sociais sejam resolvidos pela própria comunidade de forma democrática e crítica. São bases fundamentais da educação moral por ele proposta: a ligação social, o cuidado com o outro e com o grupo.

Biaggio (1997, p. 8), comentando o método de Kolberg explica que;

A reunião da comunidade era o acontecimento mais importante na escola. Servia a dois propósitos: era o fórum para uma tomada de decisão democrática e o maior ritual para construção da comunidade. A representação das normas, valores e ideais básicos servia para fortalecer o senso de comunidade. Isso ocorria principalmente quando regras eram violadas. A questão da manutenção das regras era preocupação de toda a comunidade, e a violação das regras era tratada como uma violação da comunidade. As decisões sobre punições de alunos eram feitas numa comissão de professores e alunos. O ato de punir era visto não como um ato de vingança retributiva, mas como uma maneira simbólica de reafirmar a autoridade democrática do grupo e de "curar as feridas" feitas à comunidade.

Vê-se aqui que a concepção de “Comunidade justa” pensada por Kohlberg deve comportar necessariamente a categoria debate democrático através do qual a comunidade implicada nos problemas sociais e morais resolve por si só seus dilemas.

Regina: Nos clubinhos nós fazemos assim: levamos para discussão os problemas de convivência que surgem. Contamos o problema e perguntamos como vamos resolver? Depois de ouvir tudo nós sugerimos e decidimos a solução junto com eles. Às vezes precisamos chamar a família também. Por exemplo, durante um tempo, observamos que as crianças corriam sobre a grama estragando o jardim. E também arrancavam as folhas das plantas. Chamamos todos no salão e falamos da importância da natureza e colocamos o problema que existia. Ao final ficou decidido que seria proibido brincar na grama e no jardim não poderiam pisar as plantas. No outro dia, eles fizeram várias placas que estão ali no jardim até hoje; preserve a natureza, não pise na grama, não arranque as flores.

Poderíamos dizer então que os clubinhos são espaços de vivências em que a criança exercita o debate através do qual problemas do cotidiano são resolvidos pelas próprias crianças em diálogo com os educadores, num exercício de autonomia e construção de uma consciência crítica.

A teoria da comunidade justa preconiza que para que exista uma comunidade viável é imprescindível que seus membros desenvolvem um sentimento de pertencimento ao grupo e isso se dá em um ambiente em que professores e alunos são membros iguais com os mesmos direitos e privilégios:

Eles têm um projeto comum, a construção de uma comunidade justa, que envolve criar as regras que achem necessárias para tal. Como consequência dessa igualdade, os professores devem estar dispostos a trabalhar de acordo com os procedimentos democráticos da comunidade e de submeterem-se às decisões da comunidade (BIAGGIO, 1997, p. 8).

Em direção à construção dessa comunidade justa a ideia central deve ser a busca pela norma coletiva. No dizer de Biaggio (1997, p. 10), “uma norma coletiva é uma norma que liga os membros de um grupo, enquanto membros daquele grupo, obrigando-os a agir de determinada maneira”. Dessa forma, a norma construída coletivamente é uma orientação para ações práticas. Ela define o que é esperado dos membros em termos de atitude, e ela nasce a partir do que as pessoas afirmam que é esperado pelo grupo.

Nesse sentido, falar em comunidade justa pensada por Kohlberg implica estimular a solidariedade, valorizar a consciência de grupo e o comprometimento com a vida comum, que constituem o ideal de comunidade.

Assim, também parece acontecer nas práticas da Educação do ser proposta pelo Lar Fabiano de Cristo. Através dos clubinhos realizam-se verdadeiras assembleias em que a criança é ouvida e sua opinião e maneira de pensar é levada em consideração no momento em que se organizam regras de convivência. É bem o que nos parece indicar a fala a seguir:

Sabrina: Eu tive uma turma aqui que era difícil de conduzir. Eram crianças já maiores recém-chegadas no Lar e havia muita agitação. Eles se xingavam muito, brigavam muito de bater mesmo, arrancavam as coisas da parede, jogavam lixo no chão. Ai um dia tava demais, eu parei tudo e comecei a falar que a gente precisava conversar e criar regras para nossa sala porque tava tudo muito bagunçado. Cada um foi dizendo então, o que mais incomodava eles em sala e o que eles faziam de errado que perturbava as aulas. Dai fizemos dez regras básicas de convivências criadas por eles. O resultado foi esse cartaz aqui onde temos dez regras de convivência a cumprir. Sempre que as coisas acontecem diferente do que esta aqui, eu paro tudo e digo: gente, olha aqui nosso cartaz, o que decidimos juntos. Ai a gente lê. Já teve dia que eles jogaram lixo no chão da sala, pedi pra eles olharem o cartaz e releemos. Quando chegamos no item “jogar o lixo no cesto”, silenciosamente a Mirela e o Ruan que tinham jogado o lixo no chão se levantaram e colocaram o papel no lixo.

Nessa perspectiva de construção de uma comunidade justa, onde tem acento a formação para a cidadania, o respeito ao outro e a responsabilidade com o que é da ordem social, o Relatório Anual do Lar Fabiano de Cristo aponta que as atividades desenvolvidas pelos “clubinhos” do Jacaré Poió visam um conjunto de objetivos educacionais, tais como:

- Estimular a formação de leitores.
- Realizar eventos culturais e literários.
- Transmitir valores humanos e de cidadania.

- Atuar no desenvolvimento de indivíduos conscientes, capazes de agir e transformar as suas realidades.
- Contribuir para a melhoria da qualidade de vida das crianças, sensibilizando-as para o bem.
- Despertar a consciência ecológica e a necessidade de preocupar-se com o meio ambiente.

Para isso realizar estes objetivos supracitados, os educadores contam com as seguintes ferramentas de comunicação e aprendizagem:

- Programa infantil de TV – “Jacaré Poió e sua Turma”.
- Revistas em quadrinhos.
- Site informativo com dicas para pais e educadores.
- DVD’s e CD’s interativos.
- Livros infantis.

Todo esse material possui conteúdo ambiental, ético-moral, cultural e folclórico (LAR FABIANO DE CRISTO, relatório anual, 2012, p. 22-23).

Dessa forma, os “clubinhos” são utilizados como espaços de ludicidade, servindo de base para as atividades pedagógicas, recreativas e artísticas, fazendo com que os temas centrais a serem trabalhados cheguem até às crianças de uma forma brincante. Ao produzir com os símbolos da arte, as crianças organizam seu mundo interno, e garantem um ambiente grupal onde experimenta, falar – ler – seus sentimentos e, desse modo, elaborando-os, organizam melhor suas vidas.

5.3 O direito ao respeito e as leis morais

Disse o Cristo: Queira cada um para os outros o que quereria para si mesmo. No coração do homem imprimiu Deus a regra da verdadeira justiça, fazendo que cada um deseje ver respeitados os seus direitos. Na incerteza de como deva proceder com o seu semelhante, em dada circunstância, trate o homem de saber como quereria que com ele procedessem, em circunstância idêntica. Guia mais seguro do que a própria consciência não lhe podia Deus haver dado (KARDEC; LE, 2004, p. 493).

Em um desses dias em que eu anotava o cotidiano das crianças, parei um pouco e fui com elas ao parquinho. Lá, estava eu sentada em um banco e observava suas brincadeiras, quando um pequeno grupo de cerca de quatro crianças se aproximou e começou a conversar:

Lídia: Tia, quando a filha da senhora faz assim uma bobeira o que a senhora faz com ela?

Neurilane: Eu converso.

Lídia: Mas se ela continua fazendo errado, a senhora bate nela, bota ela de castigo também?

Neurilane: Eu converso. E quando isso não resolve, eu ponho ela de castigo, ou tiro alguma coisa de que ela gosta – alguma coisa que ela utilizou mal - para ela pensar no que fez.

Lidia: Pois tia, minha mãe me bate, sabia? Minha mãe e meu padrasto. Eu moro lá no Beco do Peixeiro! Todo mundo escuta a mãe gritar comigo.

Neurilane: E o que você acha disso, quando o pai e a mãe bate nos filhos? Você fala para eles o que você acha?

Lidia: Eu acho isso errado, tia! Eu digo, mas eles não escutam. Pode a pessoa ensinar a escutar? (Fiz que sim com a cabeça, interessada em ver o todo da expressão da criança. Ela estava visivelmente emocionada.)

Lidia: Porque devia colocar no cantinho da disciplina para não bater. Igual a minha tia! O filho dela, né, ela nunca bateu nele, mas colocava de castigo!

Jenifer: Eu ia conversar, tia. Matar meu filho de bater, é? Deus me livre.

Mirela: Então, era já eu tá é morta, porque minha mãe, qualquer coisinha que eu faço ela dá lapada. Fica no meu pé. Ela briga muito comigo!

Lidia: Tia, deixa eu dizer uma coisa, pois se eu tivesse um filho, tia, eu conversava uma, conversava duas, conversava três vezes. Não me obedeceu, ia pro cantinho da disciplina. Não me obedeceu de novo, ia de novo e assim ia, até ele ficar sem tudo o que ele gosta! Mas bater tia eu num ia bater não, porque dói e magoa a gente.

Menina: Não precisa! Porque bater é violência, né? Mesmo que seja devagar é violência, né? E a mãe podia só conversar com ela e não bater. Porque não pode bater nela e fazer essas coisas, é muito mal. Porque elas são crianças.

Criança: O pai tem é que conversar, tia! Conversar, falar onde errou, orientar, tia! Pode conversar, pode sentar com as crianças! Eu vou conversar, falar onde ele errou, onde ele não errou, orientar, botar ele sem a televisão!

Mirela: Eu acho, tia, que as pessoas tem que amar as crianças e não bater. Eu queria que fizessem outra lei que passasse na televisão e no rádio e botassem em todo canto isso, e anotasse todo mundo que não vale a pena bater nas crianças! A gente tem que amar! A família tem que cuidar de nós com amor.

À semelhança de pensamento pestalozziano, Kardec tomando o exercício do amor como ápice da evolução humana e sentido maior da educação, propõe o amor como lei espiritual: “A lei do amor substitui a personalidade pela fusão dos seres e extingue as misérias sociais” (KARDEC, 2002, p. 232).

A transcendência, nessa perspectiva, como uma proposta da incorporação da dimensão espiritual para se pensar o humano e sua educação como educação do Espírito, não significa, como estamos vendo, deserção das condições humanas e de todo o esforço teórico que se procedeu na história para compreendê-las e lidar com elas. Pelo contrário,

[...] significa o aparecimento dessas condições e a transferência do homem para o plano antigamente reservado às divindades, fossem elas benéficas ou maléficas. Por outro lado, essa superação não representa um passe de mágica, um fato sobrenatural, uma descontinuidade no processo histórico, mas o seu prosseguimento natural. Tornar-se divino é o próprio destino do homem. O divino é o que está acima do homem, como o homem é o que está acima do animal. Deste ao homem há a distância de uma superação, mas essa distância não é vazia. Do homem ao divino há também uma distância, que se prolonga através de fases evolutivas bem definidas. Podemos falar, lembrando Einstein, de um “continuum” do processo evolutivo, englobando matéria e espírito. Porque nesse processo não há solução de continuidade” (PIRES, 2003, p. 60-61).

No mesmo sentido, trazemos a fala de Ângelis (1994), para quem a maturidade

moral atingida pelo exercício do amor possibilita o ser humano ir ao campo dialógico do outro, desse modo pensando a experiência de si como encontro (“empatia”) com o próximo e ultrapassagem do primitivismo ancestral:

O amor é a chama que arde atraente, oferecendo clareza e calor, ao tempo que alimenta com paz, face à permuta de energias entre quem ama e aquele que se torna amado. Desenvolve-se então uma empatia que arranca o ser do seu primitivismo, conduzindo-o à imensa área do progresso, onde a experiência de doação torna-se enriquecedora, trabalhando pelo ouvido do ser em si mesmo com a lembrança constante do seu próximo (ANGELIS, 1994, p. 25).

Para a autora, o exercício do amor leva ao crescimento ético, estético e espiritual do ser uma vez que se a pessoa se permite ser com maior expansividade expressiva, já não se cola à casca das conveniências sociais. Esse devir em que o sujeito humano se exercita com o outro – em sua vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 2003) pode ser considerado também maturidade moral liberta:

[...] rompe os limites das conveniências restritivas e interesseiras, para apoiar-se nos códigos da ética universal, ancestral e perene, que têm por base, Deus, os seres, a natureza e o próprio indivíduo, compreendendo-se que o limite da própria liberdade começa na fronteira do direito alheio, nunca aspirando para si o que não gostaria de receber de outrem. A maturidade moral liberta, por despedaçar os códigos da hipocrisia e das circunstâncias que facultam o desenvolvimento do egoísmo, da vaidade, da autocracia (ANGELIS, 1994, p. 27).

Retomando Kardec, temos o amor como emoção inerente a natureza humana, sendo uma lei natural e, contudo, uma essência divina presente em todo ser:

O amor é de essência divina. Desde o mais elevado até o mais humilde, todos vós possuí, no fundo do coração, a centelha desse fogo sagrado. É um fato que tendes podido constatar muitas vezes: o homem mais abjeto, o mais vil, o mais criminoso, tem por um ser ou um objeto qualquer uma afeição viva e ardente, à prova de todas as vicissitudes, atingindo frequentemente alturas sublimes (KARDEC, 2002, p. 233).

Nesse construto, onde a categoria do amor é chave que se abre para uma compreensão da dimensão afetiva e ético-moral que se unem a outras, vemos que moralidade é pensada como parte do trabalho da educação do ser, ao modo de uma bricolagem, que fica entre o cotidiano como fonte do exercício moral e o entendimento construído desde a cultura da infância. É o que podemos perceber a partir do registro a seguir, em que a criança expressa no desenho a importância que para ela tem o amor e o respeito ao outro, sentimento mediado por uma noção de espiritualidade:

Figura 8 - O amor por Jeniffer



Fonte: Jeniffer, 9 anos, DCCE I

Enquanto fazia esse desenho, ela me explicava que Deus nos criou a todos “como irmãos” e que por isso ela amava e dividia suas coisas com quem não tinha.

Vanilda: Aqui na Educação do Ser o tema que a gente mais trabalha é o do respeito. Respeito pelo próximo, pelos pais e professores, pela natureza. A gente fala assim: se você gosta de ser respeitado, então, precisa começar respeitando também. Se cada um faz sua parte, ninguém invade o direito do outro de ser respeitado. Assim as crianças vão entendendo que não são donas do mundo e que não estão sozinhas nele; e que tem outras pessoas que precisam também ser respeitadas. Isso começa nas pequenas coisas, a gente ensina a dar bom dia, pedir licença, pedir desculpas, eles aprendem a ter isso no dia-a-dia. Teve até uma mãezinha aqui que chegou um dia morta de feliz porque disse que os filhos só acordam agora dando bom dia. Olha, só uma coisa tão simples como um bom dia, eles não tinham. Às vezes nós não temos. Uma outra racionalidade impera e então... é preciso lembrar o que pode ser esquecido.

A dimensão ético-moral, pois, constitui aspecto determinante no processo de evolução do Espírito, fazendo parte do seu pensamento e embasando suas ações. Assim, “a moralidade é o pano de fundo, sobre o qual todas as outras qualidades do Espírito ganham brilho” (INCONTRI, 1997, p. 152).

Para a autora, o processo educativo deve ter como objetivo primordial proporcionar que o sujeito da educação se torne consciente das Leis divinas, que estão dormentes em sua natureza íntima. Esse processo de autoconsciência deve se dar mediante a adesão espontânea do ser que compreendeu o sentido das Leis Divinas, por isso Incontri afirma que a educação moral é um “ato de liberdade”, em que não tem lugar a coação, o medo, nem o sistema de recompensas ou castigos. Ao contrário, a educação moral se propõe a despertar valores. Nas palavras da autora:

A educação moral, portanto, é o despertar de uma consciência, apoiada numa compreensão da vida e fundamentada na vontade livre do indivíduo. [...] Conseguir essa adesão livre da vontade para a prática do Bem- eis o desafio e o dever da Educação moral (INCONTRI, 1997, p. 153).

Na busca por dessa autonomia, que se ergue como consciência moral, Kardec coloca a necessidade de o homem estar atento à prática e vivência das leis morais¹. E ao questionar aos espíritos onde estariam escritos esses códigos de conduta moral, Kardec recebe como resposta (dos espíritos) que os mesmos estão grafados na consciência (KARDEC, 2004, p. 379).

Uma vez que as leis morais estão grafadas na consciência podem ser estimuladas e desenvolvidas através da educação. Dessa forma, as leis morais, a partir do pensamento espírita são um conjunto de leis divinas que grafadas na consciência humana e devem reger a dimensão moral do Ser. São regras constantes e invariáveis, que emanam de Deus e que têm por finalidade auxiliar o desenvolvimento da consciência do espírito.

Menina: A tia Sabrina disse que a gente não deve xingar ninguém porque ninguém é melhor do que outro, tia. Todos somos filhos de Deus e ele ama a gente igual, então pra que ficar xingando brigando com ciúme do outro?

Menino: É, tia, não chamar os outros de gordo, de quatro olhos!

Menina: Não ter preconceito! Respeitar e ser respeitado! Se não quer ser “arengado”, não “arenga” e pronto! Porque as vezes o pessoal xinga, bota apelido!

Menino: Me chamam de macaco todos os dias!

Menino: Isso é Racismo!

Outra Menina: Me chamam de bolinha!

Menino: Me chamam de Gorda, baleia, saco de areia...

Menina: No vídeo que a tia trouxe diz que é Falta de Respeito!

Menina: A tia Sabrina já disse que não pode xingar o outro, porque isso magoa. Tem que ter dignidade!

Menina: E ter respeito!

Outra Menina: E respeitar os outros! Ao próximo!

Menina: Fico triste quando me chamam de apelido. Bolinha. Dói, aqui no coração!

Valquíria: Eu acho muito feio isso daí - ficar xingando os outros, por que magoa muito!

Vemos aqui a saída de uma condição de acolhida à orientação da professora – uma moral que aprende, mas essencialmente heterônoma -para o exercício da autonomia: “ a gente resolve” e “é problema nosso”.

Menina: Tia, aqui na escola do Lar Fabiano não pode falar essas coisas. Quando alguém começa a xingar, a tia já chama pra conversar e respeitar. E quando a gente faz as regras, é melhor que a gente mesmo resolve. A gente já sabe que se não quer ser xingado não xinga também. Isso é um problema nosso.

Menino: E às vezes quando a gente esquece e briga, tem de pensar porquê fez aquilo. E pede logo desculpas pra o colega não ficar magoado muito tempo. A paz, tia, se a gente gosta é da paz... Faz a paz, eu digo lá em casa.

Ligia: Tia, sem o bullying é melhor, que a pessoa não se mata. Não faz nada dessas bobearas, né, tia!

Parece haver uma nítida percepção das crianças da relação entre um cultivo da paz vivido a partir de atitudes ético-morais concretas e do direito (respeito), na relação um com o outro, vivida na “república de crianças” ou clubinhos - e os problemas que essa negação ou abstenção significam: “bullying, depressão, bobearas”. Nesse sentido, como observa Incontri: “A Educação deve chamar a atenção do indivíduo para suas fraquezas e problemas, pode mesmo ajudá-lo a combatê-los” (1997, p. 157).

Ligia: Tia, por que é assim ó! O bullying, a gente se sente magoada, triste, aí... aí, se sentindo magoada e triste a gente pode até ficar com depressão essas coisas. Quando faz o bullying é o eu sombra tia, e quando faz a paz é o eu –luz. Eu prefiro ser o eu luz tia...

A respeito do que chama de eu sombra e eu luz, a criança registrou o desenho a seguir em que a parte escura representa o eu sombra e a referencia a paz o eu luz:

Figura 9 - O eu sombra e o eu luz



Fonte: Kelly, 11 anos, DCCE II

Ao desenvolvendo um trabalho com as leis morais, em diálogo, como vemos, com os Direitos Humanos, percebemos que a Educação do Ser mostra que desde a infância se pode propor a reflexão sobre o juízo moral, mas que ele é sobretudo uma **experiência relacional**. Kardec assinala que o amor e a caridade são elementos indispensáveis para a prática da Justiça, sendo esta entendida como o respeito aos direitos dos demais. Nessa medida, “O primeiro princípio de justiça é este: Não façais aos outros o que não quereríeis que vos fizessem (KARDEC; 2004, p. 466).

O amor e a caridade são o complemento da lei de justiça, pois amar o próximo é fazer-lhe todo o bem que nos seja possível e que desejáramos nos fosse feito. Tal o sentido destas palavras de Jesus: Amai-vos uns aos outros como irmãos (KARDEC, 2004, p. 497).

Efetivamente, o critério da verdadeira justiça está em querer cada um para os outros o que para si mesmo quereria e não em querer para si o que quereria para os outros, o que absolutamente não é a mesma coisa. Não sendo natural que haja quem deseje o mal para si, desde que cada um tome por modelo o seu desejo pessoal, é evidente que nunca ninguém desejará para o seu semelhante senão o bem (KARDEC, 2004, p. 494).

Dessa forma, sendo a educação a arte de formar caracteres (KARDEC, 2004) a educação moral é vasto campo para o cultivo dessa arte de construir o caráter humano que, como pudemos observar neste movimento de pesquisa, possui como solo uma compreensão complexa do sujeito da educação como Espírito.

Na experiência do Lar Fabiano de Cristo vê-se esse lugar proeminente de uma Educação do Ser, Espírito, no concerto de um compromisso ético com uma cultura dos Direitos Humanos, vivida pela obra como prática social e educativa. Pode-se ter presente em nós, nesse movimento pesquisador, que além da vasta produção de saber que se faz junto a esta obra de Fabiano de Cristo, é reconhecível sua riqueza inegável e singular como experiência humana.

Há um elemento, que se não costuma fazer pesar na balança e sem o qual a ciência econômica não passa de simples teoria. Esse elemento é a educação, não a educação intelectual, mas a educação moral. Não nos referimos, porém, à educação moral pelos livros e sim à que consiste na arte de formar os caracteres, à que incute hábitos, porquanto a educação é o conjunto dos hábitos adquiridos. Considerando-se a aluvião de indivíduos que todos os dias são lançados na torrente da população, sem princípios, sem freio e entregues a seus próprios instintos, serão de espantar as consequências desastrosas que daí decorrem? Quando essa arte for conhecida, compreendida e praticada, o homem terá no mundo hábitos de ordem e de previdência para consigo mesmo e para com os seus, de respeito a tudo o que é respeitável, hábitos que lhe permitirão atravessar menos penosamente os maus dias inevitáveis. A desordem e a imprevidência são duas chagas que só uma educação bem entendida pode curar. Esse o ponto de partida, o elemento real do bem-estar, o penhor da segurança de todos (KARDEC, LE, 2004, p.408).

Se fez, nesta obra educacional, uma escuta a Kardec?

6 CONCLUSÃO

Falar em e sobre Direitos Humanos, é no mínimo uma tarefa difícil e complexa. Propor alternativas viáveis para concretização e plena garantia desses direitos, é ainda mais desafiador. Há muito tempo, debatemos exaustivamente o tema, sem contudo encontrarmos soluções definitivas, que sejam capazes de resolver todas as violações ainda existentes nesse campo. Isto porque o tema em questão não nasceu pronto, não comporta conceitos fixos, mas sobretudo, é dinâmico e mutável por sua própria natureza, não se faz, mas vem se fazendo, no cotidiano das lutas sociais travadas ao longo da história da Humanidade, agora abrindo-se especialmente aos dilemas contemporâneos.

O que se observa é que o desrespeito aos direitos humanos, bem como a desigualdade no acesso a estes direitos sedimentam-se no modo como o mundo globalizante está organizado e na racionalidade que o sustenta. A hodierna ideologia excludente, neoliberal, tornou frequente a discriminação e a marginalização das oportunidades sociais e econômicas. O sistema capitalista se encarrega de desumanizar e apartar os sujeitos uns dos outros, aprofundando de sobremaneira as desigualdades. Interessa a cultura dominante que o Direito exista como mecanismo regulatório e reproduzidor dos processos de acumulação capitalista.

Contudo, a emancipação possui sua força e engendra-se nos mecanismos regulatórios mais ínfimos. Foi dessa forma que fui entendendo a necessidade de se fomentar a reflexão sobre Direitos humanos para comportar a sua dimensão educativa e favorecer processos de transformação no seio mesmo da dialética, regulação e emancipação, reprodução e mudança, tendo como pano de fundo o diálogo com a dimensão espiritual.

Nesse contexto, percebi que a Educação em Direitos Humanos, deve se consolidar como uma proposta formadora, um modo de se portar no mundo, humanizando-se, tendo por roteiro princípios universais, cuja tônica seja promover o respeito à dignidade e à diferença, bem como, fomentar o desenvolvimento da experiência cidadã e emancipatória, sediando-se em valores democráticos de liberdade, igualdade, justiça, solidariedade, tolerância e paz social.

A atual conjuntura torna urgente a necessidade de implementação de políticas públicas que garantam, efetivamente, qualidade de vida, respeito e cidadania à grande maioria da população. Compreender a busca destes direitos em sua dimensão educacional, como experiência emancipatória, é tarefa social urgente.

Assim, é incontestável a necessidade de diálogo entre Educação, Direitos Humanos e Democracia, no sentido de que a Educação pode despertar no indivíduo a consciência de que ele é sujeito de direitos, e como tal, tem condições de se apropriar dos conteúdos jurídicos garantidores de sua dignidade. O trabalho educacional sobre essa perspectiva então, vai construindo o lastro de uma cultura que, na verdade se faz na luta social e sua reflexão.

Na proposta de Educação dialógica de Freire, abordada nesse trabalho, vimos uma fundamentação para trabalharmos a dimensão educativa dos direitos humanos. Nela, encontrei a possibilidade de empoderamento dos sujeitos usurpados, para que conscientes de sua ação no mundo, sejam capazes de reivindicar o respeito aos seus direitos, ao mesmo tempo em que sejam capazes de reconhecer e respeitar os direitos de seus pares, por meio de lutas cidadãs que são, no fim de contas uma aprendizagem da democracia, que o trabalho com Direitos Humanos deve comportar.

Nessa caminhada, a contribuição da Educação é incontestável. Enquanto prática política e social, a escola é um lugar para formação de sujeitos, de construção de redes sociais, que devem ser pautadas em princípios democráticos, na ética, no respeito à diferença, e à dignidade humana.

Dessa forma, hoje percebo ainda mais, após todo percurso dessa pesquisa, que precisamos considerar os Direitos Humanos não com um fim em si mesmo, mas sobretudo, como um instrumento de efetivação da dignidade e como um processo de os sujeitos viverem sua vocação ontológica de humanização.

Nesse sentido, não consigo mais pensar os dto humanos desconectados do contexto social e de suas contradições efetivas. Isto porque os Direitos Humanos não se exaurem quando são conquistados. Por sua própria natureza, estão em movimento dinâmico permanentemente, caracterizando-se como o resultado das lutas contra a sua usurpação e exploração em escala mundializada. Justamente por isso, penso que para se fugir ao formalismo da idéia do Direito, sua dimensão prática nas experiências educacionais, é uma chave de imenso valor.

Vimos os direitos humanos como processo contínuo de construção e conquista dessa dignidade, uma espécie de devir, que levará a humanidade a superar sua própria desumanidade, possibilitando a caminhada do ser humano à sua plenitude.

Diante da ideia dos Direitos Humanos como análgama de dimensões jurídicas políticas e educativas, precisamos pensar em uma Educação que promova o empoderamento dos sujeitos que são violados em seus direitos humanos, mas que também atue na

transformação realidades sociais antes dos problemas jurídicos se instalarem, o que significa atuar no nível da cultura em direitos humanos e, pois na esfera educativa. Tal estado de coisas exige medidas urgentes de justiça social e tarefas amplas que comportem a dimensão educacional. Vimos ao longo desse trabalho, o Lar Fabiano de Cristo desde a sua fundação busca efetivar esse empoderamento através de práticas educacionais emancipatórias que levem os sujeitos a se reconhecerem detentores de condições de mudança de suas histórias de vida, na sua maioria marcadas pela usrpacao e desreipeito de seus direitos.

É assim que percebemos que a educação de base espirita vivenciada no Lar Fabiano de Cristo, considerando o sujeito da educação como ser espiritual, entende ser este sujeito um espírito em evolução, perfectível. Sendo filho de Deus, suas potencialidades devem ser desenvolvidas e transformadas em capacidades. E suas capacidades exercidas para que este sujeito se veja como sujeito de direitos.

Nessa medida, fica clara a estreita relação do Lar Fabiano de Cristo e de suas práticas com o que é de ordem espiritual. Tendo tido sua origem idealizada no plano espiritual, conforme vimos no primeiro capítulo, essa instituição educacional, ancorada no pensamento espírita busca há cinquenta e cinco anos materializar no plano físico um projeto novo para a humanidade, baseado na superação do atual modelo expropriatório e na aplicação do pensamento de Jesus. percebemos aqui uma nova forma de abordagem política de um instituição de educação e da assistência onde a transcendência está presente como pedra fundamental.

Tendo por solo uma proposta de Educação transformadora, e partindo da necessidade de transformação homem-mundo oportunizada pela reencarnação, o Lar Fabiano de Cristo, através de suas práticas pedagógicas, sobretudo, do projeto matriz Educação do Ser Integral, pretende preparar o homem para ser um homem melhor e mais feliz.

Para tanto, conforme vimos, a instituição em apreço, por ocasião da sua fundação, já nasceu com uma perspectiva inovadora, ao enfatizar a educação como fator de mudança pessoal e social, em contextos de extrema pobreza. Tendo sido fundado em um momento histórico em que a solução para os problemas sociais era a retirada da criança de sua família, o Lar Fabiano de Cristo nasceu sob o manto de ações que visam fortalecer os laços familiares mantendo a criança no seio de sua família.

O que percebemos com essa maneira de tratar a criança é que antes mesmo das previsões legais e constitucionais apontarem que as políticas públicas para a infância deveriam ser direcionadas para a substituição da visão de correção/punição para uma visão de prevenção/proteção, o Lar Fabiano de Cristo já tinha como proposta um modelo de educação

semelhante ao que hoje denominamos de Doutrina da Proteção integral, e que é a mais moderna visão de acolhimento da infância. É que nos moldes da Proteção integral, a criança e o adolescente são tomados como sujeito de direitos, e como tais, não podem sofrer qualquer tipo de intervenção arbitrária, por parte do Estado como se fazia em tempos pretéritos.

Constatamos assim que essa ideia de proteção integral, comporta a proteção aos direitos fundamentais da criança e do adolescente, dentre os quais se insere o direito de ter uma família. Partindo dessa concepção percebemos que o Lar Fabiano de Cristo através de suas práticas pedagógicas e sociais busca proporcionar uma certa estrutura para que o sujeito, se desenvolva fortalecendo o convívio familiar e comunitário, elegendo como base estruturante de todo seu trabalho a formação de uma rede sócio familiar que cumpre a função de dar sustentação ao convívio familiar.

Nesse sentido, pude perceber que todas as ações educativas e sociais realizadas pelo Lar Fabiano de Cristo através da Educação do ser integral, partem da necessidade de se entender contexto e o histórico dessa família, suas características e o percurso que a levaram a situação de miséria, bem como, busca-se traçar um caminho para superação dessas situações.

Isto posto, podemos afirmar que essa maneira de agir baseada na construção de uma rede de sustentação familiar, encontra-se alinhada com as diretrizes do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária*, o qual tomando a família como foco das políticas públicas, defende a necessidade de se implementar ações que reconheçam e fortaleçam vínculos e cuidados familiares na composição social. É assim que percebo que nas práticas educativas do Lar Fabiano de Cristo tem-se solo fértil para o fortalecimento da convivência familiar. Ao analisarmos a Política Nacional de Assistência Social (2004), a qual define serviços, programas e projetos a partir da concepção de família como sujeito de direitos, concluímos que o Lar Fabiano de Cristo funciona como *locus* da aprendizagem educacional e dos direitos humanos.

Ao adotar o termo coparticipante- que significa participar junto- a instituição revela a intenção de conduzir as pessoas à sua própria independência através da compreensão de que se deve evitar a manutenção de dependência com relação à instituição. Para isso, conforme vimos, o Lar Fabiano de Cristo oferece diversas ações, projetos e oportunidades voltadas para a promoção social das comunidades beneficiadas, evitando a reprodução e manutenção da prática do assistencialismo. Nessa medida, o clientelismo e a ajuda ocasional dão lugar à inserção social com a abertura de oportunidades educacionais e profissionalizantes.

A observação do desenvolvimento das atividades da educação do ser me levaram a perceber como a todo instante as pessoas são estimuladas a superarem a cultura do assistencialismo responsável pela reprodução e manutenção da miséria. Ao estimular que os sujeitos se vejam como co autores de suas existências e possuidores de potencialidades infinitas, a educação do ser vivenciada no Lar Fabiano de Cristo vai reconstruindo esses sujeitos sob o manto dos princípios da solidariedade e da fraternidade, através de ações concretas para que estes se reconheçam como cidadãos e assumam um papel mais ativo na sociedade em que vivem, insufruindo de seus direitos na área da saúde, da educação e do emprego.

Assim é que pudemos constatar, a partir da pesquisa no acervo documental da instituição, que desde a sua fundação, considerando o ser como tendo sua divindade inata, o Lar Fabiano de Cristo traz por diretriz de atuação considerar não as carencias de toda ordem, mas os potenciais dos sujeitos, estimulando alternativas de superação capazes de reverter situações de miséria na direção da construção de justiça social.

Outro traço marcante que caracteriza as atividades educacionais do Lar Fabiano de Cristo é a visão de caridade que ultrapassa a mera filantropia. A prática da caridade estimulada pela instituição é tomada como força impulsionadora de transformações aliando benevolência, indulgência e perdão. É que conforme vimos a visão espírita de caridade, que orienta toda base pedagógica da Educação do ser integral, se baseia no pensamento de que em virtude do estado atual de nossa sociedade, marcado pelas desigualdades, usurpações e injustiças sociais, ainda se tem necessidade da caridade material. No entanto, propõe que a esta se junte a caridade moral, numa tentativa de pensar uma transformação de si e do mundo.

Assim, o que percebemos na prática é a educação do ser estimulando a caridade moral com intuito de proporcionar ações, atitudes que contribuem para a educação do espírito promovendo seu crescimento intelectual, moral e espiritual. Percebemos aqui, claramente a forte influência do pensamento espírita nas bases que forma a ideologia da instituição pesquisada, na medida em que se tenta construir na práxis esse devir que se traduz na formação de homens de bem recomendada por Kardec.

Percebemos que todo o processo de educação do ser integral desenvolvido pela instituição parte da crença na possibilidade de melhoramento humano, nutrido pelo olhar da esperança. Essa crença no potencial humano cria um movimento de escuta e observação que vai dar um lugar ao saber experiencial dessa obra. O humano passa a ser considerado não

somente como um sujeito físico, mas sobretudo, social, cultural e psicológico, e também espiritual.

É que tomando o ser como Espírito imortal, a Educação do ser integral, metodologia educativa aplicada na instituição, elege a educação do espírito como ferramenta básica a orientar todas as atividades da obra. Nesse sentido, a educação pensada pela instituição como capaz de promover reais processos de mudanças está baseada em valores.

Ao trabalhar os valores humanos vimos que a Educação do ser integral se guia por uma visão transcendente do ser que se educa, tem impelindo-o a assumir as transformações de sua própria história coletiva, bem como das condições reais de sua história pessoal.

Ao definir sua metodologia educativa como “holística fundamentada na visão multidimensional do ser, que utiliza a reflexão, a arte, vivências e esportes para trazer à tona potencialidades adormecidas das pessoas”, essa proposta vai tecendo uma junção entre totalidades individuais e totalidades maiores, comparando, então, uma dimensão cósmica da educação.

Ao trabalhar os valores humanos, a difusão da ética e da afetividade nas relações sociais, a Educação do Ser, busca sedimentar por meio da educação uma compreensão da espiritualidade, orientada, sobretudo, pelo pensamento espírita.

Ao oferecer conforme vimos, em suas atividades socio-educacionais formação cognitiva, social, psicológica, moral e espiritual, a educação do ser vai desenvolvendo o sujeito da educação como um todo em suas múltiplas dimensões.

Ao considerar a multidimensionalidade do humano, a educação do ser integral, vai de encontro ao que propõe hoje a educação tradicional- uma preocupação quase que exclusiva com o que é da ordem da razão- esquecendo-se que homem é bem mais que cognição e bem mais que raciocínio lógico-verbal.

O que observamos na prática educativa dessa proposta é o constante estímulo ao desenvolvimento da emoção, do sentimento, da espiritualidade, dimensões que na educação do ser são trabalhadas de forma interligada.

Nesse solo em que cotidiano e história, natureza e cultura se interligam, nos revela um contexto social no qual a dimensão espiritual e as questões éticas se articulam com o Direito, na medida em que nesse espaço de educação se busca o sentido da vida, bem como, se firma a participação e construção da cidadania que não só se concretiza como um direito social básico e elementar, mas também pode ser tomada como um caminho para a conquista e exercício da cidadania e de todos os direitos humanos.

Constatamos assim que , o contexto educacional do Lar Fabiano de Cristo, dirige-se ao ser que se como Espírito imortal, que se situa em um tempo presente e em um contexto social concreto. Nesse sentido, percebemos que os direitos humanos, ao envolverem o aspecto relacional e o aspecto dos direitos sociais, civis, políticos, culturais e econômicos são ferramentas para se compreender as tarefas concretas – e que abarcam as transformações do Espírito.

Esse devir do sujeito que na acepção do Lar Fabiano de Cristo, é espírito imortal que evolui através das múltiplas encarnações, implica também um devir social. Como pudemos verificar, a educação do ser comparece garantindo o acesso aos direitos humanos- em especial o das crianças e de suas famílias- em um contexto de contexto de fraternidade, democracia e consciência social, numa tentativa de se construir um caminho para a cidadania através da Educação do Espírito. Portanto, a cidadania entendida como a participação efetiva na esfera pública, é algo que se aprende mediante educação.

Quando penso na Educação do Ser Integral, hoje, visualizo que há um texto explícito que nos leva a uma ideia de “tornar-se humano” como propunha Korkzác. Vislumbro também uma certa conexão entre a articulação destes aspectos da construção da nossa humanidade com a necessária tarefa da transformação da condição cidadã, o que me remete ao pensamento de Kardec, para quem educar é a arte de formar caracteres, e não posso deixar de lembrar também nessa reflexão de Pestalozzi e de sua abordagem sobre a centelha divina e do ser multidimensional que somos. A exemplo de Pestalozzi que pensava que a educação deveria ser direcionada para a formação do ser ético e moral, a educação do ser assume o desafio de despertar o ser moral que existe em cada homem em estado latente.

O que a pesquisa nos apontou é que a Educação do ser integral, considerando o indivíduo, cidadão, que é Espírito, portanto, um ser espiritual, possui diversas dimensões que o constituem que interagem e trazem potencialidades a serem desenvolvidas em Educação. Ao considerar o homem como um ser da práxis e da liberdade é que a educação do ser articula educação e espiritualidade, estimulando esse ser de que se fala a alcançar sua cidadania a partir da vivência da universalidade do humano.

Constatamos assim, que a educação moral está implicitamente, ora explicitamente sendo chamada para fazer parte da educação do ser. O respeito ao outro, a necessidade de maior consciência de si, a interação mais amorosa são aspectos que estão sempre presentes nas atividades propostas. É um convite constante a um *experimental a vida juntos*. E esse experimentar nos traz esperança de que as transformações mudem a forma de se pensar e de se viver no mundo. É assim que percebo a esperança. como princípio teórico-metodológico,

norteador não apenas da prática pedagógica da educação do ser, mas da vida em suas experimentações de si e do Outro.

Dessa maneira, penso que viver socialmente de maneira a respeitar os direitos de todos passa a ser um caminho para se viver em cooperação. Cumprir com retidão seu dever como sugere as práticas da educação do ser, significa agir respeitando o direito do outro como se gostaria de ter seu direito respeitado. Pelo que consigo perceber, ao propor uma aliança do trabalho educativo com a espiritualidade e a formação de uma cultura de cidadania, a educação do ser estimula sentimentos e valores básicos para a formação do ser moral, tais como a alteridade, a solidariedade, a tolerância, justiça e a busca pela paz.

Nesse sentido, observamos que é uma preocupação dos educadores da instituição auxiliar esse trajeto evolutivo desse sujeito de direitos, que é tomado como espírito em processo de evolução, estimulando-o a desenvolver uma ética de reverência pela vida através do autoconhecimento, do exercício da solidariedade, dentro de uma perspectiva crística.

Refletindo sobre isso, recordo-me de Pestalozzi, quando nos lembra que no processo de despertar do ser moral é essencial a vivência do amor, elemento que ele definiu como a “força elementar da moralidade”. Dessa forma, percebo claramente que o Amor emerge como categoria fundamental da proposta de educação do ser integral ora estudada. Ao acompanhar a chantala, por exemplo, atividade em que a mãe massageia seu bebê, reforcei ainda mais a assertiva de que o amor permeia todas as atividades da educação do ser. O estímulo ao toque, ao carinho, ao contato com o outro, é trabalhado naturalmente como ação educativa dentro das atividades da educação do ser.

Dessa maneira, percebo que o amor emerge como categoria chave a dirigir toda a aprendizagem que se desenvolve no Lar Fabiano de Cristo. Afinada com o pensamento pestalozziano, para quem o amor deve ser a diretriz primeira da educação, a proposta da educação do ser, proporciona que o sujeito da educação se realiza através do desenvolvimento da sua moralidade. É o exercício do amor que faz com que o indivíduo atinja sua autonomia moral. Nesse sentido, vislumbro que o grande objetivo da educação do ser é mesmo preparar o sujeito da educação para a vida, fazendo dele capaz de superar contradições e fazer dele emergir sua centelha divina.

Nessa perspectiva, pude observar que a educação moral proposta pelo projeto educação do ser integral, é também uma proposta de educação em direitos humanos, na medida em que criar laços de solidariedade. Solidariedade esta exercida como prática de respeito aos direitos e também às obrigações dos sujeitos na vida cotidiana.

Após a vivência desta pesquisa, compreendo hoje muito mais que antes que a solidariedade é essencial para a formação de uma cultura em direitos humanos. É o sentimento de solidariedade que faz nascer a importância pela dor do outro, que faz o sujeito sair de si para enxergar seu próximo, e nesse movimento além de se reconhecer sujeito de direitos, ele também consegue reconhecer os direitos do próximo, e assim passa a ser mais fácil respeitá-los.

A partir disso, não posso deixar de considerar a educação do ser como um processo de aprendizagem dialógica em que se constrói na humanização a positividade dos direitos humanos, vista aqui como processo. Percebemos claramente que esta positividade é direcionada por um trabalho com valores humanos e espiritualidade, que parte da perspectiva de um sujeito composto por diversas dimensões que precisam ser contempladas pelo processo educativo. E assim, sendo, vê-se na práxis do Lar Fabiano de Cristo o atendimento às necessidades mais básicas de alimento, saúde, moradia, auxílios materiais sem que se deixe com isso de oferecer uma educação de valores e banhada de espiritualidade, a qual desenvolve a pauta da ética, da cidadania e da democracia, que acreditamos ser a grande possibilidade de mudança.

É nesse sentido, que vislumbro a educação do ser como uma educação moral, mas também como uma educação em direitos humanos compondo uma nova racionalidade emancipatória, onde os Direitos Humanos se conectam com a unidade de um ser multidimensional, que é Espírito e que dentro da perspectiva da educação do ser é convidado a crescer por inteiro.

Isso ficou mais claro ainda quando eu vinha acompanhando as crianças em suas vivências dentro da educação do ser. No dia a dia das atividades educativas em que se abordava questões como a do aborto, eu via o quanto as crianças têm uma visão de respeito ao direito à vida. Respeito que se estende a todo ambiente cósmico, desde os animais, vegetais e ao próximo. Compreendi que esta visão devia-se em grande medida a base da educação do ser que é o pensamento espírita. O sentimento íntimo de respeito a vida e amor a Deus e as suas leis, estão presentes nas temáticas desenvolvidas na educação do ser como uma tentativa de formar na criança uma reflexão sobre o juízo moral. Pensando nisso, refleti sobre os ensinamentos de Kohlberg para quem é essencial que a educação desenvolva o senso moral, o qual deve ser direcionado para o enfrentamento dos problemas morais.

A todo instante eu percebia que o pensamento espírita, sobre o qual se assenta toda proposta da educação do ser, já foi incorporado pelas crianças. Elas me falavam muito

naturalmente uma vida que continuava no plano espiritual e, demonstravam concretamente o senso de valorização que tinham por todas as formas de vida.

No dia mesmo do debate sobre o caso “Marcela”, explicitado no capítulo quarto, a fala das crianças nos levou a concluir que elas possuem uma cultura já construída de valorização da vida, que para elas comparece como um bem supremo. Por ocasião desse mesmo debate, ainda me demonstraram pra não dizer que me ensinaram, que a vida na Terra é uma oportunidade para o Espírito aprender consigo e com o outro.

Ao denominar a reencarnação como a “segunda chance”, as crianças me fizeram perceber que a educação do ser integral possibilita que o sujeito se perceba espírito imortal, herdeiro de Deus, pensamento que leva a criança a interiorizar o respeito pela sua vida e pela vida do outro, dentro de uma convivialidade que tem seu lugar na formação em processo.

Essa visão coaduna com o que Montessori propunha em sua educação cósmica, em que a criança é levada a compreender-se como parte de um todo e a desenvolver o respeito a preservação de tudo que compõe o ambiente a sua volta.

Diante disso, penso que temos na criança a grande esperança de um futuro melhor. Vejo nelas a possibilidade real de se criar o que Montessori chamou de “uma nova civilização”, onde tenham lugar a prática do amor, o respeito aos direitos humanos e a esperança como devir de dias melhores sobre a Terra.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano a vida nua**. Belo Horizonte:UFMG, 2002.
- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. São Paulo, ARS Poética Editora, 1999.
- AMUI, Alzira Bessa França (Médium); BARSANULFO, Eurípedes (Espírito). **Princípios que fundamentam a educação do Espírito**. Sacramento: Editora Esperança e Caridade, 2007.
- _____. (Médium); BARSANULFO, Eurípedes (espírito). **Fundamentos educacionais para a escola do Espírito**. Sacramento: Editora Esperança e Caridade, 2011.
- _____. (Médium); BARSANULFO, Eurípedes (Espírito). **O que é Evangelização de espíritos**. Sacramento: Editora Esperança e Caridade, 2010.
- _____. **As interfaces dos relacionamentos espirituais**. Sacramento: Editora Esperança e Caridade, 2011.
- _____. **Assistência fraterna: a terapêutica do amor ensinada por Eurípedes Barsanulfo**. São Paulo: São Francisco Gráfica e Editora, 2000.
- ANGELIS, Joana de (espírito). FRANCO, Divaldo Pereira (Médium). **Dias gloriosos**. 4 ed. Salvador: Livr. Espírita Alvorada Editora, 2010.
- _____. (espírito). FRANCO, Divaldo Pereira (Médium). **Momentos de coragem**. 4 ed. Salvador: Livr. Espírita Alvorada Editora, 1998.
- _____. (espírito). FRANCO, Divaldo Pereira (Médium). **Ser Consciente**- 4 ed. Salvador: Livr. Espírita Alvorada Editora, 1994.
- ARANTES, Esther Maria. De "criança infeliz" a "menor irregular" – vicissitudes na arte de governar a infância In: **Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense/Edusp, 2001.
- _____. **The Original of Totalitarianism**, Nova York: Harcourt Brace Javanovitch, 1993.
- BARROS, J. **Perdão: Teoria e avaliação (Proposta de uma nova Escala)**. Psicologia, Educação e Cultura, 2002.

BARSANULFO, Eurípedes. **O homem e a missão**. Mensagens psicografadas por Francisco Cândido Xavier. Araras: Instituto de Difusão Espírita, 1985.

BARTOLOMEU, Franco apud GARCIA, Maria. **Limites da ciência**: a dignidade da pessoa humana a ética da responsabilidade. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo,

BESSA, Leonardo Roscoe. **Direitos de Personalidade**. Disponível em: www2.correioweb.com.br. Acesso em 14 out 2002. **BÍBLIA SAGRADA**. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1990.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Kohlberg e a "Comunidade Justa"**: promovendo o senso ético e a cidadania na escola *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 10, núm. 1, 1997, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Brasil.

BOAVENTURA de Sousa Santos. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo, Cortez, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

BOZZANO, Ernesto. **Pensamento e vontade**. 8 ed. Rio de Janeiro: FEB 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional**. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos *et al.* **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2009.

BROCHURA, **Educação do Espírito**, Lar Fabiano de Cristo, Proposta metodológica, 1999.

BROCHURA, **Educação do Espírito**, Lar Fabiano de Cristo, Proposta metodológica, 2013.

CAMARGO, Jacson. **Educação dos Sentimentos**. Editora Letras de Luz, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. v. I. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

CANDAU, Vera Maria. **“Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”**. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p. 45-55, 2008.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 4 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

CAPRA, Fritjot. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **O tã da física**. Lisboa: Presença, 1989.

_____. **Sabedoria incomum: conversas com pessoas notáveis**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARBONARI, Paulo. Direitos Humanos. Reflexões para uma Agenda Abusada. In: BITTAR, Eduardo C. B. e TOSSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de Insegurança**, Editora da Universidade, 2008.

CARDOSO, L. A (espírito). XAVIER, F. C. **A Espiritualidade e a obra de Fabiano de Cristo**. Rio de Janeiro, Edições Lar Fabiano de Cristo, 1975.

CASTILHO, José Roberto Fernandes. **Os direitos humanos e suas gerações**. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, n. 35, p. 173-181, jun. 1991.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. **A leitura: uma prática cultural**. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-254.

CHAVES, Antônio. **Direito à Vida e ao Próprio Corpo** (intersexualidade, transexualidade, transplantes). 2 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1994.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilha Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CONSELHO ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Editora Unesp, 2000. **Educar em DH: construir democracia** / Vera Maria Candau (org.), Susana Sacavino (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 200p.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. (Org.), **Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a Favor da Diversidade II**/Sylvio de Sousa Gadelha e Sônia Pereira (Organizadores) ET AL. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CRAIG, St.J. & WINSTON, T.J. **The effect of social support on prenatal care**. Journal of Applied Behavioral Science, 1989.

CRETELLA Junior, José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. vol. I, art. 1º. a 5º, LXVII, Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1988.

CROSTI, N. **O milagre do perdão na tradição judaica e na tradição cristã**. Sintra: Fundação Betânia, 2007.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Janusz Korczak e a administração contemporânea**. Piauí: Universidade do Piauí, 2011.

CUNHA, José Ricardo, DINIZ, Andréa. **Visualizando a Política de Atendimento à criança e adolescente**. Rio de Janeiro: Kroart, 1998.

DENIS, Léon. **O Problema do Ser, do Destino e da Dor**. FEB: São Paulo, 2000.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Século XXI**. CD ROM, 2000.

DINIZ, Maria Helena. **O estado atual do Biodireito**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. **Estudo sobre a justicialidade do direito à educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados/Ação Educativa; 2006.

ECA- **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990- Brasília.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ESCORSIM, Silvana Maria. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social. IN: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 86, 2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/086/86escorsim.htm>> Acesso em 10 nov 2008.

FERRAZ, Sérgio. **Manipulações biológicas e princípios constitucionais: uma introdução**. Porto Alegre: S. Fabris, 1991.

FIGUEIREDO, João B. A., *Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina*, Fortaleza, Edições UFC, 2007.

FLORES, Joaquín Herrera. **Los derechos humanos y el orden global. 3 desafíos teórico-políticos**, s/d.

FRANCO. **O homem integral**. Salvador: Livraria Espírita Alvorada Editora, 1990.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 25ª edição, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 49ª. Reimpressão, 2005.

_____. Direitos humanos e Educação Libertadora; in: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo, UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, UNESP, 2000.

FRIEDMANN, J. (1996). **Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo**. Celta: Oeiras.

GREIROS. **Adoção Consentida:** do desenraizamento social da família à prática de adoção aberta. São Paulo: Cortez, 2007.

HELLER, Agnés. Ética cidadana y virtudes Cívicas. En: Heller y Fehér. **Políticas de la postmodernidad.** Ensayos de Crítica cultural. Barcelona: Ediciones Península, 1998.

HERKENHOFF, Joao Baptista. **Como funciona a cidadania.** 2. ed. Manaus: Valer, 2001.

HERRERA FLORES, Joaquin. **A reinvenção dos direitos humanos.** Florianópolis, Fundação Boiteux, 2011.

_____. **Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica/** organizador David Sánchez Rúbio, Salo de Carvalho, 2ª edição, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

_____. **Teoria crítica dos direitos humanos.** Florianópolis, Fundação Boiteux, 2009.

INCONTRI, Dora. **A Educação Segundo o Espiritismo.** São Paulo, Edições FEESP, 1997.

_____. **Kardec Educador,** São Paulo: Comenius, 2005.

_____. **Pedagogia Espírita:** um Projeto Brasileiro e suas raízes Histórico-Filosóficas. São Paulo: Feusp, 2001.

_____. **Pestalozzi: educação e ética.** São Paulo, Scipione, 1997.

_____. **Pedagogia Espírita, um projeto brasileiro e suas raízes.** Bragança Paulista, Editora Comenius, 2004.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida: **Revista Educação,** ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, Porto Alegre/RS

_____. **Experiencias de Vida e Formação,** SP, Cortez, 2004.

KARDEC, Allan. **O Evangelho Segundo o Espiritismo.** São Paulo: IDE, 2005.

_____. **O Livro dos Espíritos.** São Paulo: IDE, 2002.

_____. **O Livro dos Espíritos.** São Paulo: IDE, 2004.

_____. **Obras Póstumas.** São Paulo: IDE, 2000.

_____. **Viagem Espírita.** São Paulo: FEB, 2005.

KELMA Socorro Alves Lopes de Matos. Raimundo Nonato Junior (organizadores). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Bruner e a brincadeira. In: **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986b.

LA TAILLE, Y. de. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002a.

_____. Violência: falta de limites ou valor? In H. W. Abramos, M. V. Freitas, & M. P. Sposito (Orgs.), **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 2000b.

_____. **As virtudes morais segundo as crianças**. São Paulo: IP-USP, 1998a.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992.

LAFER. Celso. **Comércio, desarmamento, Direitos Humanos**: Reflexões sobre uma experiência diplomática. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

LAR FABIANO DE CRISTO. **50 anos de vida**. 2011.

LAR FABIANO DE CRISTO. Brochura Educação do Espírito, Manual de Apoio Metodologia da Educação do Ser Integral. Rio de Janeiro, 1999.

LAR FABIANO DE CRISTO. Brochura Educação do Espírito: Manual de apoio metodologia da educação do ser integral. Rio de Janeiro, 2013.

LAR FABIANO DE CRISTO. Brochura: **A Espiritualidade e a obra de Fabiano**, 1975.

LAR FABIANO DE CRISTO. Documento intitulado: **Historico da Comunidade**, s/d.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Estatuto**. 1985. Disponível em <http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2005. Disponível em <http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2006. Disponível em <http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2007. Disponível em <http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2008. Disponível em <http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2010. Disponível em <http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>.

LEONTIEV, A. N; VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LEWIS, M. **Social development in infancy and early childhood.** Em J.D. Osofsky (Org.), Handbook of infant development. New York: Wiley.

LEWOWICKI, Tadeusz. Perfil de Janusz Korczak. In: LEWOWICKI, Tadeusz; SINGER, Helena; MURAHOVSKI, Jayme. **Janusz Korczak: Perfil, Lições, “O Bom Doutor”.** São Paulo: Edusp, 1998, p. 9-47.

LUCENA, Antônio de Souza.; GODOY, Paulo Alves. **Personagens do Espiritismo.**São Paulo: Ed. FEESP, 1982.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATURANA R. **Humberto Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MELUCCI, Alberto. **“Um objetivo para os movimentos sociais?.”** Revista de cultura e política Lua nova, n.17, p.50-66, Tradução Suely Bastos, 1989.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional.** tomo IV, 2. ed.Coimbra Editora, 1993.

MONTESSORI, Maria. (s/d). **Formação do homem. Lisboa: Portugália.** 3 ed. L'enfant nouveau, La Nouvelle Éducation, n° 96, 1931.

_____. **A Criança.** Tradução de Luiz Horácio da Matta, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1983.

_____. **A Mente da Criança (Mente Absorvente).** Lisboa: Portugália, 1971.

_____. **Para educar o potencial humano.** Campinas: Papyrus, 2003.

MORAES, Alexandre. **Direito constitucional.** 17. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAES, Guilherme Peña de. **Direitos fundamentais: conflitos e soluções.** Niterói, RJ, Frater et Labor, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O Método II – A vida da vida.** Portugal: Publicações Europa-América, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo : Cortez: Brasília: UNESCO, 2000.

NASCIUTI, J. R. A instituição como via de acesso à comunidade. In: **Psicologia social e comunitária**: da solidariedade à autonomia. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

NOVELINO, Corina (Médium). BARSANULFO, Eurípedes (Espírito). **O homem e a missão**. Araras: Instituto de Difusão Espírita, 2007.

_____. (por Alzira Bessa França Amui). **Eurípedes – O Espírito e o Compromisso**. Sacramento-Minas Gerais, Grupo Espírita Esperança e Caridade, 2000.

NOVINSKY, Anita. Janusz Korczak e a esperança perdida. In: **Curso Janusz Korczak: Ontem e hoje**. São Paulo, Centro Universitário Maria Antonia (CEUMA-USP), maio 2002. Disponível em: <<http://www.ajkb.org.br/artigos/1.html>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995.

PACHECO, José. **Dicionário de Valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. Schwanengesang. In **Gesammelte Werke**. Zurique: Rascher, 1947.

_____. **Como Gertrudis Enseña a sus hijos**. México: Ensayos pedagógicos, 1954.

_____. **Antologia de Pestalozzi**. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.

_____. **Leonard and Gertrude**. Boston: J. S. Cushing & Co, 1885.

PIAGET, Jean (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PILOTTI, Francisco, RIZZINI, Irene (org.). **A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Santa Úrsula, 1995.

PIMENTA, Solange Maria; SARAIVA, Luiz Alex Silva; CORRÊA, Maria Laetitia. **Terceiro setor**: dilemas e polêmicas. São Paulo: Saraiva, 2006.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. In: *Educação e Pesquisa*. V. 32, n.2. São Paulo, 2006.

PIRES, J. Herculano. **Pedagogia Espírita**. São Paulo: EDICEL, 1985.

_____. **Pedagogia Espírita**. São Paulo: Paidéia, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília/ DF, 2006.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília/ DF, 2006.

PONTES DE MIRANDA. **Tratado de Direito Privado**. Parte Especial, Tomo VII. 3º ed, reimpressão. Rio de Janeiro, Editor Borsoi: 1971.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: 2006.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, 2006.

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. 2. ed., São Paulo: Saraiva, 1989.

REIS, César Soares dos. **Mergulhando no mar de amor**- A vida de Fabiano de Cristo. Rio de Janeiro: Lorenz, 2013.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Diário Oficial da União. Brasília: Ed. Reformulada, 1990. Revista **CAPEMI**, Ano 10, no. 75, de 1980.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Pioneira, Thompson Learning, São Paulo. 2005.

RIBEIRO Conceição Guimaraes. **Reflexões sobre a racionalidade moderna, sobre a experiência-rememoração e sobre a infância em Walter Benjamin**, 2013.

RIZZINI, Irma, **A Criança no Brasil hoje: Desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROVER, Cees de. **Para servir e proteger. direitos humanos e direito internacional humanitário para forças policiais e de segurança: manual para instrutores**. Genebra: Comitê Internacional da Cruz Vermelha, 2005.

ROZA, Eliza Santa. **Quando o brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

RUBIO, Ana. **Ciudadanía y sociedad civil: avanzar en la igualdad desde La política**, 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001a.

_____. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001b.

SEN, A. K. (2000) **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: **Sociedade civil e educação** (coletânea CBE). Campinas: Papirus, 1993.

SHELER, Max. **A reviravolta dos valores**. Tradução de M.A dos Santos Casanova. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **A situação do homem no cosmos**. Tradutor Arthur Mourão. Universidade Beira do Interior: Portugal, Covilhã, 2008. (Coleção Textos Clássicos de Filosofia).

SHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais na América Latina** - caminhos para uma política emancipatória? In: Caderno CRH, Salvador, v.21, n.54, p.505-517. Set./dez.2008.

SILVA, Aínda. Educação para a Cidadania: solução ou sonho impossível?. In: LERNER, Julio (coord.). **Cidadania, Verso e Reverso**, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1998.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

SOUZA, Reindranath V. A Capelo de. **O Direito Geral de Personalidade**. Coimbra: Coimbra Editora, 1995.

SPOSATI, Aldaíza. **Desafios para fazer avançar a política de Assistência Social no Brasil**. Revista Serviço Social e Sociedade. Nº 68. Ano XXII. São Paulo: Cortez, 2001, p. 54-82. Summus, 2011.

SZANIAWSKI, Elimar. **Direitos de Personalidade e sua Tutela**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1993.

TELLES JR, Godoffredo. **Enciclopédia Saraiva do Direito**. Direito Subjetivo I, vol 28. São Paulo: Saraiva, 1977.

TILLMAN, Diane e COLOMINA, Pilar Quera. **Programa Vivendo valores na educação: um guia de capacitação do educador**. São Paulo: Editora Confluência, 2004.

TOLSTOI, L. **O que é arte?** São Paulo: Ediouro, 2002.

TORRES, Ricardo Lobo. A cidadania multidimensional da Era dos Direitos. In: **Teoria dos direitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação**. Brasília, 2009.

VASCONCELLOS, Vera M. R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. In: **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VASCONCELOS, E.M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VENTURELLA Valéria Moura. Educação e Espiritualidade. Artigo Publicado na **Revista Hífen** da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Uruguaiana, Uruguaiana, v.28, n.53, p. 25-28, 2004.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. “**Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa**”. Fundamentos para educação em direitos humanos/ Solon Eduardo Annes Viola (org.), Marina Z. de Albuquerque (org.), São Leopoldo, Sinodal, 2011.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WINNICOTT D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

_____. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

XAVIER, Francisco Cândido e Waldo Vieira. **Evolução em dois mundos**. Rio de Janeiro: FEB, 1989.

_____. **A vida escreve**. Rio de Janeiro: FEB, 1978.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.