

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUZANE TIZOTT

**PEDAGOGIA VICENTINA NA PROVÍNCIA DE CURITIBA: HERANÇA HISTÓRICA
EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA FREIREANA**

**CURITIBA
2023**

SUZANE TIZOTT

**PEDAGOGIA VICENTINA NA PROVÍNCIA DE CURITIBA: HERANÇA HISTÓRICA
EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA FREIREANA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida.

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Margareth Jansson Zanetti – CRB 9/1117

Tizott, Suzane
T625p
2023
Pedagogia vicentina na Província de Curitiba : herança histórica em diálogo com a pedagogia freireana / Suzane Tizott ; orientador: Peri Mesquida. – 2023.
128 fl. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023
Bibliografia: fl. 124-128

1. Educação. 2. Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo.
3. Pedagogia. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Mesquida, Peri. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 944
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Suzane Tizott

Aos dois dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, reuniu-se às 14h30, na Sala 14 - 1.º Andar (Bloco Azul), a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. André Luiz Boccato de Almeida, Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng e Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak para examinar a Dissertação da mestranda **Suzane Tizott**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**PEDAGOGIA VICENTINA NA PROVÍNCIA DE CURITIBA: HERANÇA HISTÓRICA EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA FREIREANA**" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h35min sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A banca recomenda a publicação na forma de livros, artigos e comunicações em Congressos da Área de Educação.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof. Dr. André Luiz Boccato de Almeida

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak

Patricia Lupion Torres
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Aos meus pais, Ema e Antonio, à
Companhia das Filhas da Caridade de
São Vicente de Paulo e às minhas
amigas, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Um ciclo encerrado em minha vida, com essa dissertação. Foram dois anos intensos de trabalho em paralelo à escrita desse texto. Quero registrar a gratidão por muitas pessoas que contribuíram para chegar nesse momento de encerramento de um ciclo.

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, fonte de sabedoria, fonte de luz e por todas as oportunidades concedidas.

Aos meus pais, Ema e Antonio, a quem dediquei esse trabalho, por sempre apoiarem e terem ensinado tudo o que me possibilitou entender que preciso aprender sempre. Nenhuma palavra será suficiente para demonstrar a minha gratidão e o meu amor por eles.

Aos meus irmãos, Luzia Solange, Rosilene e Wagner, meus sobrinhos e cunhados, agradeço a torcida sincera, carinho sem medida e o apoio em todos os momentos.

À Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, na pessoa da Ir. Dirce Edi Kottwitz, e ao Conselho Provincial, da Província da Curitiba: sem a confiança, apoio e incentivo em toda a jornada, não seria possível chegar até aqui.

Às minhas amigas, Ir. Raquel, Ir. Vera, e Luciana, com elas aprendo o sentido da amizade.

À Ir. Maria Geralda, que incentivou e apoiou o início dessa pesquisa.

À Ir. Cleonice e a toda Comunidade da Casa Medalha Milagrosa, as quais foram pacientes e compreensivas, proporcionaram momentos de acolhida nos desafios.

Saindo do âmbito pessoal e seguindo no âmbito acadêmico, não quero deixar de citar as pessoas que foram corresponsáveis por avançar em um desejo que se tornou sonho e se realizou: Prof^a Evelyn, Ir. Raquel e o orientador dessa dissertação, Prof. Peri. Com vocês aprendi a pesquisar, são tão responsáveis quanto eu por esse projeto.

Minha gratidão ao Prof. Paulo Eduardo de Oliveira, colega de trabalho e responsável pela revisão, correção e valiosas contribuições nesse texto.

Aos professores que ensinaram muito por meio das suas disciplinas cursadas nesse período de estudo do mestrado.

Aos professores da banca de qualificação, Prof^a Dr^a Ana Maria Eng, Prof^a Dr^a Sirley Filipak e Prof. Dr. André Luiz Boccato de Almeida, com as suas valiosas contribuições conseguimos entregar um texto com maior qualidade.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro.

Aos colegas de estudo do grupo de pesquisa: os diversos momentos de reflexão, discussão e partilha dos estudos contribuíram significativamente para o meu aprendizado.

Agradeço imensamente ao Prof. Peri Mesquida, meu orientador, professor e uma pessoa iluminada, pela sua humanidade que irradia esperança e amor pela educação.

Depois da missa, deveis exercitar-vos na leitura, para vos tornardes aptas a ensinar meninas. Deveis, minhas queridas Irmãs, aplicar-vos a isso seriamente, pois é um dos dois fins para que vos dais a Deus: o serviço dos pobres doentes e a instrução da juventude, e isto principalmente nos campos.
(VICENTE DE PAULO, in: COSTE, 1960, p. 28)

Um meio de alcançar meu fim é, sem nenhuma razão para isso, em mim, que eu apareça ante o outro como possuidora de algumas graças de Deus: isso me humilha e me infunde coragem.
(MARILLAC, 1983, p. 811)

O 'inérito-viável' é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade.
(FREIRE, 2014, p. 225)

RESUMO

O Carisma Vicentino é um legado de cuidado e inquietude com a vida e com a transformação do contexto que empobrece e ignora, e tem na educação um lugar de interlocução e ação privilegiada. Luísa de Marillac marcou a sua vida por uma atitude de busca do outro: ela estava plenamente comprometida com aquilo que hoje podemos chamar de uma ética da alteridade. A proposta desta dissertação e que norteou, ou suleou, como queria Paulo Freire, dispôs como objetivo geral; apresentar e descrever, à luz da herança vicentina, os elementos constitutivos da proposta educativa na Província de Curitiba, em diálogo com o humanismo existencial cristão da pedagogia de Paulo Freire. Como objetivos específicos, nos propusemos: a) Situar a educação no contexto de origem do carisma fundacional, com destaque para a presença e ação da Fundadora Luísa de Marillac; b) Apresentar elementos do desenvolvimento desse carisma na perspectiva educativa ao longo dos séculos, com enfoque à presença da Companhia no Brasil e na Província de Curitiba; c) Descrever os elementos estruturantes de uma proposta educativa na Província de Curitiba, em interlocução com a pedagogia freireana. Alinhamos três dimensões de uma interface entre história e a prática pedagógica no horizonte educacional. Sob a perspectiva metodológica, a pesquisa é de natureza básica, teórica, bibliográfica, caracteriza-se como uma investigação histórico documental com foco na análise de conteúdo que permitiu analisar e descrever tendo como fontes a herança vicentina. Encontramos pontos de conexão, aprofundamos leituras e compreensões de diversos autores e autoras; CHARPY, 1990; COSTE, 1960; FREIRE, 1974; 1996; 1997; MARILLAC, 1983. Pudemos perceber como o carisma de Luísa de Marillac e Vicente de Paulo foi sendo conservado, atualizado e vivido nas situações concretas em que as Filhas da Caridade, depois de atravessar o Atlântico, passaram a viver no território Paranaense e como é possível o diálogo entre a Pedagogia Vicentina e a Pedagogia existencialista cristã de Paulo Freire.

Palavras-chave: Filhas da Caridade; Pedagogia Vicentina; Paulo Freire.

ABSTRACT

The Vincentian Charisma is a legacy of care and concern with life and with the transformation of the context that impoverishes and ignores, and has in education a place of dialogue and privileged action. Luísa de Marillac marked her life by an attitude of seeking the other: she was fully committed to what we can today call an ethics of alterity. The proposal of this dissertation and which guided, or guided, as Paulo Freire wanted, had as a general objective; to present and describe, in the light of the Vincentian heritage, the constitutive elements of the educational proposal in the Province of Curitiba, in dialogue with the Christian existential humanism of Paulo Freire's pedagogy. As specific objectives, we proposed: a) To place education in the context of origin of the foundational charisma, with emphasis on the presence and action of the Foundress Luísa de Marillac; b) Present elements of the development of this charism in the educational perspective over the centuries, focusing on the presence of the Society in Brazil and in the Province of Curitiba; c) To describe the structuring elements of an educational proposal in the Province of Curitiba, in dialogue with Freirean pedagogy. We align three dimensions of an interface between history and pedagogical practice in the educational horizon. From the methodological perspective, the research is of a basic, theoretical, bibliographic nature, characterized as a historical documentary investigation with a focus on content analysis that allowed analyzing and describing the Vincentian heritage as sources. We found connection points, deepened readings and understandings of different authors; CHARPY, 1990; COSTE, 1960; FREIRE, 1974; 1996; 1997; MARILLAC, 1983. Between the lines of this story, we could see how the charisma of Luísa de Marillac and Vicente de Paulo was being preserved, updated and lived in the concrete situations in which the Daughters of Charity, after crossing the Atlantic, began to live in the territory from Paraná.

Key-words: Daughters of Charity; Vincentian Pedagogy; Paulo Freire.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	LUÍSA DE MARILLAC: AS “IDAS E VINDAS” DA EDUCADORA DOS POBRES	17
2.1	LUÍSA DE MARILLAC: PRESENÇA DE AMOR E PRÁTICA DE SOLIDARIEDADE	17
2.1.1	A experiência da “Luz de Pentecostes”	21
2.2	VICENTE DE PAULO, O INSPIRADOR DE LUÍSA DE MARILLAC	23
2.3	LUÍSA DE MARILLAC E VICENTE DE PAULO: CAMINHOS EXISTENCIAIS QUE SE ENCONTRAM	25
2.4	MULHERES CONSAGRADAS VIVENDO NO MEIO DOS POBRES...	27
2.5	ITINERÁRIO EDUCATIVO QUE LUÍSA ASSUME PARA AS FILHAS DA CARIDADE	33
2.6	OS TEXTOS DE LUÍSA DE MARILLAC	42
3	A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO VICENTINA NO BRASIL E EM CURITIBA	46
3.1	A EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DA COMPANHIA DAS FILHAS DA CARIDADE	46
3.1.1	A Reforma Católica	48
3.1.2	A contrarreforma	51
3.1.3	A escola para os pobres dos séculos XVII e XVIII	55
3.2	A EDUCAÇÃO NO BRASIL	57
3.2.1	A educação no Brasil: do descobrimento ao império	58
3.2.2	A educação no Brasil Império	63
3.3	AS FILHAS DA CARIDADE NO BRASIL	70
3.4	AS FILHAS DA CARIDADE NO PARANÁ	72
4	PEDAGOGIAS VICENTINA E FREIREANA: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO	78
4.1	PERSPECTIVA HUMANISTA INTEGRAL	80
4.1.1	Perspectiva humanista integral na <i>Pedagogia Vicentina</i>	81
4.1.2	Perspectiva humanista integral na <i>Pedagogia Freireana</i>	87
4.2	COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO	90

4.2.1	Compreensão da educação como prática de libertação na <i>Pedagogia Vicentina</i>	93
4.2.2	Compreensão da educação como prática de libertação na <i>Pedagogia Freireana</i>	98
4.3	VISÃO PEDAGÓGICA QUE LEVA À VIVÊNCIA DA AUTONOMIA.....	103
4.3.1	Visão pedagógica que leva à vivência da autonomia na <i>Pedagogia Vicentina</i>	104
4.3.2	Visão pedagógica que leva à vivência da autonomia na <i>Pedagogia Freireana</i>	106
4.4	PROPOSTA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA	111
4.4.1	Proposta pedagógica transformadora na <i>Pedagogia Vicentina</i>	112
4.4.2	Proposta pedagógica transformadora na <i>Pedagogia Freireana</i>	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124

1 INTRODUÇÃO

A história da educação ocupa um lugar fundamental ao tratarmos de intervenções educativas nas formações sociais. As concepções de educação, de conhecimento e de aprendizagem, assim como os planejamentos e as ações que temos hoje fazem parte de uma memória, uma história e uma trajetória. O Carisma¹ vicentino é um legado de cuidado e inquietude com a vida, mas as mudanças ocorridas nos contextos sociais, políticos e econômicos têm contribuído para, ao ignorá-lo, o empobrecerem: daí a necessidade de aprofundar seu sentido histórico, para iluminar a prática pedagógica contemporânea das instituições vicentinas.

A educação ocupa um lugar de interlocução e ação privilegiado. Assim, pensar em um currículo que, em fidelidade criativa às origens, seja significativo para o mundo de hoje, atualizando a identidade da Educação Vicentina, apresenta-se como um desafio e um propósito. Tal perspectiva está presente na *missão* assumida pela Rede Vicentina de Educação na Província de Curitiba, que toma como seu horizonte de ação “educar crianças, adolescentes e jovens, orientados pelos valores humanos, cristãos e vicentinos”, mediando o desenvolvimento de suas “competências e habilidades como sujeitos proativos de transformação social” (REDE VICENTINA DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 29). Esclarecemos que o sentido dado ao vocábulo “competência” tem a ver com o desenvolvimento das potencialidades de crianças, adolescentes e jovens, e não com uma formação para a competição, pois o carisma vicentino está intimamente ligado à solidariedade, à colaboração, à cooperação, à misericórdia, nas pegadas cristãs de São Vicente de Paulo e Luísa de Marillac.

Consideramos que uma das maiores contribuições do campo dos estudos sócio pedagógicos para o processo educativo seja a proposta de diálogo, na diversidade, com toda a comunidade educativa. O humanismo cristão de Paulo Freire, tal como aparece na obra “*Educação como prática da liberdade*” (1997), em que ganham espaço os conceitos de caridade, comunhão, diálogo, alteridade, comunicação, respeito e liberdade, está em sintonia com uma educação pautada em valores cristãos. No seu entendimento, as identidades são construídas na relação entre as diferenças, o que está em plena sintonia com a proposta de vida e de ação de Luísa

¹ Do grego *kharisma*, o termo é aqui usado em sentido teológico de dom, graça ou presente de Deus oferecido a uma pessoa ou comunidade em favor dos demais.

de Marillac e Vicente de Paulo. No campo teórico dos estudos culturais, cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo e é pela construção de sistema classificatório que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados.

Essas considerações iniciais contribuem para a compreensão do problema que orientou a nossa dissertação. Inicialmente, foi assim expresso na forma de uma pergunta de pesquisa: o humanismo existencial cristão de Paulo Freire em diálogo com a herança vicentina pode oferecer um contributo filosófico-pedagógico à proposta educativa vicentina na Província de Curitiba?

A proposta desta dissertação é que norteou, ou *suleou*, como queria Paulo Freire, a pesquisa, pretende mostrar, à luz da herança vicentina, quais são os elementos constitutivos da proposta educativa na Província de Curitiba, em diálogo com o humanismo existencial cristão da pedagogia de Paulo Freire, colocando, portanto, em diálogo essas duas pedagogias. O caminho escolhido da pesquisa oportunizou um mergulho nas fontes, um olhar atento aos escritos de Santa Luísa de Marillac e São Vicente de Paulo. Entre as cartas, conferências e colóquios que ambos realizaram com as primeiras Irmãs, foi possível avançar no trabalho de conhecimento do propósito assumido pela Rede Vicentina de Educação.

Sendo eu mesma um membro da Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, centrei a atenção nos fatos do contexto da pesquisa. Não foi algo simples, uma vez que sentimentos e vínculos afetivos fizeram parte de todo o processo, porém isso não ofuscou ou diminuiu a intensidade na dedicação de responder à pergunta de pesquisa.

Encontrar pontos de convergência em duas pedagogias, embora seja uma atividade teórica complexa, é ainda mais desafiante quando no contexto da práxis. O objetivo dessa dissertação é justamente analisar, refletir e entender os pontos de diálogos possíveis e em outro momento ampliar o estudo com a possibilidade de tecer um currículo vicentino-freireano. Como objetivos específicos, alinhamos três dimensões de uma interface entre história e a prática pedagógica no horizonte educacional: 1) A intenção de situar a educação no contexto de origem do carisma fundacional, com destaque para a presença e ação da Fundadora, Luísa de Marillac, leva nossos olhares para os documentos de origem do Carisma, a história dos Fundadores (Luísa de Marillac e Vicente de Paulo). A ênfase na vida e obra da Fundadora deve-se ao fato de que esta teve um papel fundamental na missão

educacional nas origens da Companhia; 2) A busca por apresentar elementos do desenvolvimento desse carisma na perspectiva educativa ao longo dos séculos, com enfoque para a presença da Companhia no Brasil e na Província, potencializará uma investigação que dialoga com o passado e o presente na atuação educacional. Esse mesmo movimento de atualização é perceptível na vida das Instituições Educativas, especialmente nos últimos anos, tendo como resultado a revisão do Projeto Político Pedagógico e Pastoral, disposto em seis volumes, sendo o primeiro um ensaio documental intitulado *Pedagogia Vicentina: Concepções, Compromissos e Práticas*; 3) A descrição dos elementos estruturantes dessa proposta educativa, em interlocução com a pedagogia freireana, que tem como intencionalidade registrar os movimentos possíveis na teoria e nas práxis dos envolvidos nesse contexto.

A proposta pedagógica vicentina e o seu currículo necessitam estar em consonância simultaneamente com o carisma e com a legislação atual. Vamos buscar nas fontes os elementos que constituem a proposta educativa e o jeito que a Instituição propõe atender as crianças e jovens nos seus processos de aprendizagens. O currículo escolar tem impacto direto no desenvolvimento da aprendizagem e na formação humana integral, pois, conforme afirma Arroyo (2007, p. 22), “uma vez que se reconheça o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos”. Este entendimento dos educandos como sujeitos protagonistas da sua história e atuantes na transformação da sociedade está em sintonia com a missão da educação vicentina, assim como no ideal de educação libertadora de Paulo Freire. Esse sujeito precisa ser acolhido, reconhecido, respeitado, valorizado, estimulado na construção da sua identidade, ao mesmo tempo que tem deveres com o seu próximo, com o qual compartilha um itinerário de aprendizagem, sendo, portanto, não somente ator no drama da vida, mas autor da sua própria história. Desse modo, o currículo, suas bases e suas diretrizes, assumido por todos que fazem parte da Educação Vicentina, é fundamental para assegurar a identidade das suas instituições e, ao mesmo tempo, para assegurar essa condição de sujeito dos seus estudantes.

A sociedade está em constante mudança. Com a globalização e as tecnologias, a educação se coloca em uma situação de travessia, mas ela carrega consigo a herança que recebe. Sob a perspectiva da contribuição acadêmica para o campo de estudos da história da educação, essa investigação pode possibilitar uma ampliação

na sistematização do que a Rede Vicentina de Educação na Província de Curitiba vem fazendo na sua prática.

Do ponto de vista metodológico, podemos dizer que esta pesquisa é de natureza básica ou teórica, bibliográfica e documental que, conforme Gerhard e Silveira (2009) e Malheiros (2011), nos auxilia como pesquisadores na busca de novos conhecimentos, sem finalidade de uso prático imediato, mas, contribui para o avanço das ciências como um todo. Tem implicitamente, como método, o aporte da fenomenologia de Edmund Husserl, tal como apresentada nas obras *Meditações cartesianas* (2001), *Conferências de Paris* (2017) e *A ideia de fenomenologia* (2000), que nos permitiu desvelar o carisma vicentino, particularmente aquele que abraça a educação, colocando, pela ação da busca da essência, um olhar inquiridor sobre a pedagogia vicentina e a pedagogia freireana, por meio do diálogo. Neste sentido, nos valem da abordagem qualitativa, seguindo o que entendem como pesquisa qualitativa Richard Bogdan e Sary Biklen na obra *Investigação qualitativa em educação* (1994, p. 31), uma vez que esse tipo de pesquisa objetiva

compreender os fenômenos pela ótica do sujeito. Neste sentido, têm como premissa que nem tudo é quantificável e que a relação que a pessoa estabelece com o meio é única e, portanto, demanda uma análise profunda e individualizada.

Gerhard e Silveira (2009, p. 32) afirmam que esse tipo de pesquisa explora um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos. É precisamente a partir desta perspectiva qualitativa que entendemos ser possível analisar as concepções de educação vicentina e freireana, com suas respectivas intencionalidades.

Essa pesquisa se caracteriza também como uma investigação histórica e documental, com foco na análise de conteúdo, que permite descrever e compreender um dado percurso histórico, tendo como fontes a *herança vicentina*. Entendemos por *herança vicentina* um conjunto de experiências, historicamente vinculadas à vida e à obra dos Fundadores, particularmente de Luísa Marillac, orientadas por princípios filosóficos e teológicos próprios. Para tais elementos se propõe uma releitura sob a perspectiva pedagógica, considerando seu desenvolvimento e expressão ao longo dos séculos, de modo particular na trajetória da Província de Curitiba e na práxis educacional por esta assumida.

2 LUÍSA DE MARILLAC: AS “IDAS E VINDAS” DA EDUCADORA DOS POBRES

A intenção deste primeiro capítulo é apresentar, em breves passagens, alguns elementos que contribuem para a compreensão da pessoa, do tempo e do espaço de Luísa de Marillac, a fim de entender a importância de sua obra educativa. Acreditamos que essa “temporização” da pessoa de Luísa é fundamental, pois, como afirma Paulo Freire (1997, p. 40-41), “o homem existe – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”².

As condições históricas e existenciais em que Luísa de Marillac viveu, na França dos séculos XVI e XVII, são o pano de fundo a partir do qual devemos contemplar a sua vida e a sua práxis. A Europa de então estava vivendo sob o influxo de uma série de fatores culturais, sociais, políticos e religiosos que, pouco a pouco, transformariam as condições de vida das pessoas, assim como mudariam a mentalidade dominante. Afastando-se cada vez mais dos traços da *crisandade medieval*, com tudo o que ela implicava, os europeus estavam inseridos num cenário em que, entre outros elementos, se destacavam: os crescentes conflitos religiosos entre católicos e protestantes; o progressivo avanço da mentalidade racionalista e cientificista; a intensificação do distanciamento entre os poderes civis e religiosos; o fortalecimento de uma visão *antropocêntrica*, em detrimento da concepção *teocêntrica* até então dominante; uma nova compreensão do mundo e do progresso, a partir do impulso gerado pelo descobrimento e pela colonização da América; e, por fim, um novo posicionamento da Igreja Católica diante deste cenário.

2.1 LUÍSA DE MARILLAC: PRESENÇA DE AMOR E PRÁTICA DE SOLIDARIEDADE

Luísa de Marillac foi uma mulher do seu tempo, viveu sob os costumes da época e não se resignou em fazer o melhor em tudo o que se propôs a fazer, nos espaços que circulou. Sem dúvida, podemos dizer que era alguém movida por um grande sentimento de amor, presença de cuidado e compaixão que acendiam seu entusiasmo e alimentavam seu dinamismo. Mais do que voltada para si mesma ou

² Paulo Freire, ao usar o conceito genérico de “homem”, e como é seu costume nos diversos textos, está se referindo ao ser humano.

refém de uma busca egocêntrica e narcisista, Luísa de Marillac marcou a sua vida por uma atitude de busca do outro: ela estava plenamente comprometida com aquilo que hoje podemos chamar de uma *ética da alteridade*.

Como traço central de sua existência, podemos referir uma profunda busca espiritual. E isso ela vivia a partir da tradição católica, na qual havia sido educada. O seu desejo de ser fiel a Deus a fez buscar meios e jeitos únicos para atender à realidade do seu tempo. Assim, podemos dizer, ela estava também comprometida com uma *espiritualidade da alteridade*, pois a forma como vivia sua dimensão de fé estava profundamente assentada em sua experiência de amor pelo outro, sobretudo os mais pobres e sofredores.

Sua trajetória foi marcada pelas escolhas, medos, incertezas e esperança, pelas “idas e vindas” (MARILLAC, 1983, p. 781) como ela mesmo disse de sua experiência existencial e espiritual.³

Luísa de Marillac, nasceu em 12 de agosto de 1591, em Paris, numa família de posses. Vários membros da família exerceram cargos importantes na corte do rei Luís XVII.

Luísa não conheceu a sua mãe, como relata Calvet (1958, p. 18):

Se possuíssemos o seu assento de baptismo [sic], talvez soubéssemos quem foi a sua mãe; mas, nos arquivos, os registros referentes aos anos 1590-1595 desapareceram. Para preencher esta lacuna, os historiadores imaginaram um segundo casamento de Luís de Marillac, em 1590, com uma certa Margarida Le Camus. Mas em parte alguma se fala desse casamento, nem nessa Margarida, de que os genealogistas, tão meticolosos, não deixaram de fazer menção, se ela tivesse existido. Pelo que sabemos neste momento, e até prova em contrário, Luísa nasceu de Luís de Marillac e de mãe desconhecida.

Ainda pequena ficou sob os cuidados do seu tio Miguel de Marillac e, alguns anos depois, foi confiada às religiosas dominicanas do Mosteiro Real de Poissy. A educação que recebeu estimulou Luísa para avançar na reflexão, compreensão e visão de mundo. “Em Poissy, Luísa vai receber uma educação esmerada: uma profunda formação religiosa; aprenderá a conhecer Jesus Cristo, a amá-Lo, a comunicar-se com Ele na oração e a servi-Lo nos pobres” (CHARPY, 1990, p. 10). Note-se que a Ordem Dominicana, desde suas origens, no século XIII, com São

³ Para uma compreensão de sua história de vida, pode-se recorrer aos estudos de Calvet (1958), Richartz (2012), Delgado (1981), Charpy (1990) e (Lavergnée (2013).

Domingos de Gusmão, tem na formação intelectual um de seus principais fundamentos, em razão do lema dominicano de “viver a verdade na caridade”. Portanto, pode-se supor que a formação humana, cultural e intelectual de Luísa de Marillac estava fortemente assentada nesta perspectiva. Isso será determinante para tudo o que Luísa vai viver na maturidade de sua vida e a partir do seu encontro com Vicente de Paulo. Será a partir desta base de formação que ela será inspirada para com Vicente de Paulo criar a Companhia das Filhas da Caridade e para o desenvolvimento dos primeiros traços daquilo que hoje nós chamamos de *Pedagogia Vicentina*.

Mais tarde, Luísa deixa Poissy para morar numa pensão para moças. Ali, estava inserida em uma vida simples, pobre e aprende as tarefas domésticas. Aqui também podemos enxergar um momento importante de sua vida, no qual estava em contato com uma realidade de vida simples, ao lado de pessoas simples e menos privilegiadas. De certa forma, isso a afastava, se assim se pode dizer, daquela condição de vida privilegiada que a marcou nos primeiros anos, entre a nobreza e o claustro.

Aos quinze anos, deseja ser religiosa e procura a Congregação das Capuchinhas. Contudo, não é aceita em razão do seu perfil frágil e de sua saúde comprometida. Segundo o diretor espiritual do convento, ela não aguentaria as muitas exigências da vida conventual. Ela não poderia imaginar que, nessa recusa, estava já um aceno para aquilo que a Providência Divina reservava para ela. Com efeito, se era a vida religiosa que ela aspirava, não seria no silêncio de um claustro que ela a viveria, mas na agitação das ruas, como veremos mais adiante.

Então, sua família que lhe apresenta Antoine Le Gras (Antônio Le Gras), simples escudeiro, um dos secretários da rainha Marguerite de Valois (1553-1615). O casamento aconteceu em 1613. Luísa tinha 22 anos e, a partir de então, recebe o nome de Senhorita (*mademoiselle*) Le Gras, pois o título de Senhora (*madame*) era reservado apenas à nobreza.

Antônio não era um aristocrata, razão pela qual Luísa nunca será chamada “Madame”, mas sempre “Mademoiselle”. O contrato que precedia a celebração do matrimônio foi lavrado a 4 de fevereiro de 1613, na presença de alguns amigos, no palácio dos Attichy, onde residia Luísa (TEIXEIRA, 2010, p. 85).

No mesmo ano, torna-se mãe do pequeno Michel Antoine Le Gras (Miguel Antônio Le Gras), que foi o seu único filho. Em 1622, apenas 9 anos depois de casada, Luísa viu seu marido adoecer gravemente. No dia 4 de junho de 1623, Luíza viveu o que ela denominou a experiência da “Luz de Pentecostes”, na Igreja de Saint Nicolas des Champs, em Paris. Na próxima seção, vamos analisar um pouco melhor este fato, dada a sua importância para a trajetória existencial e espiritual de Luísa de Marillac.

Em dezembro de 1625, morre seu marido. Viúva, com recursos financeiros escassos, e com um filho de 12 anos de idade, muda de endereço e assim acaba vivendo próxima da residência de São Vicente de Paulo. Naquele mesmo ano, acontecem seus primeiros encontros com o Padre Vicente de Paulo, que começa a envolvê-la nas suas iniciativas de ajuda aos mais pobres.

A partir de 1629, Luísa inicia as visitas às Confrarias da Caridade (do francês, *frères*, irmão, o termo “confraria” significa, literalmente, *reunião de irmãos*): as confrarias reuniam pessoas de posses que, de forma voluntária, contribuíam na ação de beneficência desenvolvida pelo Padre Vicente de Paulo. Em 1630, chega a Paris a jovem Margarida Naseau, que será a primeira mulher a se dedicar totalmente às Confrarias da Caridade, não na condição de senhora de classe e condição social superior, como até então eram os membros das confrarias, mas na condição mesma do que mais tarde será a condição das “Filhas da Caridade”. Em fevereiro de 1633, Margarida Naseau morre, depois de ficar contagiada com a doença de um enfermo.

Em 29 de novembro de 1633, acontece a fundação da Companhia das Filhas da Caridade e, em 1638, dá-se o início da obra das crianças abandonadas.

Em 1652, ocorre a fundação da primeira comunidade das Filhas da Caridade na Polônia. No mesmo ano, agravam-se os conflitos de Fronda⁴ e, em Paris, tem início o trabalho de servir sopas populares e de acolhida aos refugiados. Entre os anos de 1653 a 1658, ocorre o envio das Filhas da Caridade para os campos de batalha, para socorrer os feridos.

No dia 15 de março de 1660, morre Luísa de Marillac, depois de uma vida dedicada ao serviço dos pobres e à formação das primeiras Filhas da Caridade, ao

⁴ O conflito de Fronda corresponde a uma série de guerras civis ocorridas na França entre 1648 e 1653, concomitantemente à Guerra Franco-Espanhola, que se desenrolou de 1635 a 1659, e pouco depois da Guerra dos Trinta Anos, ocorrida de 1618 a 1648. Nestes conflitos, a monarquia se viu desafiada por diversos segmentos da sociedade. Neste cenário, a França caiu em situação de muita pobreza, com refugiados vivendo pelas ruas, aumento do número de crianças órfãs e abandonadas e uma série de outros males sociais.

lado de São Vicente de Paulo. Em 1920, Luísa de Marillac é beatificada pelo Papa Bento XV e, em 1934, ocorre sua canonização pelo Papa Pio XI. Em 1960, Santa Luísa de Marillac é declarada, pela Igreja, a Padroeira das Obras Sociais Cristãs. Sua memória litúrgica é celebrada no dia 9 de maio.

2.1.1. A experiência da “luz de pentecostes”

A Luz de Pentecostes é o nome registrado pela própria Luísa de Marillac à experiência mística que aconteceu no domingo de Pentecostes, 4 de junho de 1623. Essa experiência, tão marcante em sua vida, dá origem ao que chamamos de “idas e vindas”, e se constitui um marco também para aprofundarmos o que aconteceu depois disso, e que aparece relatado nas suas cartas e retratado em suas atitudes. Luísa de Marillac assim descreveu aquela experiência singular:

No ano de 1623, no dia de Santa Mônica, Deus concedeu-me a graça de fazer o voto de viuvez, se Ele chamasse a Si o meu marido. Em seguida, no dia da Ascensão, caí num grande abatimento de espírito por causa da dúvida se deveria deixar meu marido, como o desejava insistentemente, a fim de reparar meu primeiro voto⁵ e de ter mais liberdade para servir a Deus e ao próximo. Duvidava também se o apego que eu tinha a meu Diretor⁶, ausente por muito tempo, não me impediria de tomar outro e temia estar a isso obrigada. E sofria muito também, com a dúvida da imortalidade da alma⁷, o que me fez ficar, da Ascensão até Pentecostes, numa aflição incrível. No dia de Pentecostes, participando da Santa Missa ou fazendo oração na igreja, de repente, fui esclarecida de minhas dúvidas e avisada de que deveria permanecer com meu marido, e temo, viria em que estaria em condições de fazer voto de pobreza, de castidade e obediência, numa pequena comunidade com pessoas que o fariam o mesmo. Entendi, então, que isso seria num lugar dedicado a servir ao próximo; não podia, porém, compreender de que jeito se faria isso, porque, haveria *idas e vindas*. Fui assegurada também, de que deveria permanecer em paz quanto a meu Diretor; Deus me daria outro que, (então) me fez ver, segundo me parece e senti repugnância em aceitá-lo⁸. Entretanto, consenti, afigurando-se-me que ainda não era hora de fazer-se essa mudança. Minha terceira pena foi-me tirada pela certeza que senti em meu espírito de que era Deus quem me

⁵ Nota-se aqui uma profunda crise de consciência, que se refere ao voto de consagrar-se a Deus, desde a juventude, e que Luísa não conseguiu cumprir, por não ter sido aceita para a vida religiosa. Ela pensa que a doença do marido seria uma forma de castigo pelo não cumprimento deste voto inicial: daí sua dúvida se deveria ou não deixar o marido para poder cumprir o que antes havia prometido a Deus, e assim, quem sabe, obter-lhe a cura.

⁶ Trata-se do seu diretor espiritual, à época, o Padre Pedro Camus.

⁷ Luísa de Marillac está imersa na cultura e no pensamento do seu tempo, naquela França fortemente influenciada pelas correntes racionalistas da modernidade. Neste sentido, sua dúvida quanto à imortalidade da alma pode ser compreendida não apenas em sentido espiritual e teológico, mas também filosófico e cultural. Com efeito, o argumento de Luísa, apresentado ao final deste relato, em muito se assemelha ao argumento cartesiano: “se Deus existia, não poderia duvidar do resto”.

⁸ Trata-se do próprio Vicente de Paulo, que passou a dirigi-la espiritualmente a partir de 1625.

ensinava tudo o que foi dito acima e, se Deus existia, não poderia duvidar do resto. Sempre acreditei ter recebido essa graça pelo Bem-aventurado Bispo de Genebra⁹, por haver desejado muito, antes de sua morte, comunicar-lhe minha aflição e depois, haver sentido grande devoção e recebido, por seu intermédio, muitos favores. Naquela ocasião, sei ter havido algum motivo para crê-lo assim, do que agora não me lembro” (MARILLAC, 1983, p. 781).

O empenho de Luísa para realizar a vontade de Deus, ser fiel ao seu propósito e ao mesmo tempo responder as situações que aconteciam, exigiu um esforço de sua parte. Fazer a leitura e releitura dessa experiência de Luísa, significa recuperar fatos históricos e articular com o mundo hoje. “A Luz não se resume em um fato biográfico de relevo na vida de nossa Fundadora, mas em uma experiência da qual emana uma herança espiritual e missionária que repercute em nossas opções e práticas hoje” (MUREB e COLET, 2022, p. 6). As “idas e vindas” ecoam como permanente transformação. O sentido de perceber a necessidade do outro, organizar uma forma de atendê-los, garantir meios para que a Companhia ainda nascente, conseguisse ser sustentável financeiramente e capaz de evangelizar foi um objetivo assumido pelos fundadores. Rer esse texto é também perceber nele os principais pontos de convergência e as inspirações de Luísa. O esforço empreendido por ela e por Vicente possibilitaram o início da Educação Vicentina.

Não será possível abordar nesse trabalho todos os diversos escritos e cartas de Luísa, mas apenas alguns fragmentos que ajudam na percepção do Carisma e da identidade do projeto educativo que foi iniciado pelas primeiras Irmãs. Ao longo da dissertação, voltaremos a citar elementos retratados nesse escrito intitulado “Luz de Pentecostes”. Pautamos a reflexão na busca dos aspectos fundantes da Companhia, para assim perceber a essência do início dos trabalhos na educação. Isso se mostra importante, segundo nossa compreensão, porque revela a intencionalidade de Luísa de Marillac ao assumir o compromisso de preparar a Companhia para a árdua tarefa de educar. Ao lado do serviço aos pobres, a educação será uma forma concreta de promover solidariedade e de gerar transformação social. Essa consciência já está presente desde o raiar dos primeiros dias de fundação da Companhia das Filhas da Caridade. Assim compreendemos que a reflexão sobre *as origens* da Companhia ajuda-nos a atualizar o entendimento do nosso carisma educativo e de serviço aos

⁹ Refere-se a São Francisco de Sales (1567-1622).

pobres. De fato, “isso representa a continuidade criativa que nossa missão imprime às intuições originárias de nosso carisma” (MUREB e COLET, 2022, p. 6). Por isso, essa volta às origens é tão importante: para que se possa viver o presente, com o vigor do passado, e em vista do futuro.

2.2 VICENTE DE PAULO, O INSPIRADOR DE LUÍSA DE MARILLAC

Não podemos compreender a vida e a missão de Luísa de Marillac sem olhar também para a vida e a missão de Vicente de Paulo. Como dois trilhos que se encontram num determinado ponto da história e, a partir de então, seguem paralelos, assim foi a trajetória existencial e espiritual de ambos¹⁰.

Vicente de Paulo nasceu na cidade de Pouy, na França, no dia 24 de abril de 1581. Era, portanto, dez anos mais velho que Luísa de Marillac. Filho de pobres camponeses, manifestou desde cedo o desejo e o gosto pelo estudo. Entrou para o seminário e foi ordenado padre ainda bem jovem, com apenas 19 anos de idade.

O início de sua vida sacerdotal foi marcado por muitas dificuldades e desacertos. Inicialmente, estava muito preocupado em ajudar sua família e em conseguir certa estabilidade financeira, o que era um desejo comum do clero da época. Diante de uma série de fracassos, foi amadurecendo e, sobretudo a partir de 1612, lançou-se inteiramente ao serviço aos pobres.

Em contato com os camponeses, Vicente de Paulo conheceu o estado de abandono religioso e de miséria em que viviam as populações do campo. Percebeu que os pobres tinham necessidades urgentes e que, para ser fiel a Cristo, era preciso servi-los. Começou, então, a pregar missões entre os pobres e a organizar diversas organizações de caridade. Em 1617, em Châtillon-les-Dombes, o encontro com uma família pobre leva-o a tomar uma atitude inédita: a partir de seu senso prático e de seu espírito criativo, reuniu as senhoras da burguesia local para com ele ajudarem os pobres. Nasceram, assim, as *Confrarias da Caridade*, cujo objetivo era *organizar a ajuda material e o acompanhamento espiritual dos pobres*, tornando esta ação algo permanente e não apenas esporádico. Assim, os necessitados poderiam ser mais

¹⁰ Para a compreensão de sua trajetória biográfica, pode-se contar com as obras de Coste (1960), Guillaume (2017), Redir (1977), Mezzadri (1985), Dodin (1980) e Grossi (2001), entre outros.

bem atendidos e, pouco a pouco, recuperar a própria dignidade. Podemos dizer, em termos atuais, que Vicente de Paulo deu um passo muito significativo: compreendeu que era preciso passar de uma *atitude assistencialista*, que alivia momentaneamente a dor e a fome, mas não transforma a realidade, para uma *atitude de promoção dos pobres*, para que eles, pouco a pouco, conseguissem sair da condição de pobreza na qual estavam mergulhados. Era, de fato, uma *ação libertadora*, no sentido mesmo que Paulo Freire entende a prática libertadora, como veremos mais adiante.

Passando a residir em Paris e enfrentando uma época de guerras, confusão política e religiosa, de grandes problemas sociais e de desorganização da Igreja, no agitado período após o Concílio de Trento, o Padre Vicente de Paulo passou a se dedicar inteiramente à evangelização e ao serviço dos pobres. Para este fim, fundou a *Congregação da Missão*, uma instituição de padres, e com a ajuda de Luísa de Marillac, erigiu também a *Companhia das Filhas da Caridade*, uma instituição de irmãs.

O termo “companhia” (que deriva de *companheiros*, ou seja, literalmente, em latim, daqueles que *comem do mesmo pão*) servia a um propósito bem claro para Luísa de Marillac e Vicente de Paulo: eles não queriam que as Filhas da Caridade vivessem como “irmãs de clausura”, fechadas em conventos, como até então era a condição da vida religiosa feminina na Igreja. E nisso eles foram absolutamente originais: com efeito, a *Companhia das Filhas da Caridade* foi a primeira instituição religiosa feminina a viver fora dos antigos conventos ou mosteiros. Luísa e Vicente inauguravam na Igreja, desse modo, a *vida religiosa feminina ativa*, diferente da *vida religiosa contemplativa* que até então existia como única possibilidade para as mulheres consagradas. Por isso, para marcar com clareza as distinções que estava propondo, evitou o termo “Congregação” ou mesmo “Ordem”, designações comuns da maioria das associações de irmãs religiosas, e escolheram a expressão “Companhia”.

Vicente de Paulo, em seu trabalho como padre e fundador de instituições religiosas, partia do pressuposto teológico-bíblico de que *o pobre é a imagem de Cristo desfigurado a quem a Igreja e os cristãos devem servir*. Com efeito, no Evangelho de São Mateus (25,40), Jesus assim declara: “*Tudo o que fizerdes ao menor dos meus irmãos, a mim o fazeis*”. Era este o ponto de partida da espiritualidade, da práxis e da ética de Vicente de Paulo.

Depois de uma vida inteiramente dedicada aos pobres, aos sofredores e aos mais necessitados, tanto do ponto de vista material quanto espiritual, Vicente de Paulo faleceu, em Paris, aos 79 anos de idade, no dia 27 de setembro de 1660, seis meses após a morte de Luísa de Marillac.

A beatificação de São Vicente de Paulo ocorreu no dia 21 de agosto de 1729, pelo Papa Bento XIII. A celebração de canonização foi realizada em 16 de junho de 1737, pelo Papa Clemente XII. Em 1885, o Papa Leão XIII o proclamou padroeiro de todas as associações católicas de caridade. Sua memória litúrgica é celebrada no dia 27 de setembro.

2.3 LUÍSA DE MARILLAC E VICENTE DE PAULO: CAMINHOS EXISTENCIAIS QUE SE ENCONTRAM

Luísa de Marillac sempre esteve atenta à realidade do meio em que estava inserida: as dificuldades e os sofrimentos de sua vizinhança e dos seus contemporâneos não passavam despercebidos. Assim, era seu costume visitar os pobres antes mesmo de encontrar Vicente de Paulo. Seu coração já estava tocado e aberto para escutar, compreender e ir ao encontro do outro. Ela era profundamente animada por aquilo que hoje podemos chamar, na esteira de Buber (1974), Levinas (2000) e Dussel (2005), de uma *ética da alteridade*. Sem dúvida, esta *ética da alteridade* marcou a sua existência e sua práxis, no mesmo sentido assumido por Paulo Freire (1974, p. 145), ou seja, práxis como ação iluminada-alimentada por uma reflexão, como um agir fundamentado em uma teoria.

Com uma dimensão de fé e uma atitude de atenção às necessidades dos pobres, Luísa de Marillac vai visitar as primeiras *Confrarias da Caridade* a pedido de Vicente de Paulo. E assim ela andaria praticamente por toda a França, para conhecer a realidade das confrarias e estimular seus membros. A partir dessas visitas, Luísa e Vicente percebem que o serviço dos pobres é um espaço exigente e que as damas da nobreza e da burguesia, muito afeiçoadas a um outro estilo de vida, fazem esse trabalho com dificuldade, tamanha é a diferença social entre as pessoas. Diante desta situação, compreendem-se mais claramente estas palavras de Paulo Freire (1974, p. 52, grifo nosso):

Será na sua convivência com os oprimidos, *sabendo-se também um deles* - somente a um nível diferente de percepção da realidade - que poderão [os que se comprometem com os oprimidos] compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação.

O desafio proposto por Paulo Freire, nesta passagem, é o de transformar uma *relação vertical com os oprimidos*, olhando-os de cima para baixo, da condição de quem ajuda para a condição de quem é ajudado, em uma *relação horizontal*, de experiência de vida compartilhada, na qual o empenho pela libertação da opressão é um trabalho coletivo. E é precisamente isso que, naquele momento, as Confrarias da Caridade não estavam conseguindo fazer.

De fato, essas mulheres, por mais bem intencionadas que fossem, ainda conservavam sua condição de nobres e burguesas. Mesmo assim, elas vão distribuir roupas, levar refeições, cuidados e conforto aos necessitados. Visitam os barracos, vestidas de belos vestidos, e lidam com pessoas que lhes parecerem grosseiras: sem dúvida, é um grande desafio. Existe uma verdadeira tensão entre o ideal do serviço e as diferenças sociais bem concretas. As famílias destas senhoras, em geral, não apoiam estas iniciativas de serviço, o que aumenta ainda mais a tensão e coloca em xeque a proposta deste trabalho assistencial. Neste sentido, também vale recordar o alerta de Paulo Freire (1974, p. 51), quando afirma: “Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos”. Portanto, pode-se compreender que o serviço do pobre exige, fundamentalmente, a participação de quem esteja disposto a, numa relação horizontal, partilhar da sua própria vida e destino. Vicente de Paulo e Luísa de Marillac, embora não o formulassem tão explicitamente, revelam ter entendido com clareza esta situação.

Foi neste contexto que Luísa de Marillac e Vicente de Paulo travam contato com Margarida Naseau. Ela era uma humilde camponesa de 34 anos, de Suresnes, que aprendeu a ler sozinha, aproveitando as pessoas instruídas que cruzavam seu caminho para se formar. Ela trabalhava em sua aldeia com outras jovens, ensinando leitura às crianças. De espírito elevado e grandeza de alma, não tinha outra intenção senão servir a Deus. Ela se encontra com Vicente de Paulo durante uma de suas missões de evangelização com os Padres da Missão. Mais tarde, em 1630, encontra-

se com Vicente e Luísa, em Paris, e deles recebe o convite para contribuir com o trabalho das senhoras das confrarias (COSTE, 1960, p. 50).

A partir de então, Luísa teve a intuição de que jovens mulheres, como Margarida, poderiam realizar o serviço concreto e cotidiano aos mais pobres. E, dessa forma, quanto mais pudessem se identificar com os pobres, menos distância haveria entre eles. Nas palavras de Paulo Freire (1974, p. 183, grifo no original), podemos entender essa nova situação de aproximação com os pobres como uma atitude concreta de “deixar de estar sobre ou ‘dentro’, como ‘estrangeiros’, para estar *com*, como companheiros”. Assim, as relações de verticalidade dão lugar às de horizontalidade, de partilha de vida e, numa palavra, de autêntica fraternidade.

Luísa de Marillac e Vicente de Paulo acolhem com disposição e interesse a possibilidade de que simples camponesas possam socorrer os necessitados. Mas, o fato de criar dois grupos distintos, de classes sociais diferentes, de um lado as “senhoras” e do outro “as humildes filhas do campo”, não lhe parece adequado. Depois de três anos de reflexão, as ideias de Luísa e Vicente finalmente convergem para uma proposta mais amadurecida. Foi desse encontro de três pessoas, três vidas, três histórias e três vocações, que se cruzam e se unem para o serviço dos pobres, que surgiu um projeto original. As dificuldades das Confrarias abrem caminho para uma nova criação: a *Companhia das Filhas da Caridade*, estabelecida em 29 de novembro de 1633 (FILHAS DA CARIDADE, 2004, p. 19-20).

A Companhia das Filhas da Caridade nasceu quase imperceptivelmente, à maneira das coisas de Deus. O Espírito de Deus soprou nos corações de várias pessoas, Vicente de Paulo, Luísa de Marillac e Margarida Naseau. Acontecimentos sucessivos e significativos marcaram suas vidas e eles reconheceram, pouco a pouco, os sinais de Deus presentes na história e nos “sinais dos tempos”, como afirma o Concílio Vaticano II (Constituição *Gaudium et Spes*, n. 4).

2.4 MULHERES CONSAGRADAS VIVENDO NO MEIO DOS POBRES

As Filhas da Caridade eram diferentes de outras Congregações religiosas da época, pois deveriam ir ao encontro dos pobres, visitá-los em suas casas e, para isso, tinham que manter a mobilidade e a disponibilidade necessárias e viver no meio daqueles que serviam.

De acordo com São Vicente e Santa Luísa, as Filhas da Caridade deverão ter:

por mosteiro, a casa dos doentes; por cela, um quarto de aluguel; por capela, a Igreja da paróquia; por claustro, as ruas da cidade; por clausura, a obediência; por grade, o temor de Deus; por véu, a santa modéstia, e não fazendo qualquer outra profissão para garantir a própria vocação, mas por esta confiança contínua na Divina Providência e pela oferenda que lhes fazem de tudo o que são e do próprio serviço na pessoa dos pobres, por todas essas considerações, devem possuir tanta ou mais virtude como se fossem professoras em uma Ordem religiosa; assim, procurarão, em todos os lugares, conduzir-se, ao menos, com tanta modéstia, recolhimento e edificação como as verdadeiras religiosas em seu convento (FILHAS DA CARIDADE, 2004, p. 33-34).

Nestas linhas, está traçado o verdadeiro “programa de vida” das Filhas da Caridade, que nitidamente se distingue do ideário da vida religiosa daquele tempo: trata-se de um estilo de vida ativo, vivendo-se entre os pobres, indo-lhes ao encontro.

Bem cedo em sua história, as Filhas da Caridade expressaram o desejo de confirmar seu dom a Deus pela profissão dos conselhos evangélicos ou pelos votos. Contudo, também de forma diferente de outras congregações ou ordens religiosas, elas os professavam anualmente, de modo sempre renovável. Essa especificidade permanece atual e, assim, elas fazem quatro votos: castidade, pobreza e obediência, como é a tradição da vida religiosa na Igreja Católica e, além desses, o voto de *serviço aos pobres*. São votos emitidos segundo suas Constituições e Estatutos e reconhecidos pela Igreja.

As primeiras Filhas da Caridade cuidavam dos pobres doentes em suas casas. Mais tarde, elas assumiram o cuidado dos doentes nos hospitais e a educação das meninas nas escolas e das crianças abandonadas. Em seguida, assumiram o serviço aos *galerianos*¹¹, aos soldados feridos, aos idosos, aos doentes mentais e aos marginalizados; elas iam por toda parte e toda pessoa necessitada era destinatária de seus cuidados. Luísa de Marillac, ao incentivar as Filhas da Caridade, assim escreve em agosto de 1648 para a Irmã Ana Hardemont:

Não basta ir e dar, mas é necessário um coração purificado de todo interesse, sem jamais deixar de trabalhar na mortificação geral de todos os sentidos e paixões. Para isso temos de ter, continuamente, diante dos olhos, o nosso modelo que é a vida exemplar de Jesus Cristo, a cuja imitação somos chamadas não somente como cristãs, mas também por termos sido escolhidas por Deus para servi-lo na pessoa dos seus pobres. (MARILLAC, 1983, p. 297, Carta 257).

¹¹ Tratava-se daqueles que remavam nas galés, como condenados ou prisioneiros de guerra. Também eram chamados de “forçados”. Também Vicente de Paulo dedicou parte de seu tempo para prestar serviço espiritual a estes pobres infelizes.

Evidentemente, estas suas palavras estão carregadas com as tintas da visão espiritual de sua época, mas não deixam de ter um profundo significado também em nossos dias e uma inegável atualidade em nosso cenário histórico e eclesial, sobretudo na realidade da América Latina, onde a “opção preferencial pelos pobres” (CELAM, 1979) constitui uma das marcas da presença e da ação da Igreja.

Pouco a pouco, a Companhia das Filhas da Caridade foi tendo uma presença internacional, a fim de expandir a sua missão. O espírito missionário, que se desenvolvera desde o começo, leva bem cedo as Filhas da Caridade a irem mais longe. A Polônia foi a primeira etapa da expansão internacional da Companhia. Atualmente, ela está presente no mundo inteiro e busca responder, com criatividade e coragem, aos apelos da Igreja e dos pobres, respeitando as diversas culturas.

Luísa preocupava-se com a formação humana e espiritual das Irmãs. Cada uma aprende as melhores técnicas de seu tempo nas áreas de saúde e educação para usá-las com os mais desfavorecidos, aqueles que elas atendiam. Cada uma busca aprofundar a sua relação com Deus, pela oração e reconhece o rosto de Jesus Cristo nos pobres a quem servem. O propósito é formá-las para que se tornem autônomas e capazes de manter sua própria subsistência, pois:

Coragem, paciência e habilidade são necessárias também a Luísa de Marillac para ensinar aquelas camponesas a tratarem os doentes, sustentar-lhes a vida espiritual e fazê-las viver juntas em comunidade. A diferença de cultura, de educação é tão grande entre Luísa e aquelas primeiras Filhas da Caridade! Aquelas jovens camponesas, na maioria, são analfabetas, como as mulheres do século XVII. É preciso ensinar-lhes a ler, a escrever a fim de poderem ensinar às meninas nas paróquias e nas aldeias. Luísa, pacientemente em suas horas livres, fá-las repetir a cartilha. Compõe, também, um pequeno catecismo, com perguntas e respostas, para facilitar o ensino da religião (CHARPY, 1990, p. 46).

Vê-se, pois, que Luísa de Marillac assume uma árdua tarefa na formação das primeiras Filhas da Caridade, tanto do ponto de vista espiritual quanto humano e também material. Seu empenho por escrever um pequeno catecismo, com linguagem simples e acessível às suas formandas, é um reflexo da mentalidade nascida do Concílio de Trento, como veremos adiante.

Os graves conflitos de Fronda, como já referido acima, causaram muitas formas de pobreza, como a fome, as doenças, a violência, o aumento de crianças órfãs e abandonadas. Luísa e Vicente enviam as Filhas da Caridade a todas as frentes de batalha. As Irmãs se deslocam de aldeia em aldeia para socorrer e encorajar os

habitantes. Esta mobilidade de serviço é uma grande novidade numa época em que as mulheres consagradas ficavam restritas ao espaço de seus mosteiros.

A comunidade nascente das Filhas da Caridade não estava isenta de crises internas. Entre os anos de 1644 e 1649, algumas Irmãs deixam a Companhia, alegando que o serviço dos pobres é considerado muito difícil, a vida comunitária é muito exigente, as Irmãs perdem o gosto pela oração, os projetos fracassam.

Luísa, vive um drama pessoal como mãe: ela se preocupa com seu filho, que não sabe o que quer fazer de sua vida: se escolhe o caminho do Sacerdócio ou o do Matrimônio. Seu futuro parece incerto. Luísa acha que falhou na educação de seu filho e é tomada pelo sentimento de culpa. Com a ajuda de Padre Vicente, Luísa vai atravessar essa crise e reencontrar a paz. Seu filho se casa no mesmo ano de 1650 e ela se torna avó no ano seguinte.

Nas palavras da Irmã Charpy, podemos ver condensado o estado de espírito de Luísa naqueles primeiros anos de fundação da Companhia:

Luísa de Marillac teve de defrontar-se com dificuldades de toda espécie. A conduta de seu filho Miguel fere profundamente seu coração de mãe. A Companhia das Filhas da Caridade vê-se abalada com a saída de Irmãs já antigas. Uma verdadeira tempestade se desencadeia sobre Luísa, atingindo-a no que tem de mais caro: seu filho e a Companhia das Filhas da Caridade. Esta época de sofrimento será para Luísa uma ocasião de crescimento espiritual, de serenidade e de uma paz em Deus (CHARPY, 1990, p. 76).

Seguindo o caminho do Cristo, que ela tanto ama, o Senhor da Caridade que se fez homem para dar a vida aos homens, Luísa aproxima-se dos mais pobres e das Irmãs com atenção, doçura, cordialidade, compaixão. Sabe adaptar-se a cada uma com a finalidade de lhes dar a força para encontrar o caminho do relacionamento com Cristo.

E é neste contexto de batalhas interiores e exteriores que brota, em Luísa de Marillac, a sua personalidade de educadora, como ressalta Charpy:

Luísa de Marillac, cuja personalidade foi forjada pela vida, impregnada do amor de Jesus Cristo, coloca todo o seu ser de mulher a serviço deste trabalho de educadora. Sua pedagogia é simples. Repousa sobre três pontos: Luísa personaliza a formação que dá; Luísa parte das realidades da vida concreta; Luísa transmite o dinamismo que possui (CHARPY, 1990, p. 102).

Estes três pontos serão, por assim dizer, a marca registrada de sua ação no processo de formação das Filhas da Caridade. Além disso, tornam-se também os fundamentos daquilo que hoje podemos chamar de Pedagogia Vicentina: 1) mais do

que uma educação genérica, ao mesmo tempo para todos e para ninguém, é uma educação personalizada, que enxerga o estudante como pessoa e como sujeito; 2) mais do que uma educação feita de abstrações, é uma educação que se assenta na concretude da vida; 3) mais do que uma educação que preconiza o “saber pelo saber”, trata-se de uma educação que visa à ação, ao dinamismo da vida e, portanto, à transformação.

A Fundadora tem uma perspicácia e uma sensibilidade para acolher, orientar e acompanhar as atividades que as Irmãs assumiam com ela. Os desafios não desanimavam e muito menos diminuía o zelo pela proposta. O envolvimento com o próximo e a busca por realizar a vontade de Deus expressavam intrinsicamente as suas escolhas e anseios por condições melhores de vida para todos.

Luísa e Vicente nunca pararam de aliviar a miséria dos mais pobres por amor a Jesus Cristo. O caminho de Luísa foi uma trajetória de acontecimentos marcantes, intensos e ao mesmo tempo provocativos. Luísa colaborou intensamente com Vicente para que a Companhia das Filhas da Caridade permanecesse uma comunidade de “idas e vindas”, permitindo às Irmãs encontrarem os pobres lá onde viviam. Eles acreditavam que o serviço só era possível pela concretização do fazer juntos. As vivências pessoais que ambos tiveram, os contatos com outras pessoas, oportunizaram a compreensão da realidade e uma busca consistente de ajudar os que mais precisavam de apoio. Desse modo, como ressalta Charpy, o modo como a Companhia foi concebida e estruturada, diferentemente dos moldes das outras ordens e congregações religiosas medievais e mesmo modernas, é bastante significativo. Com efeito,

para Luísa de Marillac como para Padre Vicente, este caráter secular da Companhia é indispensável à manutenção do serviço dos pobres, à mobilidade necessária para ir aos mais desprovidos lá onde se encontram: na cidade, no campo, nos hospitais, nas prisões, nos campos de batalha ou nas regiões devastadas pela guerra... Isto exige de cada Irmã uma profunda vida de união a Jesus Cristo, uma grande estima das Regras da Companhia um cuidado constante de viver segundo seu espírito de humildade, de simplicidade e de caridade (CHARPY, 1990, p. 76).

Estas três virtudes – humildade, simplicidade e caridade – serão a base que sustentará aquela “relação horizontal” com os pobres, como dissemos acima. Como virtudes, exigem não apenas um empenho em “fazer”, mas também em “ser”: trata-se, pois, de uma verdadeira opção de vida, em que o “fazer pelos pobres” torna-se também um “viver como e com os pobres”. Nisso a identidade da Companhia se revela

em toda a sua plenitude: não é apenas quanto ao seu caráter secular, vivendo fora dos mosteiros, mas é, sobretudo, pela sua identificação com os mais pobres, a exemplo de Cristo que, pelo mistério da sua encarnação, fez-se pobre para evangelizar os pobres.

Vivendo ela mesma neste espírito, vale dizer, iluminada por esta espiritualidade, Luísa de Marillac destacava-se pelo amor que tinha às Irmãs. Ela tinha a preocupação de orientá-las para o serviço, para a “missão” assumida por elas, de modo que cumprissem a sua finalidade, ao mesmo tempo em que se preocupava com seu crescimento espiritual. Prova disso podemos encontrar nestas suas palavras, de uma carta de 27 de fevereiro de 1659, endereçada à Irmã Clara:

Minha querida Irmã,

Tanto quanto vós, desejaria eu que viésseis fazer o Retiro. Duas coisas porém, o impedem: uma é que este tempo é de verdadeira colheita para as meninas da escola, a quem deveis instruir e bem preparar para passarem devotamente o tempo da Quaresma. Isso vai dispô-las para celebrar a Páscoa e, especialmente, as que vão fazer sua primeira Comunhão. Rogo-vos também, enquanto vossas ocupações vos permitirem, que façais a leitura nos domingos e festas para as moças convidando-as a ver-vos, pois, às vezes, têm tanta necessidade de instrução como as pequenas. Fazei-o, porém, com mansidão e delicadeza, sem envergonhá-las por sua ignorância, se é que o são.

A segunda coisa é que gostaria de ver por aqui a Irmã Francisca, antes de vós, também para fazer o santo Retiro. Rogo-vos, entretanto, no-la envieis o mais depressa possível, para não ficardes só as duas no final da Quaresma, época de muito trabalho. Tenho muitas queixas de Irmã Ana porque não me escreve nem uma palavra e lamento que não saiba escrever; receio que não se esforce bastante para isso. Rogo-vos forcá-la um pouco. Louvo a Deus de todo o coração, pelas bênçãos que sua bondade derrama sobre vossa pequena Companhia que se distingue pelo suporte, união e cordialidade entre vós. Vossa fidelidade alcançará de sua bondade a graça de que continue vos abençoando (...).

Recomendo-me às orações das três, e sou, no amor de Nosso Senhor, querida Irmã, vossa muito humilde irmã e afetuosíssima serva.

O desejo de orientar, cuidar e proporcionar às Irmãs uma reta intenção não era obscurecido pelos desafios e as diferenças das Irmãs. Como em todas as comunidades religiosas, e diferentemente das famílias, em que há laços naturais afetivos de união entre os membros, as primeiras comunidades das Filhas da Caridade também viviam o desafio de aprender a viver em união, apesar das suas diferenças pessoais. Era ali, no seio da própria comunidade, que deveriam exercitar

as três virtudes da simplicidade, da humildade e da pobreza, para depois as testemunharem ao mundo, junto aos pobres.

A Companhia era um lugar, um espaço organizado e pensado para atender, remediar e aliviar o sofrimento daquele povo que estava sem nenhum (ou com o mínimo de) atendimento, adaptando-se às necessidades de cada contexto. Mais tarde, outras congregações religiosas femininas irão se desenvolver, na França, aos moldes da Companhia das Filhas da Caridade. Como afirma Lage (2013, p. 21),

havia três motivos determinantes para o sucesso e também que possibilitaram a expansão das congregações femininas francesas no século XIX: a capacidade de adaptação deste modo de vida religiosa aos lugares de instalação; a eficácia das congregações em dar respostas às necessidades da sociedade; e a possibilidade de articular o mundo urbano com o campo, já que transitavam nessas duas culturas.

Estes três motivos de êxito das congregações religiosas femininas francesas já aparecem dois séculos antes, quando a Companhia dava seus primeiros passos, sob a tutela e o olhar atento de Luíza de Marillac e Vicente de Paulo.

Personalidades muito diferentes, Luísa e Vicente, ao longo de trinta e cinco anos de trabalho em comum, aprenderam a apreciar, não sem um período de tensão, suas diferenças e semelhanças. Uma profunda amizade nasceu com o tempo, a partir da qual cada um respeita a personalidade única do outro. Eles colocam sua energia a serviço da obra que os une: o serviço de Cristo nos Pobres. Os Fundadores compreendiam a necessidade de expansão dos trabalhos, mas deixaram que o próprio contexto os interpelasse para as decisões dos locais de envio das irmãs e os tipos de trabalho que elas iriam assumir.

2.5 ITINERÁRIO EDUCATIVO QUE LUÍSA ASSUME PARA AS FILHAS DA CARIDADE

Luísa de Marillac e Vicente de Paulo têm diversos modos e estratégias para ajudar as Irmãs a desenvolverem o seu trabalho, de modo especial no campo da educação. A preocupação com as meninas das aldeias, que não tinham acesso à instrução, faz com que Luísa envie uma carta ao Chantre¹² da Catedral de Paris, em

¹² O título de “chantre” era dado ao mais alto dignitário eclesiástico no cabido de uma catedral, que correspondia à função de “diretor do coro”.

maio de 1641, pedindo-lhe a abertura de uma escola. Essa carta é o marco histórico da fundação da primeira escola da Companhia das Filhas da Caridade. O traço marcante é a decisão firme e segura de Luísa de começar um trabalho diferente, em uma nova frente de missão, como dizemos em nossos dias. Assim, pode-se perceber claramente que a *dimensão pedagógica do serviço aos pobres* é um traço que surge logo no alvorecer da instituição, quando esta não havia completado nem dez anos de fundação.

Na referida carta, Luísa assim se expressou:

Luísa de Marillac, viúva do Senhor Le Gras, secretário da Rainha Mãe do Rei, suplica humildemente declarando que o grande número de pobres existentes no subúrbio de São Dionísio inspirou-lhe o desejo de ocupar-se de sua instrução; considerando que as meninas pobres, permanecendo na ignorância, é de se temer que ela fomenta a malícia que as torne incapazes de cooperar com a graça na sua salvação. Em atenção a isso, digno-se, Exmo. Senhor, outorgar à suplicante a licença que o caso requer, com a esperança de que Deus será glorificado se os pobres puderem enviar livremente suas filhas à escola sem ter que pagar quantia alguma, e sem que as pessoas ricas lhes possam impedir tal benefício, não querendo que as mestras que ensinam às suas as recebam em suas classes com tanta liberdade.

A carta é breve, mas com um significado singular para a história da Companhia e da Educação Vicentina. Alguns traços significativos da atitude de Luísa de Marillac podem ser destacados: ela parte da realidade concreta do elevado número de pobres daquele lugar ao qual pretende atender; ela entende que o serviço a estes pobres deve implicar também o trabalho por sua instrução (ou educação, para usar um termo mais atual); ela percebe a relação existente entre ignorância e desenvolvimento integral, pelo que entende que a ignorância pode levar à perdição (ou, poderíamos dizer, a uma forma de vida desumanizante); ela se refere à falta de instrução que impede a salvação; a preocupação com pais que não podem levar as filhas para obter aprendizagem; ela tem em mente que a escola pretendida deve ter as portas abertas para aqueles que nada podem pagar, isto é, os excluídos e marginalizados da Paris de então. Em outras palavras, podemos afirmar que ela tem uma visão global e realista de toda a problemática que envolve a situação das meninas pobres, a quem deseja servir por meio da sua Companhia.

É Luísa quem toma a iniciativa de abrir a Escola, ela encontra um jeito oficial para atender a situação das pessoas, está envolvida e preocupada com o contexto. O pedido não foi feito por Vicente, embora ambos estivessem e permanecessem envolvidos nessa dinâmica até o fim de suas vidas.

Luísa se propõe a educar meninas pobres, com a intenção de instruir para salvar, e com o firme propósito de ensinar a ler para aprender o catecismo e não ser condenada. Essa *perspectiva pedagógica* estava plenamente alinhada, como veremos no segundo capítulo, aos objetivos da Contrarreforma promovida pelo Concílio de Trento. Assim, as Filhas da Caridade, em seu trabalho educativo, não estavam distantes do ideal de seu tempo, embora se distinguissem entre uma das primeiras associações religiosas educativas a dedicar-se exclusivamente ao serviço dos pobres. Santa Luísa tinha consciência de que o desejo de servir aos pobres e de ser uma Filha da Caridade deveria ser uma atitude autêntica. Por isso, assim dizia às Irmãs:

Oh! Minhas queridas Irmãs! Não basta ter o nome de Filha da Caridade, não basta estar a serviço dos pobres...É preciso ter as verdadeiras e sólidas virtudes que sabeis dever possuir para concretizar essa obra na qual tendes a felicidade de estar. Sem isso, minhas Irmãs, vosso trabalho vos será quase inútil (MARILLAC, 1983, p. 151).

Novamente, aparece aqui o que antes já dissemos: a necessidade de que o “ser” se conjugue ao “fazer”. Isso contribui para que a missão das Filhas da Caridade ultrapasse a perspectiva simplista de um ativismo ou de um assistencialismo sem compromisso existencial com os pobres.

Para Vicente de Paulo, a educação das crianças pobres era um dos pontos fundamentais do trabalho das Filhas da Caridade. Com efeito, assim ele ensinava, numa conferência datada de 9 de fevereiro de 1653: “o espírito da Companhia consiste em se dar a Deus para amar Nosso Senhor e servi-Lo na pessoa dos pobres, corporal e espiritualmente, nas suas casas ou noutros lugares, para instruir as meninas pobres, as crianças” (SVP, in: COSTE, 1960, p. 388¹³). Mais ainda: “A Companhia, minhas queridas Irmãs, tem ainda por fim instruir as crianças das escolas no temor e amor de Deus, e nisto sois iguais às Ursulinas. Mas, porque são casas grandes e ricas, os pobres não podem ir para lá e recorrem a vós” (SVP, in: COSTE, 1960, p. 390). E ainda, na conferência que Vicente de Paulo proferiu às Filhas da Caridade, em 16 de agosto de 1641 (SVP, in: COSTE, 1960, p. 28), ele assim se expressou:

Depois da missa, deveis exercitar-vos na leitura, para vos tornardes aptas a ensinar as meninas. Deveis, minhas queridas Irmãs, aplicar-vos a isso

¹³ A partir desse ponto, utilizaremos a sigla SVP para se referir a São Vicente de Paulo apenas nas referências de seus textos.

seriamente, pois é um dos dois fins para que vos dais a Deus: o serviço dos pobres doentes e a instrução da juventude, e isto principalmente nos campos.

Vê-se assim, claramente, que a *dimensão educativa* da obra vicentina não é um apêndice ou algo a mais em uma grande lista de outras tarefas e campos de atuação. Ao contrário, trata-se de um dos elementos fundamentais que, junto ao serviço dos pobres, distingue a vida e a ação das Filhas da Caridade, já desde o alvorecer da fundação.

Segundo as Irmãs Elisabeth Charpy e Maria Geniveva Roux (FILHAS DA CARIDADE, 1986, p. 394-406), destacadas estudiosas do carisma e do pensamento de Luísa de Marillac, os fundadores da Companhia das Filhas da Caridade recordam com frequência as características que devem ter as assim chamadas “pequenas escolas”, especialmente no que se refere a três elementos: aos que são ali acolhidos; ao ensino que se deve ministrar; às atitudes pedagógicas. Deve-se destacar que, entre os que são acolhidos, estão as meninas pobres, as jovens, as jovens pedintes, as crianças abandonadas; sobre o ensino a ser ministrado, destaca-se a educação cristã, a aprendizagem da leitura, a aprendizagem de um ofício; por fim, quanto às atitudes pedagógicas, estão uma bondade cordial, a atenção respeitosa, a atitude de não lhes censurar a ignorância, a habilidade para discernir as capacidades de cada uma e, finalmente, a disponibilidade de ir ao encontro dos jovens onde se encontram.

Tudo isso revela a *intencionalidade* de Luísa de Marillac e de Vicente de Paulo. Trata-se, fundamentalmente, como veremos no capítulo três, de uma *intencionalidade ético-dissertativa*, ou seja, de uma orientação teórico-prática-pedagógica que tem um fundamento ético e este fundamento é, sem dúvida, a pessoa do outro, a pessoa dos mais sofridos e necessitados, a pessoa do pobre que revela o Cristo. Refere-se, pois, a uma *ética da alteridade*.

As primeiras escolas vicentinas têm uma “estrutura” baseada na cultura camponesa e não urbana. Surgem no campo com as pessoas do campo; as professoras são camponesas, iletradas, mas não incultas. E na cidade, continuará do mesmo jeito. Note-se, ainda, que há flexibilidade na abordagem: é preciso, em primeiro lugar, o convencimento das famílias, porque nem todos os pais compreendiam a importância de colocar os filhos para estudar e, por outro lado, as filhas não podiam frequentar a escola: eram mais importantes como mão-de-obra no campo; depois, é preciso despertar o desejo das crianças e jovens; por fim, é necessário também buscar aquelas que nunca aparecem.

O assim chamado “Ofício da Professora”, que podemos ler a seguir, servia como uma espécie de manual de orientações para as Irmãs. Trata-se de uma das fontes basilares para compreender a pedagogia de Luísa de Marillac. Vejamos:

Dará aulas às Irmãs que estão aprendendo a ler, das seis às sete, hora em que as referidas Irmãs irão à Missa, exceto as que devem limpar o dormitório e o salão de baixo. Essas farão sua oração sozinhas, na capela, depois das “repetições” feitas pela primeira Assistente ou, em caso de necessidade, por uma outra para isso indicada. Às oito, em ponto, irá à escola. Ajoelhar-se-á para pedir a assistência do Espírito Santo tanto para si como para as meninas, a fim de que sejam instruídas somente para a glória de Deus. Terá o cuidado de que cada uma das alunas faça o mesmo, ao chegar à sala de aula. Fará repetir a lição às meninas, com atenção, e não negligentemente e pensará, com frequência, que essas alunas devem, por meio dela, aprender o necessário para salvar-se. Deus lhe pede tal coisa, os pais das alunas se descarregam nela (dessa obrigação) e o interesse destas pobres meninas e impele a isso.

- Às 10h30, levará as meninas à Missa; colocá-las-á diante de si para acostumá-las a portar-se na Igreja como se deve: com respeito e bons modos. De volta à Casa, elogiará as que tenham se comportado bem e repreenderá, com suavidade, aquelas que tiverem cometido alguma falta, fazendo-as compreender a gravidade e importância dela. Dir-lhes-á que regressem às suas casas com modéstia e sejam respeitosas e obedientes para com seus pais, guardando-se de ofender a Deus e, em seguida, despachá-las-á a fim de que ela possa estar presente ao exame [de consciência] de antes do almoço. À 1 da tarde, irá ao lugar destinado, para ensinar as Irmãs a escreverem, aquelas que tiverem permissão para isso. Fará com que cada uma escreva somente quatro linhas, com calma, sem agitar-se. Mandará sair à medida em que terminarem. Se houver alguma com dificuldade para aprender de cor as orações, quando tiverem acabado a escrita, fá-las-á repetir tais orações. Após a instrução feita depois da leitura das duas, irá à escola e fará o mesmo que pela manhã, quando nela entrou. Levará as meninas a repetirem de modo melhor, em vez de mais vezes e isso devagar e com atenção. Quando forem numerosas, pedirá ajuda à Superiora, para nada omitir, principalmente no inverno. Não se esquecerá de fazer as meninas rezarem a Deus de manhã e à tarde, antes de saírem. Porá mais atenção em instruí-las direitinho nos mistérios da Fé e nos bons costumes, dando-lhes a conhecer o bem e o mal, do que em fazê-las adiantar-se na leitura e ensinar-lhes de cor uma quantidade de frases que servem apenas para satisfazer à curiosidade e à vaidade e não são verdadeira ciência, já que esta consiste, essencialmente, em bem compreender o que se aprende e em praticá-lo. Levá-las-á a conhecer o que são os sacramentos e o que se deve fazer para recebê-los bem e a estima que se deve ter por eles.

- E para que suas advertências sirvam de proveito às almas às quais são dirigidas, ela mesma se exercitará em ter um grande amor pela salvação dessas almas e em ter muita estima por seu ofício, do qual se reconhecerá indigna. Cuidará atentamente em não lhes dar algum mau exemplo, corrigindo-as sem paixão e apresentando-se sempre, diante delas, com modéstia.

- Nunca aceitará coisa alguma do que as meninas queiram oferecer-lhe, nem sequer os presentes de Natal; mas, se for um objeto de pouco valor enviado por alguma mãe, ela o receberá, se tiver a licença da Superiora.

Todas as quintas-feiras, dará o Catecismo, explicando-o de maneira compreensível, usando palavras diferentes, formas diversas, para fazer as mesmas perguntas, a fim de que as meninas o compreendam com sua inteligência e não por rotina de palavras.

Ensinar-lhes-á a maneira de passar o dia, levando-as a prestarem conta de como o viveram. Terá maior atenção na época em que tenha de prepará-las para a Primeira Comunhão, fazendo-as compreender que, provavelmente, receberão grandes graças para sua salvação se se preparem bem direitinho para ela (MARILLAC, 1983, p. 870).

Sem a pretensão de uma análise exaustiva deste texto, podemos destacar a sensibilidade pedagógica de Luísa de Marillac, pela qual consegue perceber e condensar, com simplicidade e desvelo, as principais questões que afetam a ação da professora e sua relação com as alunas. Ela tem em mente o conteúdo a ser ensinado, a forma de fazê-lo e a finalidade; preocupa-se com as atitudes da professora em relação às alunas, sempre a partir de uma perspectiva educativa; ocupa-se de organizar um cronograma de atividades; sugere uma metodologia que ultrapassa a mera repetição monótona das coisas; apresenta questões disciplinares e morais; coloca o pano de fundo espiritual, a partir da visão integral que tem da pessoa e mesmo da ação educativa etc. Nestas poucas linhas, esconde-se, de fato, um rico tesouro pedagógico, a ser ainda trazido à luz, pouco a pouco, por aqueles que se dedicarem ao estudo das fontes da Companhia das Filhas da Caridade.

Outra fonte relevante para a nossa compreensão da ação e atuação da Companhia das Filhas da Caridade no âmbito da educação é o regulamento das assim chamadas *crianças expostas* ou abandonadas, do qual transcrevemos abaixo algumas passagens (MARILLAC, 1983, p. 930):

Não seria conveniente preparar duas ou três Meditações cujo tema fosse o serviço das Criancinhas, tanto para dar-lhes a conhecer (às Irmãs) quanto ele é agradável a Deus, como há perigo em servi-las com negligência, e recompensa para as que as servirem devidamente? Que as ditas Irmãs retomassem esses temas de oração todos os meses?

Não permitirão que as crianças se levanten sem roupa, nem que (ao se deitarem) fiquem totalmente despidas nem também andem descalças, nem com a cabeça descoberta, tanto para se acostumarem à honestidade e pureza, como por razão de saúde; não os pentearão, nem lhes mudarão de gorro em lugares descobertos, como no pátio, nem mesmo em seu quarto com as janelas abertas.

Cuidarão também de que, no inverno, as Crianças não permaneçam muito perto do fogo, mas farão com que brinquem de jogos que as aqueçam, ainda que, de vez em quando, façam-nas aproximar-se do fogo. Igualmente, não deixarão as Crianças dormindo ao sol ou em algum lugar insalubre e isso em qualquer estação {...}

Marcar a hora em que devem começar as ladainhas, nos dias de festa. Não seria necessário fazer também, separadamente, os ofícios das Irmãs, como o da porteira, da "despertadora", da cozinheira e da que cuida da roupa branca e do vestuário?

Essa última cuidará de que todo fio ou seda seja bem empregado, isto é, que as Crianças tenham o suficiente para fazerem sua tarefa e vender o que é feito na Casa, como também cobrar o preço dos comerciantes, para prestarem conta de seu ganho à Senhora Tesoureira da Companhia das Ditas Crianças e de cozinhar.

Todas as [crianças] que trabalham, até à idade de 16 anos, levantar-se-ão às 5 horas, no verão e, às 5 e meia no inverno e deitar-se-ão ordinariamente, às 9 em ponto.

À hora do levantar-se das Crianças, a Irmã encarregada irá a seu quarto e levá-los-á à Capela para rezarem a Deus. De volta, tomam a lição e logo começarão a trabalhar. O café da manhã ser-lhes-á servido às 8 horas.

A referida Irmã levará, diariamente, uma ou duas crianças à Missa, à hora em que a Irmã Servente julgar mais oportuna, quando a Missa não for celebrada no Hospital. Colocá-las-á diante de si, procurando que rezem com atenção e de volta à casa, as repreenderá pelas faltas que tiverem cometido.

Em vez de ser a Irmã que reze o *Benedicite*, será uma das meninas maiorezinhas, por rodízio, cada uma durante uma semana; as que vão todos os dias à Missa, rezarão, diariamente, o terço, em vezes, isto é, uma dezena depois da oração da manhã, duas depois das "graças" do almoço e outras duas após as "graças" do jantar.

Evidentemente, estas orientações soam mais como “dicas para o cotidiano” de quem vivia a rotina do cuidado das crianças. O texto parece supor que não é preciso detalhar certos elementos, considerados implícitos para os atores envolvidos naquela realidade. Estas orientações, além disso, têm um caráter prático. Não são teorias sobre como educar as crianças, mas estão embasadas, sem dúvida, na compreensão que Luísa tinha sobre a *práxis pedagógica* que as Filhas da Caridade deveriam cultivar. De modo muito especial, esta *práxis pedagógica* deveria ter as seguintes características, que podem ser destiladas destas orientações: deve-se cuidar do educando de forma integral (o corpo, a mente, o espírito); quem educa deve ter uma relação de afeto com os educandos: para educar, é preciso primeiro amar; é preciso que o educando assuma responsabilidades em seu processo de crescimento e formação; a dinâmica dos espaços e dos tempos, no processo de educação, tem em vista a realidade do educando. Em tudo isso, de forma sintética, pode-se perceber o quanto a *ética da alteridade*, ou seja, a ética que tem no outro o seu ponto de referência, parece ser a tônica que inspira Luísa de Marillac. Em suma, “a educação

dada por Luísa de Marillac baseia-se no conhecimento e no respeito a cada pessoa, o que permite um relacionamento autêntico e incentivador” (CHARPY, 1990, p. 76).

Todas essas orientações, ensinamentos e constantes visitas de Luísa às Irmãs revelam a sua estima pela *causa pedagógica* assumida pelas Filhas da Caridade e isso, na compreensão de Luísa, tornava possível a vivência do Reino de Deus, a partir do empenho pela construção de uma sociedade mais humana, justa, fraterna e igualitária. Assim, percebemos o quanto a vivência com os pobres e a educação das crianças pobres era, ao mesmo tempo, uma jornada existencial e espiritual para Luísa de Marillac e para as Filhas da Caridade. Percebemos, além disso, o protagonismo feminino que, apesar dos grandes desafios daquela época, não deixou de se manifestar com toda a sua força. De fato, “num século em que a mulher era relegada à passividade religiosa e à inércia social, o surgimento da Companhia pôs em real realce qualidades inadvertidas pela Igreja e pela sociedade” (TEIXEIRA, 2010, p. 113).

Como pano de fundo de toda a vida de Luísa de Marillac está a dimensão espiritual: é a partir desta perspectiva que ela age e faz agir, em todas as frentes de trabalho que ela e as Filhas da Caridade assumem. A preocupação de Luísa com a vontade de Deus é a preocupação com a salvação. Ela não deixava de seguir fielmente as práticas recomendadas pelo diretor espiritual. Seu escrito deixa evidente para nós a intenção de viver uma vida conforme os princípios da fé católica, não somente de forma individual, mas como comunidade:

Pareceu-me que para sermos fiéis a Deus, deveríamos viver em grande união umas com as outras e, assim como o Espírito Santo é a união do Pai e do Filho, assim também a vida que voluntariamente empreendemos deve transcorrer nessa adesão dos corações que nos impedirá indignar-nos contra as ações das outras e nos comunicará um suporte e paciência cordial para com nosso próximo (MARILLAC, 1983, p. 879).

Essa busca da “fidelidade a Deus”, que deve inspirar e fortalecer a vida fraterna da comunidade, orienta também as ações a serem assumidas por Luísa e por suas filhas espirituais. Não é sem razão, portanto, que o modo como ela entende e organiza a educação das meninas pobres esteja plenamente preenchido por esta mesma orientação espiritual de quem busca viver e quer ajudar os outros a também viverem em fidelidade a Deus.

Para compreender um pouco mais como pensava Luísa de Marillac e quais eram as suas maiores preocupações e o centro da sua atenção, é importante destacar

nesse trabalho o seu relato sobre o envio das primeiras Irmãs para a Polônia, quando o trabalho da Companhia começou a ganhar reconhecimento fora da França e assim iniciou o processo de expansão, alcançando, pouco a pouco, os cinco continentes. Foi precisamente essa missão na Polônia que originou a missão das Filhas da Caridade nas terras paranaenses, como descreveremos no segundo capítulo com mais detalhes. Eis o texto de Luísa de Marillac:

No quinto dia do mês de setembro de 1652, o senhor Padre Vicente, nosso Honoraríssimo Pai, comunicou às nossas três Irmãs, que haviam sido escolhidas para ir à Polônia e deveriam seguir no dia seguinte, de manhã. Não obstante, a Divina Providência adiou a partida até o dia 7. Os nomes das referidas Irmãs são: Irmã Margarida Moreau, Irmã Madalena Drugeon e Irmã Francisca e deu-lhes, mais ou menos, as seguintes instruções: Queridas Irmãs, suponho que sabeis que faz mais de dois anos, a Rainha da Polônia, virtuosíssima princesa, insiste comigo para lhe enviar Filhas da Caridade, a quem quer estabelecer em seu reino da mesma maneira que as viu a trabalhar na França. Foi preciso deixar correr algum tempo para testar este chamado e reconhecer se era coisa de Deus. Agora, já não há motivos para dúvidas, pois, esta bondosa senhora persistiu em seu desejo e, há seis meses, está insistindo muitíssimo para que lhe enviemos as Irmãs. Ah! que felicidade, minhas Filhas, é para toda a Companhia a certeza desta vocação! Mas, também, que felicidade para vós o haverdes sido escolhidas entre tantas outras da Companhia que, talvez, façam melhor do que vós. E disso não deveis duvidar. Porém, minhas Filhas, por que esta vocação é tão grande ventura? Vejamos algumas razões: A primeira é que é Deus quem vos chama. Ser chamada por um Deus: admirável vocação! E isso se conhece pela queixa feita pelo próprio Deus ao ver alguém querendo meter-se em trabalhar no seu serviço, quando Ele não o tenha chamado. Também Nosso Senhor dá a entender a grandeza desta vocação quando disse a seus Apóstolos: "Não sois vós, mas Eu, quem vos escolhi." Deveis, pois, ter grande apreço pela vossa vocação. Humilhai-vos, queridas Irmãs. Confundi-vos ante esta graça e sede reconhecidas por ela. Pois, se não vos humilhardes à vista de vosso nada, admirando-vos de que Deus vos tenha tirado da pobreza, da baixeza, para servir-se de vós, que seria de vós, queridas Irmãs? Se tivésseis permanecido como as outras jovens, vossas companheiras, estaríeis ocupadas, como os pobres, em trabalhos manuais. E ninguém vos teria considerado pessoas diferentes das outras de vossa classe. Por isso, vós e eu temos muitos motivos para humilhar-nos profundamente, porém com uma sólida humildade que sempre vos faça estimar os outros acima de vós (MARILLAC, 1983, p. 904).

É em textos assemelhados a este relato e nos seus escritos que podemos encontrar evidências do jeito de ser e agir de Luísa de Marillac e também de Vicente de Paulo. Ela não é propriamente uma “teórica” da educação, assim como Vicente de Paulo também não foi. Eles são *educadores práticos*, que vivem uma autêntica *práxis pedagógica*, alicerçada em sua compreensão existencial e espiritual da vida e, de modo muito especial, da vida *com* e *para* os pobres. Eles interagiram com as pessoas, procuraram opções para que o contexto pudesse ser transformado.

Com relação à educação, eles a veem e a praticam como um processo de humanização que acontece no encontro face a face. A partir da *ética da alteridade*, encontrar e interagir com o outro é acolher o seu jeito de aprender e compreender o mundo e as relações. As transformações pelas quais passa a sociedade, e com ela a pessoa humana, são inúmeras, independentemente de agregarem qualidade de vida ou de subtraírem o que é valioso na existência humana. Em meio às incertezas, os Fundadores deram conta do significado infinitamente rico e da possibilidade singular que foi trabalhar em conjunto, compartilhando experiências.

2.6 OS TEXTOS DE LUÍSA DE MARILLAC

Para encerrar este primeiro capítulo, vamos nos deter na questão dos escritos de Luísa de Marillac. Embora ela tenha recebido uma boa educação, não escreveu nenhum *tratado espiritual* nem desenvolveu um *método pedagógico* em sentido estrito. A sua produção textual consiste nas cartas, muitas das quais foram extraviadas. O trabalho de FLORES (FLORES, Miguel et al (org.), 1995, p. 338-339, tradução nossa) apresenta uma síntese importante desta produção textual de Luísa de Marillac:

Santa Luísa de Marillac não escreveu nenhum tratado de espiritualidade ou de teologia. E jamais sonhou que um dia algo seu fosse publicado. Certamente, dois anos antes de morrer, comunicou a Vicente de Paulo que havia escrito um livrinho em forma de diálogos com outra mulher (L.563 [c.620]), mas que se perdeu. Toda a sua espiritualidade, não há outra opção, devemos tirar de suas cartas e de pensamentos seus que encontramos em folhas soltas. Pode-se catalogar tudo o que Luísa escreveu em cartas, escritos e intervenções.

Segundo Miguel Flores, das milhares de cartas que Luísa escreveu, foram conservadas apenas 738, que, distribuídas de acordo com os destinatários, assim se apresentam: 210 cartas dirigidas a seu diretor e superior Vicente de Paulo; 384 cartas dirigidas a diferentes Filhas da Caridade ou comunidades; 101 cartas endereçadas ao Abade de Vaux, diretor espiritual da comunidade de Angers; 17 cartas dirigidas ao Pe. Portail, Diretor Geral da Companhia; 4 cartas dirigidas aos Padres Dehorgny, Berthe, Ozenne e H. Ducourneau; 19 cartas dirigidas a diferentes personalidades: sacerdotes, parentes, senhoras; 1 carta dirigida a seu filho Miguel e, finalmente, 2 cartas sem destinatário declarado explicitamente.

Miguel Flores (1995, p. 338, tradução nossa) adverte, ainda, que

a maioria das cartas ela mesma escreveu, embora, um número bastante grande ela as ditou às suas diferentes secretárias e as assinou como Luísa de Marillac, LdMarillac ou LdM, e só assinou uma, escrita de próprio punho em 1644, com Legras; está dirigida a Vicente de Paulo, sobre um complicado assunto sobre as Damas e as crianças abandonadas. Algumas vezes, esqueceu-se de assinar. Poucas são cópias recolhidas em um caderno, e muitas foram transcritas ao manuscrito de Soeur Chetif e, mesmo assim, autenticadas por esta Superiora Geral.

Quanto ao conteúdo ou temáticas destas cartas, Flores (1995, p. 339, tradução nossa) pontua que, em sua grande maioria,

são cartas para a organização e direção das obras e para a animação das comunidades e das Filhas da Caridade. Somente depois de 1655, encontramos algumas cartas inteiramente de espiritualidade: cartas às Irmãs, orientando-as a uma santidade de serviço; notícias de seus familiares, tristeza pelas Irmãs enfermas e dor pelas falecidas, preocupação constante para que não viagem sozinhas e ainda maior para que uma Irmã não viva isolada, especialmente se residissem longe, porque se sentiriam afastadas, isoladas das demais, em solidão e abatimento. Muitas cartas tratam de assuntos caseiros sobre frutas, comidas, fios, telas, vasilhas e preços das coisas. Outras são resumos de cuidados por toda classe de dificuldades de suas filhas, que ela tenta solucionar ou preocupações pelo abandono de uma ou outra Irmã e pelas consequências que isso provocava; medo de que se prejudicassem por excesso de trabalho e cuidado para que as relações com pessoas de fora da comunidade não lhes afrouxasse no serviço ou debilitasse a vida de comunidade.

Luísa de Marillac, naturalmente, tinha um estilo peculiar e singular de escrever, que corresponde ao modo como seu espírito vivo e prático reflete. Para Flores (1995, p. 339, tradução nossa),

ela escreve com facilidade, sem se preocupar com o estilo, breve e conciso, em que tem mais importância as ideias do que a expressão. Sua mente vai mais rápida que a pena; não repete o que lhe dizem, ela responde sem que saibamos muitas vezes a que se refere. Escreve conforme os assuntos lhe veem à mente; parece que dá saltos, por isso alguns parágrafos são de difícil compreensão.

Além das cartas, Flores (1995, p. 339, tradução nossa) também destaca outros pequenos textos saídos da pena de Luísa de Marillac e que são tidos simplesmente por “escritos”:

Chamamos de *escritos* aos papéis soltos que Luísa escreveu sobre a vida espiritual, sobre negócios e assuntos diversos, no total aproximadamente 130 textos [este número não é preciso, porque alguns que levam números distintos são, na verdade, parte de outros textos]. Cerca de 114 são textos autógrafos da santa, os demais são cópias; uma dezena são autenticados por Sor Chétif.

Flores (1995, p. 339, tradução nossa) classifica todos os “escritos” de Luísa de Marillac nas seguintes categorias, de acordo com o conteúdo:

- Documentos privados: Atos de Protesto, Oblação a Maria, Regulamento de Vida, orações, conselhos pedidos ao senhor Vicente, catecismo e testamento. Há, também, uma fórmula dos primeiros votos das Filhas da Caridade, iniciada por Sor Joana da Cruz e concluída, em cópia, por Luísa de Marillac.
- Resumos de oração: resumos são ideias ou pensamentos escritos como que de passagem, em qualquer momento, às vezes durante a própria oração para fixar a mente. Outro são resumos de sua oração, escritos depois de tê-la terminado, para que seja lido por Vicente de Paulo ou por ela mesma em outro momento. Pelo mesmo motivo, redigiu as meditações de seus Exercícios Espirituais.
- Reflexões ou recapitulações: são pequenos artigos sobre temas bastante concretos para animar as Filhas da Caridade na vida espiritual, comunitária e de serviço. Está muito claro que foram escritas para elas.
- Memórias ou diário espiritual: em um momento de sua vida, quando já passava dos 50 anos, provavelmente depois de 1642, prostrada no chão da sala na véspera de Pentecostes, recordou as graças que Deus lhe havia dado no passado e as escreveu; em seguida, continuou escrevendo as demais graças divinas que recebia. Todas são experiências de Deus, com um tom contemplativo ou místico.
- Noite mística de 1621 a 1623.
- Experiência de união ao longo de seus anos, marcadas pelos verbos “sentir” e “parecer”.
- Experiências espirituais.
- Esquemas para suas conferências semanais, suas intervenções nas conferências de São Vicente, avisos às Irmãs etc.
- Regulamentos para as Filhas da Caridade que serviam em diversas instituições ou em diferentes ramos de obras de caridade e de beneficência. Mesmo que possam parecer regulamentos para as obras, estão endereçados para as Filhas da Caridade, salvo um relato para uma Obra de Caridade.
- Avisos dados às Irmãs destinadas a uma nova fundação. Algumas vezes, dava os avisos por iniciativa própria, outras em nome do superior Vicente, quando ele não podia estar presente.
- Informes sobre as visitas às Obras de Caridade.
- Estudos sobre o Hospital Geral, as assembleias das Damas e, em especial, sobre a Residência (ou Casa) do Santo Nome de Jesus. A maioria são notas de contabilidade.

Quanto ao estilo de redação que Luísa de Marillac adota nestes “escritos”, Flores (1995, p. 340, tradução nossa) afirma:

A linguagem dos escritos é variada. Não busca escrever literariamente. E nos impressiona seu estilo direto e conciso; cada palavra exata encerra todo um pensamento. Parece que foi escolhida escrupulosamente sem que possa ser substituída por outra e a ideia não perca seu sentido original e genuíno. E, contudo, tais palavras brotaram espontaneamente para Luísa. Seu espírito analítico – que a levava a se aprofundar nas entranhas das coisas – e os temas abstratos e especulativos que refletia fazem que nos pareça obscura e de difícil leitura. A tudo isso acrescenta-se que muitos escritos são resumos breves ou frases esquemáticas. Tampouco favorece a leitura o seu estilo típico de saltar de uma ideia a outra ou de partir para as conclusões sem explicar o passo ou indicar o caminho que seguiu.

Miguel Flores (1995, p. 340, tradução nossa) ainda se refere a um tipo especial de textos de Luísa de Marillac que são as “intervenções”. Segundo ele,

com a mesma garantia de autenticidade que atribuímos às conferências de São Vicente de Paulo, encontramos uma série de intervenções de Luísa (cerca de 22) expondo suas ideias e seu modo de pensar. Em geral, sempre intervém a pedido do senhor Vicente.

E mais: “Com a mesma autenticidade, encontramos escritas cerca de 12 intervenções que manifesta seu ponto de vista nos Conselhos da Companhia”.

Por fim, Flores (1995, p. 340, tradução nossa) também nos faz notar que Luísa escreveu um único poema, algo que parece bastante original entre os diferentes textos que compôs:

Poema a Jesus nascido: é estranho que Luísa não tivesse escrito mais poesia. Ao menos, ainda não se encontrou. E ela tinha facilidade para escrever e até parece que isso não lhe desagradava. Sem preocupações métricas, é um poema mais intelectual do que afetivo, apesar de conter algumas invocações. Os poucos sentimentos têm um sentido de conclusões virtuosas.

Estas considerações sobre os vários textos de Luísa de Marillac ajudam-nos a compreender quais eram os seus centros de interesse. Desde o encontro com Vicente de Paulo, outra coisa ela não fez senão dedicar-se de corpo e alma à missão que ela assumiu, junto com as Filhas da Caridade, de encontrar e servir a Jesus na pessoa dos pobres.

Tudo o que vimos sobre a vida e a obra de Luísa de Marillac e Vicente de Paulo serve-nos de apoio e fundamento para compreender, de forma mais específica, a história das Filhas da Caridade no Brasil e na Província de Curitiba, que teve o seu início no Estado do Paraná, como veremos a seguir, no capítulo dois, e também para propor um possível diálogo entre a *Pedagogia Vicentina* e a *Pedagogia de Paulo Freire*, objeto do terceiro capítulo desta dissertação.

3 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO VICENTINA NO BRASIL E EM CURITIBA

Das origens até nossos dias, as Filhas da Caridade sempre fizeram da educação um dos campos prioritários de seu serviço à Igreja e à sociedade, como pudemos analisar no primeiro capítulo. Sem dúvida, é possível falar de uma “educação vicentina”, não apenas enquanto *presença* das Filhas da Caridade no campo da educação, mas, sobretudo, como uma autêntica *Pedagogia Vicentina*.

Nossa intenção, neste segundo capítulo, é olhar especificamente para a contribuição da Educação Vicentina em terras brasileiras e paranaenses, de modo a perceber como se desenrolou a história, a reflexão e a prática pedagógica vicentina nesse contexto histórico-cultural. Queremos analisar resumidamente a história da chegada das Filhas da Caridade ao Brasil e em Curitiba, refletindo a partir de uma perspectiva mais ampla, que nos permita perceber o contexto geral no qual tudo aconteceu, para pensarmos em aproximações com a pedagogia freireana.

Para compreendermos a presença da Educação Vicentina no Brasil e em Curitiba, é preciso, em primeiro lugar, um distanciamento histórico maior, para que possamos enxergar as bases históricas da relação das Filhas da Caridade com o contexto da educação, na França do século XVII e no Brasil do século XIX e início do século XX.

Analisamos neste capítulo alguns traços de como foi o desenvolvimento histórico da Companhia das Filhas da Caridade e quais foram alguns dos “fundamentos teóricos” (culturais, filosóficos, teológicos e pedagógicos) que influenciaram o pensamento e a prática de Santa Luísa de Marillac e de São Vicente de Paulo, tanto no “serviço aos pobres”, de modo geral, quanto “na instrução das crianças”, de modo específico. No capítulo que segue procuraremos apontar elementos fundamentais do pensamento pedagógico de Luísa de Marillac no contexto do século XVII.

3.1 A EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DA COMPANHIA DAS FILHAS DA CARIDADE

Desde os primórdios, as Filhas da Caridade destacaram-se por sua forte presença no campo da educação: “A preocupação em ajudar os pobres, também na área educacional, vem desde a fundação da Companhia, no século XVII. Era desejo de São Vicente que os pobres também tivessem a instrução necessária para que

pudessem melhorar suas vidas” (PROVÍNCIA DE BELO HORIZONTE, 1999, p. 7). E ainda: “Além do auxílio aos pobres, saciando a fome e cuidando da saúde, procurou-se criar mais chances de uma vida melhor para o povo, através da educação” (PROVÍNCIA DE BELO HORIZONTE, 1999, p. 11).

Como observa Lavergnée (2013, p. 630), as Filhas da Caridade, logo no início da Companhia, se ocuparam *do cuidado e da instrução das crianças pobres*, em três contextos distintos: as pequenas escolas paroquiais, as manufaturas e os hospitais. Dessa forma, elas “participam no formidável esforço da Reforma Católica por *catequizar, instruir e salvar*” (LAVERGNÉE, 2013, p. 630). Esses três verbos (catequizar, instruir e salvar) não representam apenas as *ações por elas realizadas*, mas, precisamente, as *opções feitas*: trata-se de um posicionamento eclesial e social bem preciso no cenário das grandes transformações vividas naquele movimentado e desafiador século XVII, na Europa de modo geral, e na França em particular.

Catequizar correspondia, naquele contexto, à pregação da doutrina católica, a fim de evitar que as pessoas se deixassem levar pela pregação protestante, que cada vez mais conseguia fazer novos adeptos em todos os cantos da Europa.

Instruir (que se resumia a ler e, em alguns casos, também a escrever) era um modo de dar condições para que as pessoas tivessem o mínimo de acesso à capacidade de pensar com autonomia, sem se deixar levar pelos muitos discursos dissonantes daqueles tempos de revolução cultural. Era também uma forma de combater as desigualdades sociais, dado que apenas as classes mais privilegiadas tinham acesso à instrução.

Salvar era um movimento em duplo sentido: de um lado, a *salvação corporal*, garantida pela assistência aos pobres e aos doentes e, de outro lado, a *salvação espiritual*, assegurada por meio do ensino e da vivência da religião católica, fato que mostra o *caráter soteriológico*¹⁴ que assume a presença das Vicentinas na educação, em sintonia com a missão que Cristo deu à Igreja: “*Ide, ensinai a todas as nações*” (Evangelho de Mateus 28,19). Aqui já se podem perceber os traços de uma *educação integral* que, na esteira do humanismo moderno, contribui para uma visão da totalidade da pessoa humana, em seus múltiplos aspectos.

¹⁴ A soteriologia é a parte da teologia cristã que se ocupa da reflexão acerca da “salvação” do homem e da humanidade.

A ação educativa das Filhas da Caridade, nos primeiros tempos da Companhia, insere-se numa perspectiva mais ampla, que ultrapassa os muros da própria Instituição: é desse “esforço da Reforma Católica” (e da Contrarreforma) que São Vicente de Paulo e Santa Luísa de Marillac vão participar com sua fundação, dando um tom especial a este “esforço”, que era, precisamente, a marca do carisma vicentino: o cuidado dos pobres, dos mais necessitados e fragilizados.

3.1.1 A Reforma Católica

A Reforma Católica foi um amplo movimento, que vinha sendo amadurecido há muitos séculos. As ordens mendicantes dos Franciscanos e dos Dominicanos¹⁵, por exemplo, já nos séculos XII e XIII, nasceram com este propósito de devolver à Igreja o seu *frescor evangélico das origens*. Era um modo de se contrapor aos excessos de uma instituição eclesial que, pouco a pouco, tornou-se muito apegada ao mundo, às riquezas e ao poder, fortemente atrelada ao poder político da época e, não raras vezes, desviada do seu propósito propriamente religioso e espiritual. Essa situação de entrelaçamento do “poder espiritual” com o “poder mundano” (ou “secular” ou “temporal”, como se dizia à época) havia sido gerada a partir da relação do velho Império Romano com o Cristianismo, no quarto século da Era Cristã, como assinala Barros (2009, p. 56):

Com o desenvolvimento histórico do Império Romano, contudo, e particularmente quando este adota o Cristianismo como religião oficial a partir de Constantino – aqui se reforçando o projeto imperial pelo contraponto de um segundo projeto totalizador, que era o de uma religião que se pretendia a única capaz de conduzir à salvação da alma – um novo matiz vinha se juntar a esta ideia: o de universalidade. Em que pese que o Império Romano tenha sempre se confrontado, no plano político, com outras realidades políticas que também se postulavam como imperiais, a verdade é que a aliança com o Cristianismo, nos últimos séculos da Antiguidade Romana, reforçava a ideia de um império universal, que almeja estender, sobre todos, o seu domínio, e sobre os seus eleitos, uma proteção igualmente universal.

Neste cenário, os limites entre os “dois poderes” não eram nítidos e, na Alta Idade Média, quando a Europa era dividida em feudos, havia até mesmo uma superioridade do “poder secular” sobre o “poder espiritual” da Igreja. Assim,

¹⁵ Fundadas, respectivamente, por São Francisco de Assis (1181-1226), na Itália, e por São Domingos de Gusmão (1170-1221), na França (embora Domingos seja natural da Espanha).

vazando transversalmente a sociedade eclesiástica de alto a baixo, a interferência dos poderes temporais na Igreja era manifestada, e mesmo as paróquias rurais estavam integradas aos poderes senhoriais através do controle dos grandes proprietários que eram herdeiros dos fundadores dessas igrejas. Muito habitualmente eram eles quem designavam os ministrantes das paróquias que orbitavam em torno de seus senhorios, exigindo juramentos de fidelidade e participando das rendas e dízimas por elas recolhidas, configurando desta maneira uma estrutura tipicamente feudal. O quadro geral, portanto, era em todos os níveis o de uma intrincada confusão entre a função eclesiástica propriamente dita e o benefício temporal, fosse este concedido pelo imperador, pelo rei, ou mesmo pelo grande senhor (BARROS, 2009, p. 61).

Pouco a pouco, contudo, esse edifício começou a ruir e, a partir do século XIV, tanto a noção política de “império secular” quanto a do “império espiritual” (papado) vão sendo questionadas. Desse modo,

enquanto o império enfrenta dificuldades para se manter como realidade política efetiva, para além do fato de ser para muitos de seus contemporâneos apenas uma ‘ficção política’ – também a Igreja iria enfrentar no século XIV as ameaças à unidade, as cisões e questionamentos em relação a seus aspectos institucionais ou à autoridade papal. O século XIV será um século marcado pelo exílio de Avinhão (o deslocamento da Cúria Papal para a cidade de Avinhão, para fugir ao clima político desfavorável na Itália) e pelo grande Cisma, entre 1378 e 1382. Os novos tempos anunciam, portanto, tanto a falência do projeto universal do império como do projeto universal do papado (BARROS, 2009, p. 70).

É neste cenário que o pensamento humanista se desenvolve, a partir do século XIV, vindo a culminar nos séculos XIV, XV e XVI. O “teocentrismo” medieval dá lugar ao “antropocentrismo” moderno; a Filosofia e a Teologia dão lugar às Ciências da Natureza; uma nova forma de relação com a cristandade está sendo criada, não em *sentido vertical*, isto é, do sagrado para o profano, para usar a expressão de Mircea Eliade (2010), mas em *sentido horizontal*, do homem para o homem, em uma perspectiva declaradamente humanista e secular.

É neste mesmo cenário que surge a figura de Martinho Lutero (1483-1546), um padre da ordem de Santo Agostinho, professor de teologia na Alemanha, que inicia um movimento de “protesto” contra algumas posições e dogmas da Igreja Católica, que ele julga não estarem de acordo com a mais fiel tradição bíblica (LUTERO, 1993-2011). Para entender a Reforma Protestante, é fundamental que estejamos atentos

às motivações religiosas e ao ambiente social e político que levaram Lutero a desencadear o rompimento iniciado em 31 de outubro de 1517. Antes de mais nada, é importante observar que estava em curso uma reordenação, e não uma ruptura com a cristandade [...] Nessa trilha, entendemos que havia uma mentalidade a propiciar a expansão das doutrinas luteranas (ALMEIDA, 2017, p. 107).

A própria Igreja Católica havia iniciado esse movimento de Reforma, como dissemos assim. Lutero, como filho da Igreja, estava envolvido na mesma *atmosfera reformista*. O que é novidade, nesse contexto, no caso de Lutero, foi a coragem com que resolveu assumir sua posição crítica, apesar da consciência que tinha do poder da Santa Inquisição, fortemente atuante em seu tempo. Como afirma Almeida,

o homem Lutero tinha razões de sobra para fazer o que fez em 1517, nas portas da Igreja de Wittenberg. E essas razões estão no campo das inquietações religiosas [...], na “angústia coletiva” que impactava a Europa do final da Idade Média e o início da Modernidade. [...] Lutero era um homem angustiado, e essa angústia ficou insuportável quando se deparou com a venda de indulgências no arcebispado de Mogúncia. Lutero não estava procurando formar uma nova doutrina naquela segunda década do século XVI, ele ansiava por uma vida espiritual, pela paz interior, certeza libertadora, por quietude em Deus. [...] Somente em 1515 e 1516, no auge de uma de suas crises interiores, Lutero resolve enfrentar a venda de indulgências, algo que causava uma das maiores vergonhas do seu tempo. Todavia, quando Lutero resolve agir, o faz a partir de suas ideias pessoais. Ele começa, então, a tratar a questão a partir da sua especialidade, ou seja, a área do ensino – e dela se comunica com os outros. Dos púlpitos da catedral e das escolas se comunica com os estudantes dos seus cursos, com os teólogos doutos e com as pessoas simples (ALMEIDA, 2017, p. 108).

Devemos destacar a importância que o movimento de Lutero dá à Bíblia, pois isso nos ajudará a compreender a necessidade de “aprender a ler” como uma estratégia da Contrarreforma, como veremos a seguir. De acordo com Mesquida (2013, p. 238),

o protestantismo acreditava na educação como instrumento fundamental para o entendimento da Palavra de Deus, pois, segundo ele, o homem moderno precisava saber ler e escrever para ter acesso às Sagradas Escrituras, traduzidas para o vernáculo por Martinho Lutero, mas também para participar da vida em sociedade entendendo, pela leitura, o código escrito e sabendo expressar-se por ele.

Nesse sentido, Lutero encontra-se em plena sintonia com o ideal do racionalismo moderno. De fato,

o racionalismo humanista pretendeu purificar a linguagem pela qual é transmitida a “palavra eterna” e desembaraçar a Escritura de suas imperfeições, apresentando-as sob uma nova luz. Fazendo isso ele contribuiu para a aceitação da Reforma, pondo em dúvida a autoridade da Igreja Católica [...] A paixão dos humanistas pelo grego e pelo hebraico teve de fato como resultado afastar os sábios da tradução latina aceita até então. Tanto é que Lutero aprofundou seus conhecimentos de grego e hebraico para traduzir a Bíblia para o alemão (ALMEIDA, 2017, p. 115).

Lutero não foi pioneiro na tradução da Bíblia. Ele também deixou-se levar pela própria onda do modernismo, como destaca Almeida:

A tradução da Bíblia já tinha ocorrido na Itália, em 1471; na Holanda, em 1477 e na Espanha, em 1485. [...] a tradução na Bíblia, no contexto da expansão do livro, tornava o padre menos necessário, pois permitia uma meditação individual, já que por meio dela a voz de Deus se fazia presente entre os seres humanos. Não resta dúvida que as traduções de bíblias ampliaram a quantidade de leitores das mensagens divinas [...]. A tradução da Bíblia por Lutero fez parte desse contexto (ALMEIDA, 2017, p. 115).

A intenção de Lutero, portanto, era colocar a Bíblia na mão de cada pessoa, sem que a Escritura ficasse restrita à hierarquia da Igreja, num idioma não compreendido pela grande maioria das pessoas, o latim, e sem que sua interpretação também fosse tutelada pela autoridade eclesiástica. Nisso, Lutero aproveitou-se da recém-criada imprensa de Gutemberg (1400-1468), em 1453, uma das mais importantes e difundidas invenções culturais da modernidade, para realizar seu propósito.

3.1.2 A contrarreforma

A Contrarreforma, por sua vez, foi a reação da Igreja Católica aos movimentos da Reforma de Martinho Lutero. Sua base teológico-doutrinal-disciplinar encontra-se nas determinações do Concílio de Trento (1545-1563), cujo objetivo principal foi estabelecer uma posição clara da Igreja Católica com relação às teses propostas pelo luteranismo. De modo particular, este Concílio pretendeu reafirmar os dogmas da fé cristã questionados pelos protestantes, como o valor dos sete sacramentos, a autoridade papal, a salvação pelas obras, o sacerdócio, o culto aos santos e a Maria, entre outros.

Como afirma Silva,

no que concerne aos dogmas e à fé, o Tridentino é o sustentáculo precípua da ortodoxia católica. No tocante às reformas, Trento estendeu sobre todo o orbe a flâmula que sinalizava que a casa estava sendo posta em ordem. Devido às questões políticas que se infiltraram no concílio e o sacudiram verdadeiramente, ele não pode, então, ser compreendido desvinculadamente das querelas nacionais e alheio aos sentimentos de muitos dos monarcas europeus que intervinham constantemente no andamento de seus trabalhos. Ora postergado, ora levado a cabo; aparentemente interminável; chagado por crises e suspensões; dado na habilidade e astúcia dos pontífices e seus legados, dos monarcas e seus partidários, ameaçado pelo protestantismo crescente Europa afora, preocupado com a salvaguarda da fé, com reformas estruturais, etc. Este foi o *Sacrosanctum Concilium Tridentinum* (SILVA, 2015, p. 131-132).

Como vimos acima, a Igreja e a Europa de então já viviam num cenário de crise, transformações e mudanças. O Concílio de Trento insere-se nessa mesma dinâmica de reformas. Com efeito,

as moções reformistas eram cultivadas desde o século precedente ao concílio. Ora, não falamos de um sentimento latente, velado, à espera de ensejo para vir à tona, mas de uma série de reformas que já vinham sendo cultivadas e efetivadas em diversas dioceses. Grande número de bispos já vinha há muito implantando reformas e levantando essa bandeira. Significa dizer que não foi o concílio que impulsionou estes prelados a se comprometer com uma série de diligências de reforma, mas, inversamente, foram estes homens, já comprometidos com um programa de mudanças que já vinha sendo executado em seus ordinários, que na realidade moveram o concílio a estender o mesmo compasso dessas reformas à Igreja universal (SILVA, 2015, p. 133).

Um dos recursos utilizados para que a ortodoxia católica, defendida pelo Concílio de Trento, pudesse ser ensinada às pessoas, para defendê-las das doutrinas protestantes, foi a publicação do *Catecismo*, ou seja, de um instrumento para a catequese, para a educação religiosa. Como ressaltam Costa e Martins,

o Catecismo do Santo Concílio Tridentino, ou Catecismo Romano, representa para a cristandade ocidental um manual de ensino dos verdadeiros dogmas da Igreja, cujo objetivo era o de formar na mentalidade dos cristãos os valores educacionais e práticos formulados no século XVI e a assimilação das reformas internas da Igreja realizadas em Trento (COSTA e MARTINS, 2010, p. 86).

A existência de um documento escrito garantia a conservação das verdades da fé, coisa que dificilmente se daria confiando-se apenas na preservação de uma tradição oral, como na maior parte do tempo foi a situação dominante na Idade Média. Ainda mais em situação de conflito religioso, em razão da Reforma Protestante, e num contexto de pluralismo de ideias, trazido pela modernidade nascente. De fato, já na sua “Introdução”, o Catecismo de Trento mostra as razões pelas quais foi elaborado e para a qual deveria ser amplamente difundido e ensinado, como podemos ler nas seguintes passagens:

A inteligência humana do homem, ainda que possa, com muito trabalho e ação, conhecer a existência de Deus e algumas de suas perfeições a partir da criação (Rm 1,20), não pode conhecer a maior parte daquelas coisas pelas quais se consegue a salvação eterna, a não ser que Deus revele pela fé esses mistérios.

Essa fé se recebe pela audição. Por isso, Deus nunca deixou de falar aos homens por meio dos profetas, para revelar-lhes, segundo a condição das épocas, o caminho reto e seguro que conduz à eterna felicidade.

E mais, Deus quis falar-nos por meio de seu Filho, mandando que todos o escutassem. E depois de haver-nos ensinado a fé, o Filho constituiu apóstolos em sua Igreja, para que eles e seus sucessores anunciassem a doutrina da vida a todas as pessoas.

Portanto, os fiéis devem receber a pregação de seus pastores, não como uma palavra humana, mas como a palavra divina do próprio Jesus Cristo (Lc 10,16).

Esta pregação, que nunca deve ser omitida na Igreja, é muito mais necessária nos tempo atuais, a fim de que os fiéis sejam fortalecidos com doutrina sã e pura; pois estão se apresentando no mundo falsos profetas (Jr 23,21), que pervertem as almas cristãs com doutrinas falsas e perversas; e havendo conseguido arrastar aos seus erros províncias inteiras, que antes professavam a religião verdadeira, tratam de penetrar furtivamente em todos os lugares e regiões.

E sabendo que não podem chegar a todos pela palavra, esses hereges tratam de difundir seus erros por meio de livros que combatem a fé católica, e por meio de pequenas obras de aparência religiosa, para enganar a alma dos simples.

Por isso, o Concílio de Trento julgou conveniente, com o fim de remediar tão grande mal, oferecer um catecismo para a instrução do povo cristão.

Catecismo este publicado com a autoridade do mesmo Concílio, e que desse aos que receberam o cargo de ensinar, a regra de como expor a fé e de instruir o povo fiel em todos os deveres da religião.

Com isto, o catecismo não se propõe explicar minuciosamente todos os dogmas da fé cristã, senão apenas expor aos párocos aquelas coisas que possam ajudá-los no ensino da mesma fé (IGREJA CATÓLICA, 1926, tradução nossa).

Os objetivos do Catecismo de Trento são bastante claros: explicar a fé para se combater a propaganda protestante. Nesse sentido, entende-se por que deveria ser um texto enxuto e o mais claro possível, para ser compreendido também pelos párocos, cuja formação deixava muito a desejar naquele período.

Desse modo,

a elaboração do Catecismo Romano por ordem do papa Pio V, após o Concílio de Trento, serviu como um impulso e retempero para a religiosidade católica do século XVI. A elaboração do mesmo foi um desejo dos padres do grande Concílio, para ensinar ao povo sobre a fé católica. O texto deveria ser sem devaneios, sem longos discursos, ser acessível e apresentar clareza na explanação dos dogmas e, também, deveria ser escrito em latim e em vulgar para ensinar as crianças e o povo iletrado (COSTA e MARTINS, 2010, p. 100).

Para além dos muros da Igreja, o Catecismo de Trento tornou-se também um instrumento de educação escolar, a fim de servir à formação doutrinal das crianças.

Assim,

o Catecismo foi adotado, ainda na época de Pio V, como manual de estudos da religião cristã nas escolas da Itália. No desejo de dar à cristandade católica dos demais países, Pio V empenhou-se para que as traduções em outras línguas vulgares também fossem feitas. Na língua portuguesa, a versão é de 1590, do padre Cristóvão de Matos (COSTA e MARTINS, 2010, p. 100).

A própria estrutura e forma do Catecismo Romano permitiam que seu aprendizado fosse facilitado. De fato, era um *documento didático*, com o fim de corresponder a uma síntese, simples e acessível a todos, e não como um complexo compêndio de Teologia, cujo acesso ficaria restrito a poucos iniciados. De fato, como observam Costa e Martins,

pelo estilo, fundamentação teórica filosófica e teológica e a clareza na apresentação exata e concisa da doutrina, ele é um resumo de toda a teologia dos dogmas da Igreja e moral religiosa que deveria ser transmitida e ensinada às crianças e aos adultos. De uma forma que os pueris aprendessem de cor e as pessoas adultas recordassem do que aprenderam, liam repetidas vezes como reflexão (COSTA e MARTINS, 2010, p. 101).

É neste pano de fundo histórico que se pode compreender o empenho das Filhas da Caridade, assim como de outras ordens e congregações religiosas nascentes no mesmo contexto, como a dos Jesuítas¹⁶, na tarefa de *catequizar, instruir e salvar*. Aqui já se percebem traços do que, hoje, chamamos de *educação integral*, conceito que não era usado naquele tempo, mas cujos princípios não são diferentes. Educar e formar a pessoa “por inteiro”, em sua “integralidade” física, psíquica, cognitiva, social e espiritual: eis o que podemos chamar de educação integral. Não se trata, pois, de uma educação meramente intelectualista, para formar apenas eruditos e sábios. Trata-se, antes, de uma educação que ajude as pessoas a viverem *integralmente como pessoas*, nesta vida e na expectativa da vida futura, como a doutrina cristã sustenta.

E quem seriam os principais destinatários desse esforço “vicentino” por *catequizar, instruir e salvar*, isto é, por *educar integralmente*? A resposta é indubitável: os pobres. Como vimos no capítulo anterior, a Companhia das Filhas da Caridade nasceu precisamente para servir aos pobres, não apenas de forma assistencialista, mas num empenho de promoção e de libertação das condições de pobreza. Neste sentido, a educação dos pobres é um caminho privilegiado para que os pobres

¹⁶ A Companhia de Jesus, cujos membros são conhecidos como Jesuítas, foi fundada em 1534 por Santo Inácio de Loyola (1491-1556).

reconquistem sua dignidade e encontrem lugar na sociedade. Trata-se, portanto, de uma autêntica proposta de *educação libertadora* e, desse modo, entendemos que pode estreitar um diálogo com o pensamento de Paulo Freire, como vamos analisar no próximo capítulo.

3.1.3 A escola para os pobres dos séculos XVII e XVIII

Sem dúvida, o ideal vicentino é animado pela compreensão cristã da pobreza e do serviço aos pobres, cujo resumo se pode encontrar no capítulo 25 do Evangelho de São Mateus (Mt 25,31-46)¹⁷. Esse ideal cristão e vicentino, porém, não está isento do desafio de dialogar com a visão cultural que se tem da pobreza em cada contexto e em cada época. Desse modo, não se pode ter uma visão ingênua e romântica da situação das crianças pobres, da pobreza e da própria escola naqueles tempos difíceis dos séculos XVII e XVIII, em que Luísa de Marillac e Vicente de Paulo viveram e estavam erigindo a Companhia das Filhas da Caridade.

Como ressalta Marcel Grandière (2007), o tipo de escola que surge naquela época, cuja atenção se volta prioritariamente aos pobres, é uma escola cuja intenção primeira é restabelecer a *ordem social*:

Um modelo de escola se constrói, na segunda metade do século XVIII, na França: uma escola contra a desordem da sociedade. É essa desordem que preocupa as elites, com seu cortejo de misérias, de mortalidades e de violências. Os pobres e os protestantes são considerados responsáveis por esta situação. A imagem de pobre não é nada favorável. A ignorância popular inquieta os membros da Companhia do Santo Sacramento, particularmente a ignorância religiosa. O bispo de Vence, Antoine Godeau, no seu *Discours sur l'établissement de l'hôpital général fondé à Paris* [...] publicado em 1657, chama a eminente dignidade dos pobres, que todos devem venerar, mas aponta igualmente sua ignorância das verdades da religião, sua natureza desregrada, que os leva a roubar, pilhar e mendigar. A privação da liberdade, que organiza o hospital geral, tem por objetivo restabelecer o status mais santo da pobreza em sua primeira reputação (GRANDIÈRE, 2007, p. 25).

A escola que vai nascer neste contexto está voltada diretamente para a busca de solução deste problema da ordem social, em cujo centro, de acordo com a visão da época, está a pessoa dos pobres. Desse modo,

¹⁷ Trata-se do texto em que Jesus afirma que o critério fundamental a ser tomado por Deus, no Juízo Final, é o amor, a compaixão e o cuidado pelos pobres e mais necessitados: “Vinde, benditos de meu Pai, tomai posse do reino que vos está preparado desde a criação do mundo, porque tive fome e me destes de comer; tive sede e me destes de beber; era peregrino e me acolhestes; nu, e me vestistes; enfermo e me visitastes; estava na prisão e viestes a mim...” (Mt 25, 34-36).

o modelo de escola, do fim do século XVII e início do século XVIII, participa dessa complexa atitude diante dos pobres e da plebe. O movimento que impõe a criação de escolas acompanha o esforço da instituição das casas de caridade, dos hospitais gerais, para aprisionar e reerguer os pobres. A escola aparece como uma resposta, entre outras, aos males da sociedade. O grande professor primário das escolas de Lyon, Charles Démiá, também da Companhia do Santo Sacramento, faz a ligação entre a pobreza, a "profunda ignorância" e "a última libertinagem" da juventude das cidades. A luta contra a pobreza passa então por uma reforma moral. É também a que praticam as irmãs de Saint-Charles d'Angers, cujo ato de estabelecimento data de 1714: quando visitam os doentes, os inquiram sobre os conhecimentos de religião das famílias, do cuidado dispensado com a educação das crianças, das ocasiões de excesso. O pobre é por sua vez figura de Cristo, "templo animado", natureza desregrada e ameaça social (GRANDIÈRE, 2007, p. 25-26).

Entre os "males da sociedade" que deveriam ser combatidos pela escola, naquele contexto de pós-cristandade, estão não apenas a ignorância, mas também a imoralidade e a impiedade (no sentido preciso da atitude de desviar-se da verdadeira fé). Note-se que há um *fundo humanista*, ou seja, uma *base antropológica*, como é próprio do pensamento moderno, muito mais do que apenas uma *base teológica*, como era típico dos moldes da educação medieval, centrada quase que exclusivamente nos mosteiros e nas escolas das catedrais. Mais ainda: trata-se mesmo de uma questão sociológica e até mesmo política, pois refere-se à própria estrutura social e suas relações de poder.

Embora com pontos de partida divergentes, é com este olhar humanista que Thomas Hobbes (1588-1679) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e John Locke (1632-1704) dão sua contribuição para compreender a natureza humana e, por conseguinte, para iluminar uma proposta pedagógica revestida do pensamento humanista da modernidade. Por um lado, Hobbes entende que a sociedade é um instrumento para (por meio do contrato social e da educação) corrigir o homem que, por natureza, é mau, violento e perverso. O homem, lobo do homem (*homo homini lupus*) deve ser conformado aos moldes sociais para que se torne um cidadão civilizado, cumpridor de seus deveres morais, cívicos e religiosos (HOBBS, 2003).

Por outro lado, para Rousseau, o homem é naturalmente bom, mas a sociedade o corrompe. Dessa forma, a educação se presta a evitar que o homem seja pervertido ou, se já o foi, para que volte ao estado de bondade originária (ROUSSEAU, 2015).

John Locke (1958), por sua vez, ao considerar a diversidade de povos e sua formação social com relação à religião e à moral, entende que existem sociedades ateias, idólatras, de moral filosófica e sociedades cristãs. Seu pensamento tende para a defesa do cristianismo como a religião mais apropriada para educar as sociedades

(SILVA, 2018). A moral cristã, pautada nos valores da justiça, da igualdade e da fraternidade, na compreensão de Locke, tem condições de contribuir para a construção de sociedades com menos potencial para conflitos sociais e desordem moral.

De qualquer forma, nestas três perspectivas filosóficas, existe a compreensão de um contexto de perversão e de imoralidade (natural ou adquirida) que é preciso combater e cuja responsabilidade principal está nas mãos de quem se compromete com a educação. É neste sentido que se pode compreender a escola do século XVII como uma instituição responsável por *restabelecer a ordem social*, ou, como afirma Marcel Grandière (2007, p. 25) de forma mais incisiva, “uma escola contra a desordem da sociedade”.

É com este modelo escolar que Luísa de Marillac vai se deparar, ajustando-o ao seu modo de pensar a *educação dos pobres* e iluminada pelos traços do carisma que compartilhava com São Vicente de Paulo. Evidentemente, nem Luísa de Marillac e nem Vicente de Paulo compartilham desse “empenho burguês” de apenas resolver o problema social que os pobres representam. Na base de sua compreensão do sentido e do valor dos pobres estão as palavras de Jesus: “*O Reino dos Céus é dos pobres*” (Lc 6,20). Portanto, a *perspectiva vicentina* diante dos pobres é profundamente marcada por esta visão positiva, do valor e mesmo do privilégio dos pobres na construção de uma sociedade inspirada na proposta do Reino de Deus. Mais ainda: não se trata apenas, novamente, de uma visão romantizada dos pobres, agora com base teológico-cristã, que os faça manter-se na condição de pobres. Existe, ao contrário, um empenho para libertá-los de sua condição de pobreza. É assim que Luísa de Marillac e Vicente de Paulo inspiram-se nas palavras de Jesus que declara ser sua missão a tarefa de “proclamar a libertação aos cativos” e de “libertar os oprimidos” (Lc 4,18-19). Portanto, não se pode tirar esta perspectiva profundamente evangélica e libertadora das aspirações de Luísa e de Vicente: do contrário, sua intencionalidade não seria bem compreendida.

3.2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O que vimos acima nos ajuda a compreender, em grandes linhas, o cenário da educação no contexto social da Europa em que Luísa de Marillac e Vicente de Paulo viveram e trabalharam e no qual foi gerada a Companhia das Filhas da Caridade, cujo

propósito era de colocar-se a serviço dos pobres, e assim poderem *catequizar, instruir e salvar*.

Agora, podemos avançar na compreensão do contexto, para entender como, no Brasil, a educação foi sendo compreendida e estruturada. Isso é fundamental, nesta pesquisa, para que se possa entender a atuação das Filhas da Caridade no âmbito da educação em terras brasileiras. Certamente, esta atuação não foi (e não poderia ser) uma simples repetição “*ipsis litteris*” do que havia sido a proposta educativa europeia dos primórdios da Companhia, na França do século XVII. Houve a necessidade de uma inculturação e adequação da “*Pedagogia Vicentina*” aos novos espaços e tempos em que as Filhas da Caridade estavam vivendo e trabalhando, assim como aos novos modelos de organização do sistema escolar, e também às novas concepções teóricas que sustentavam a prática pedagógica. Havia também questões eclesiais que deveriam ser respondidas com a presença vicentina no Brasil, como veremos a seguir. Sem considerar todos estes aspectos, esta presença vicentina dificilmente poderá evidenciar aquilo que lhe é peculiar em sua história e missão nas terras brasileiras.

3.2.1 A educação no Brasil: do descobrimento ao império

O Brasil foi descoberto sob o signo da *cruz* e da *espada*, ou seja, do poder religioso e civil. De fato, “à época da descoberta do Brasil, vigorava em Portugal uma estreita união entre a Igreja e o estado caracterizada pelo regime do padroado, pelo qual a Santa Sé outorgou à Coroa portuguesa certo grau de controle da Igreja nacional” (MOURA, 2000, p. 19). Assim, junto com a esquadra de Cabral, também vieram os primeiros membros do clero secular e alguns frades franciscanos, liderados por Frei Henrique de Coimbra.

Contudo, do descobrimento até 1549, quando veio ao Brasil o primeiro Governador-Geral, a ação da Igreja foi muito restrita. Foi apenas em 29 de março de 1549 que chegaram os primeiros seis padres jesuítas, com o propósito de “lançar no gentio a semente da fé”, como escreveu Pedro Vaz de Caminha. “Embora a missão dos jesuítas fosse principalmente a catequese dos habitantes das novas terras, a obra que realizaram foi muito extensa, assentando as bases de uma nova nação, sobretudo por meio da atividade educativa” (MOURA, 2000, p. 23). E ainda: “Foi para assegurar a eficácia de seu trabalho missionário que os jesuítas entraram pela via da educação,

por meio de escolas, instruindo crianças para preparar os homens do futuro” (MOURA, 2000, p. 25). Desse modo, como assevera Saviani (2013, p. 26), “a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”.

Seguindo ainda Saviani (2013, p. 31), podemos dividir a história da educação colonial do Brasil em três momentos distintos: a) um primeiro período chamado de “heroico”, marcado pela chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, até a morte de José de Anchieta, em 1597, e a promulgação do *Ratio Studiorum*¹⁸, em 1599; b) um segundo momento, que se estende 1599 a 1759, marcado pela organização e consolidação da educação jesuítica, centrada no *Ratio Studiorum*; c) finalmente, a fase pombalina, de 1759 a 1808.

A educação brasileira, portanto, nasceu com as marcas da Companhia de Jesus, nome oficial da congregação dos assim chamados “Jesuítas”. O *período jesuítico*, como vimos acima, se estendeu de 1500 a 1759. Já em 1554, aos 25 de janeiro, um grupo de treze padres Jesuítas, que incluía o Padre José de Anchieta, fundava o Colégio São Paulo, dando assim o mesmo nome à cidade que ali estava nascendo (VIEIRA, 2016, p. 22). “No final do século XVI, a Ordem já contava com cinco colégios: São Paulo (fundado em 1554), Salvador (1560), Olinda (1576), São Sebastião do Rio de Janeiro (1573) e Santos (1585)” (VIEIRA, 2016, p. 25).

Segundo Mesquida (2013, p. 238),

o ensino passou a ser a grande vocação dos soldados da Companhia de Jesus, a qual, diferente das ordens monacais, seria uma ordem missionária a anunciar ao mundo a palavra de Cristo pelo Logos do saber, em instituições formais de ensino e pela catequese como educação informal, justamente quando a Igreja precisava de uma Ordem educadora para fazer frente ao avanço do protestantismo, no movimento da contrarreforma, oficializado pelo Concílio de Trento (1545-1563), mas em operacionalização desde a década de 1520.

Mesquida ainda acrescenta que a preocupação da Companhia de Jesus, naquele contexto,

foi utilizar o saber para reproduzir e expandir a doutrina católica, além de servir como uma arma importante na luta contra a difusão do protestantismo

¹⁸ O *Ratio* é o Plano de Estudos (daí o uso do artigo no masculino) da Companhia de Jesus. Em latim, sua designação completa assim soava: *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*.

que se expandia, tendo a educação como elemento fundamental para a transmissão de valores, ideias e doutrinas (MESQUIDA, 2013, p. 240).

A base da educação jesuítica estava claramente assentada no *Ratio Studiorum*. Tratava-se de um documento que estabelecia o “plano de estudos” da Companhia de Jesus e que exerceu grande influência na educação moderna. Como afirma Saviani (2013, p. 58),

as ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Do ponto de vista da concepção filosófica que a sustentava, Saviani considera a educação jesuíta como uma proposta “tradicional religiosa na versão católica da Contrarreforma” (SAVIANI, 2013, p. 44), ou seja, com a mesma preocupação de *catequizar, instruir e salvar*. Neste sentido, pode-se entender que “a obra educativa dos colégios jesuítas foi um dos fatores mais eficientes da Contrarreforma católica” (SAVIANI, 2013, p. 57).

Aos olhos de um educador dos dias atuais, esse ideário de educação pode parecer no mínimo estranho e sem sentido. Contudo – é preciso que estejamos atentos a isso –, seria falta de perspectiva histórica, um verdadeiro anacronismo, fazer juízo de valor sobre esta proposta pedagógica à luz dos conceitos e critérios pedagógicos do nosso tempo. No contexto social, político e religioso do século XVI, o esforço em prol da Contrarreforma é o pano de fundo de todas as iniciativas da Igreja, em geral, e das principais ordens religiosas, tanto as do ramo masculino quanto do feminino. E, como vimos no início deste capítulo, foi também este pano de fundo que esteve presente nos esforços de Luísa de Marillac e de Vicente de Paulo na estruturação do trabalho educativo das Filhas da Caridade.

Embora a colônia portuguesa tivesse a presença de outras congregações religiosas, como franciscanos, carmelitas e beneditinos, por exemplo (VIEIRA, 2016, p. 26; 29 e 30), não há dúvida de que era aos Jesuítas que se devia a maior fração do esforço educacional. Conforme assevera Mesquida, “a rigor, os jesuítas foram os únicos responsáveis oficiais pela educação formal no Brasil durante duzentos e dez

anos, formando uma elite letrada que dava continuidade aos seus estudos em Portugal, na Espanha ou na França” (2013, p. 246).

E isso tem uma razão clara, pois

essas diferentes congregações religiosas operaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial e dispondo de poucos recursos humanos e materiais e contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais. Diferentemente, os jesuítas vieram com consequência de determinação do Rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias, puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização (SAVIANI, 2013, p. 41).

É por isso, também, que a Reforma Pombalina terá nos Jesuítas um de seus principais alvos, culminando, em 1759, na expulsão da Companhia de Jesus das terras brasileiras e de todo o reino de Portugal (VIEIRA, 2016, p. 102). Maciel e Neto (2006, p. 469) resumem com estas palavras a “ascensão” e a “queda” dos Jesuítas no tocante ao controle do processo educacional no Brasil:

A partir do século XVI, a direção do ensino público português desloca-se da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Praticamente, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa.

Com a expulsão dos Jesuítas, a assim chamada *Reforma Pombalina* procurou estabelecer um modelo de educação pautado nas ideias iluministas. De modo simplificado, pode-se dizer que o Iluminismo foi um fenômeno intelectual e filosófico que se iniciou na Europa, em meados do século XVIII, e cuja principal baliza era “a referência da crítica; compreendendo o mesmo conceito de crítica como o reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer” (BOTO, 2010, p. 282). Para Saviani (2013, p. 32), “as reformas pombalinas da instrução pública inserem-se no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando a colocar Portugal ‘à altura do século’, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo”.

O Iluminismo é, sem dúvida, um

movimento crítico do Absolutismo; crítico da sociedade estamental; dos consequentes privilégios da aristocracia e do clero; crítico, enfim, das instituições de uma ordem política considerada arcaica. Propunha-se refundar a nacionalidade; e, para tanto, havia de ser criado um novo pacto civil. Apostando no avanço do espírito humano e do conhecimento, no

progresso dos povos e na caminhada do gênero humano rumo a um indefectível percurso de aprimoramento – a que chamava perfectibilidade –, o Iluminismo foi também um movimento de fé: fé na razão, no futuro, na flecha de um tempo, no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação (BOTO, 2010, p. 282).

Inspirado por tal concepção filosófica, o Marquês de Pombal revestiu-se de uma postura que se poderia chamar de “antijesuitismo”. Como assevera Vieira,

combatia-se os jesuítas não apenas pelo que eram, mas pela ortodoxia que representavam e pelo próprio valor simbólico que possuíam, de estreita fidelidade a Roma, num momento em que os estados absolutistas tudo faziam para submeter o clero às respectivas coroas (VIEIRA, 2016, p. 111).

O antijesuitismo, com efeito, representava, conforme a compreensão de Maciel e Neto,

uma atitude presente em muitos países europeus, não sendo exclusividade de Portugal. Nesse sentido, os jesuítas representavam um obstáculo e uma fonte de resistência às tentativas de implantação da nova filosofia iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa [...] Tal espírito antijesuítico está expresso, em última análise, na atribuição à Companhia de Jesus de todos os males da Educação na metrópole e na colônia brasileira, bem como pela decadência cultural e educacional dominante na sociedade portuguesa (MACIEL e NETO, 2006, p. 469-470).

Portanto, o modelo de educação proposto pelos Jesuítas era, definitivamente, um contraponto ao que o modelo iluminista representava. Daí a impossibilidade de qualquer esforço conjunto em prol de um novo projeto de educação para o Reino de Portugal e, por consequência, para o Brasil. Desse modo,

apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a ideia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. Para o discurso do movimento iluminista e, mais especificamente, do Marquês de Pombal, a educação e o direito são importantíssimos porque ambos são os centros de tais pensamentos. [...] Marquês de Pombal, ao propor as reformas educacionais – por intermédio da aprovação de decretos que criariam várias escolas e da reforma das já existentes –, estava preocupado, principalmente, em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que grassava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas (MACIEL e NETO, 2006, p. 470-471).

Com efeito, “os iluministas compreendiam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento do indivíduo que se instrui” (BOTO, 2010, p. 282). Se o homem do

pré-iluminismo é um homem ainda não iluminado pela “luz da razão”, mas preso a uma visão não-científica da realidade, é preciso libertá-lo desse antigo regime das trevas, sustentado ainda por uma visão religiosa da realidade. No lugar desta visão religiosa, deveria ser construída, por meio da educação, uma mentalidade laica e secularizada, sem interferência de uma perspectiva espiritual como a defendida pelos jesuítas.

Saviani (2013, p. 113-114) resume da seguinte forma as características das reformas pombalinas que tiveram influência no Brasil, entre os anos de 1759 a 1834: a) estatização e secularização da administração do ensino; b) estatização e secularização do magistério; c) estatização e secularização do conteúdo do ensino; d) estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos; e) estatização e secularização dos estudos superiores.

Em suma, o ideário Iluminista estava na base da nova forma de conceber e de fazer educação no Brasil, após a expulsão dos jesuítas e até os primeiros anos do Brasil Império.

3.2.2 A educação no Brasil Império

O Brasil Império corresponde ao período de 1822 a 1889. Ainda em seus primeiros anos, o novo império ainda carregará os traços das reformas pombalinas, com acentuado empenho da Corte brasileira em expandir a cultura e a educação no império. De fato, como sustentam Silva e Souza,

ao assumir o reinado no Brasil, Dom Pedro I inicia uma nova etapa para a sociedade brasileira com a criação de instituições voltadas para o fortalecimento da cultura escolar, cravando a entrada do Brasil em um processo de modernização e urbanização com a fundação de escolas técnicas, de universidades, faculdades, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Jardim Botânico entre outras. Essas instituições contribuíram de maneira significativa para a expansão do ensino e da pesquisa em nosso país (SILVA e SOUZA, 2011, p. 70).

Nota-se, de fato, como já havia, desde os primeiros tempos, uma preocupação com a fundação dos alicerces da vida cultural do Império do Brasil, sob a inspiração, obviamente, dos modelos europeus trazidos pelos portugueses. Desse modo, como destacam Silva e Souza (2011, p. 70),

apesar de o Brasil possuir uma imensa extensão territorial, o Governo Imperial favoreceu a construção de espaços de cultura e saber nas diversas

regiões, possibilitando o acesso às instituições, com destaque para a educação profissional com os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais no ano de 1827, as Academias de Medicina e Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro em 1832, bem como o surgimento de algumas escolas a exemplo do Liceu Imperial no ano de 1838, em São Paulo, o Colégio D. Pedro II, a Escola Normal de Niterói que expandiu-se para outras localidades do Brasil (SILVA e SOUZA, 2011, p. 70).

No primeiro reinado, ou no primeiro império, temos o Estado voltado para o ensino primário, com a Lei Geral, de 1827, e com a criação dos cursos de Direito, em São Paulo e Recife. Temos, também, a chegada dos missionários protestantes de origem norte-americana, fundando escola no Rio de Janeiro, privilegiando os pobres, inclusive filhos de escravos, de 1837 a 1841. Houve ainda a descentralização, no período regencial, que incumbia o poder central dos cursos superiores, as províncias, do secundário, e os municípios do ensino primário, em 1834 (MESQUIDA, 1994).

Este empenho do Governo Imperial, contudo, se manifestava na sua melhor forma nas capitais, sobretudo em São Paulo, na Bahia e no Rio de Janeiro. Nas províncias, entretanto,

o sistema escolar não passou da tentativa de reunião das antigas aulas régias em liceus, de forma desorganizada. Motivo: um falho sistema tributário e a consequente falta de recursos. No vazio do Estado, boa parte do ensino secundário ficou a cargo da iniciativa privada (principalmente religiosa) (OLIVEIRA, 2004, p. 948).

A Lei de 15 de outubro de 1827 foi a primeira tentativa de organização do ensino primário no novo império. Como afirma Saviani (2013, p. 126),

esta primeira lei do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância.

Eis o texto integral desta lei, que auxilia a compreensão do cenário educacional nesta primeira fase do Império Brasileiro, tal como está publicada na página eletrônica oficial do Governo Federal (BRASIL, s/d):

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os

poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6º da Independência e do Império.

Apesar de se constituir em um texto reduzido, a referida legislação trata de forma global dos principais aspectos da educação à época, desde a remuneração dos professores ao conteúdo do ensino, passando por questões de ordem administrativa do Governo Central e das Províncias.

Notemos também que, apesar da necessidade de adequar a estrutura da educação às ideias modernistas (já defendidas desde a época da Reforma Pombalina), ainda aparecem os elementos da religião como parte do processo educativo, como se pode constatar no Art.º 6. Neste sentido, Saviani (2013, p. 126-128) ressalta que

dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto.

Infelizmente, esta *Lei das Escolas de Primeiras Letras* não conseguiu fazer com que fossem erigidas escolas elementares em todos os lugares que a própria legislação previa. Em 1834, o governo central desobrigou-se da incumbência de cuidar destas escolas, passando-as à responsabilidade das províncias. Incapazes de levar a diante tal tarefa, as províncias deixaram muito a desejar, de tal forma que o ensino público caminhou a passos muito lentos. Havia a necessidade de uma reforma, que foi estabelecido num decreto datado 17 de fevereiro de 1854, sob a influência e a inspiração de Couto Ferraz.

Na proposta de Couto Ferraz, “o governo tomava para si a responsabilidade da instrução, por meio de medidas como inspeção das escolas, habilitação dos professores, definição das disciplinas a serem adotadas, escolha de material didático e definição de carga horária de ensino” (BEDIAGA, 2017, p. 386).

Tratava-se de uma legislação que também “absorvia a noção iluminista”, embora mantivesse em seu currículo “a instrução moral e religiosa” e “a leitura explicada dos Evangelhos e notícias da história sagrada” (SAVIANI, 2013, p. 132). Além disso, foi a primeira lei sobre educação, no Brasil, que apresentava o princípio da obrigatoriedade do ensino.

Dada a amplitude e influência desta legislação, assim como a inovação das propostas por ela trazidas à luz, seguindo a compreensão de Bediaga, é importante destacar que os

estudiosos sobre as reformas da educação no Brasil são unânimes em apontar a Reforma Couto Ferraz como marco da intervenção explícita do Estado na instrução pública e nos estabelecimentos particulares. Seu objetivo principal era promover a melhoria do magistério por meio da implantação de concurso público e outras exigências para o exercício do ofício. Por outro lado, previa benefícios com o propósito de tornar a profissão atraente e concorrida, a exemplo do direito à aposentadoria, pouco usual na época. A Reforma Couto Ferraz era restrita à Corte, uma vez que a legislação outorgava ao governo das províncias a regulação da instrução pública. Porém, [...] as inovações de Couto Ferraz foram aos poucos incorporadas no país. Era mesmo evidente a intenção de que a reforma na Corte servisse de exemplo às províncias e a elas fosse estendida, atendendo à ambição imperial de unificar e controlar a instrução e assim formar os indivíduos em consonância com um projeto de civilização semelhante ao da Europa (BEDIAGA, 2017, p. 388).

Contudo, nem mesmo as ideias inovadoras de Couto Ferraz puderam trazer resultados efetivos para o cenário da educação do Império brasileiro. Desse modo, Oliveira afirma que,

ao final do Império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dois quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

O fim do Império e a Proclamação da República acentuariam ainda mais as transformações e mudanças na sociedade brasileira, repercutindo em todos os

setores e, também, como não poderia deixar de ser, no âmbito da educação. De fato, como constata Silva e Souza,

com o final do período Imperial e o início da República da Espada (1889-1894), ocorreram diversos fatos que mudaram o rosto da sociedade brasileira: elevado crescimento econômico, transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado e, principalmente a construção de uma identidade nacional, sendo, a educação, responsável pela moralização e civilização do povo, fortalecendo a nação que estava surgindo com o novo regime político (SILVA e SOUZA, 2011, p. 72).

No Segundo Reinado, o que de mais importante ocorreu no ensino, foi o projeto de Leôncio de Carvalho, de 1879, relatado por Rui Barbosa, em 1881. Aí estavam presentes as ideias liberais, o pensamento pedagógico de Pestalozzi, via Calkins e a *lição de coisas*.

Sem dúvida, o país precisava de uma estrutura bem ordenada do sistema educacional, para que pudesse se configurar como nação, na nova condição política de Estado Republicano. Nas primeiras décadas da República, como verifica Oliveira (2004, p. 949) houve a

consagração do sistema dual que vinha do regime anterior, ampliando a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). O que fez a diferença a partir de então foi a emergência de novos estratos sociais, com a substituição da massa homogênea dos agregados rurais e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana por uma composição social mais heterogênea, pela divergência de interesses, origens e posições. Deste panorama faziam parte uma camada média de intelectuais, os militares com alto prestígio, os primeiros passos de uma burguesia industrial e todo um contingente de imigrantes, que se ocupavam da lavoura ou das profissões liberais urbanas (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

Como veremos adiante, ainda neste capítulo, a presença das Filhas da Caridade, em solo paranaense, no início do século XX, terá neste “contingente de imigrantes” sua intencionalidade de ação. As Filhas da Caridade contribuíram, sobremaneira, no esforço nacional para que o sistema educacional da República do Brasil fosse pouco a pouco construído e consolidado, a fim de transformar o rosto da nação. Silva e Souza sublinham que,

no início do século XX, a educação no Brasil assumiu um lugar importante na estrutura política vigente, seria através dela que o país passaria do estágio de estagnação (vadiagem, doenças, vícios, baixa expectativa de vida), de condições degradantes no seio social para o desenvolvimento tendo como alicerce a cultura escolar que conduziria o sucesso da República, conduzindo a nação brasileira a disciplina, a qualificação para o trabalho, o fortalecimento

da economia (sistema produtivo), a fixação do homem no campo e a consolidação da nova ordem que se instituía (SILVA e SOUZA, 2011, p. 72-73).

É importante registrar, ainda, um elemento inédito no desenrolar da história religiosa do Brasil, com repercussão também no campo da educação: a Proclamação da República também permitiu a expansão da educação protestante no Brasil, uma vez que o Estado Brasileiro se tornava laico e, portanto, não estava mais atrelado a uma denominação religiosa oficial. Como afirma Almeida,

a expansão das igrejas, a organização de veículos de comunicação, as obras assistenciais, a atuação política partidária acompanhou a presença das denominações protestantes brasileiras no decorrer do Império e da República. Mas nenhuma dessas possibilidades de interferência social deu mais visibilidade ao protestantismo do que a atuação escolar. Se houve um apelo moderno no campo religioso protestante no Brasil, em seus momentos de implantação e organização (1870-1930), esse reside no discurso e práticas escolares verificados no ambiente da instauração e estruturação da República. Entre os protestantes, a República foi saudada como um tempo em que as propostas escolares afinadas aos seus princípios cristãos seriam espalhadas na sociedade. Políticos republicanos também esperavam a participação de educadores das escolas evangélicas na organização de sistemas educacionais (ALMEIDA, 2017, p. 122).

A presença do protestantismo Brasil fez reacender, de certo modo, o espírito da Contrarreforma. Até então, o Brasil não era um campo de “lutas religiosas” e de “embates teológicos”. A expansão missionária dos jesuítas e das outras ordens religiosas, em solo brasileiro, desde o descobrimento, tinha por objetivo a conversão dos nativos e não, como era o caso da Europa, a defesa da fé frente aos ataques protestantes. Mas, a partir da República e da constituição do “estado laico”, esta situação foi modificada radicalmente.

Por outro lado, como afirma Moura (2000, p. 93), quando a religião católica deixou de ser a religião oficial do Brasil, foi

cessando, conseqüentemente, o regime do padroado e ganhando com isso a Igreja muito mais liberdade. Prova disso foi o aumento progressivo do número de circunscrições eclesiásticas (arquidioceses, dioceses, prelazias e prefeituras apostólicas). [...] Outra consequência foi o aumento constante do número de novas congregações religiosas que vieram radicar-se no Brasil, muitas delas seriamente empenhadas no ideal da educação.

Para Riolando Azzi (1992, p. 40), “um dos aspectos que mais chama a atenção na análise da atuação dos religiosos a partir da segunda metade do século XIX é a prioridade quase absoluta dada à esfera educativa. São raríssimos os institutos religiosos que não estavam envolvidos de algum modo com a educação”.

É neste cenário que as Filhas da Caridade se estabeleceram no Estado do Paraná, na cidade de Curitiba, no ano de 1904, como poderemos analisar mais à frente.

3.3 AS FILHAS DA CARIDADE NO BRASIL

Quando de sua chegada ao Brasil, em 1849, a educação era um dos principais focos de ação das Filhas da Caridade. O Brasil ainda estava no período imperial, sob o reinado de Dom Pedro II, que governou de 9 de abril de 1831 a 15 de novembro de 1889. A situação da educação, naquele contexto, foi analisada acima.

Do ponto de vista eclesiástico, a vinda das Filhas da Caridade ao Brasil foi resultado do empenho de Dom Antonio Ferreira Viçoso, bispo de Mariana, Minas Gerais, de 1844 a 1875. Com outros bispos reformadores da época, Dom Viçoso

articulava o Movimento Brasileiro de Reforma Católica, para implantar as decisões do Concílio de Trento, em suas dioceses. Este movimento tinha quatro objetivos: Reforma do Clero; Instrução religiosa do povo; Educação da juventude feminina e Assistência aos enfermos e pobres (PROVÍNCIA DE BELO HORIZONTE, 1999, p. 24).

É muito importante destacar esta dinâmica da *reforma católica*, que estava em curso no Brasil e era assumida, com dedicação, pelos Bispos. Neste sentido, as Filhas da Caridade vieram ao Brasil para dar continuidade ao mesmo processo que, nas suas origens, a Companhia estava levando em frente ainda no tempo de Luísa de Marillac e Vicente de Paulo, em sintonia com toda a Igreja do século XVII.

Todas as iniciativas da Reforma Católica, no Brasil, se mostravam extremamente necessárias, porque, de fato, como analisa Vieira,

não eram poucos os sacerdotes esquecidos de suas obrigações e das normas de continência [...] Isso para não falar dos diversos curas que haviam se envolvido na revolução liberal de 1842, e de outros tantos desleixados no ministério. Resultado: a religião ficara reduzida a atos externos e devocionismo, a prática dos sacramentos era pequena e ocorria, sem controle, uma invasão do poder civil no domínio eclesiástico (VIEIRA, 2021, p. 232).

Naqueles meados do século XIX, os desafios eram muito grandes, em todos os sentidos, e a Igreja estava comprometida em propor alternativas para gerar melhores condições de vida para o povo brasileiro. Com efeito,

o Brasil de então vivia momentos conturbados; aproximava-se o fim do império e ainda era recente na memória do povo a Inconfidência Mineira, ocorrida no ano de 1789. Além disso, a situação dos negros no Brasil era penosa. No início do século XIX, 30% da população brasileira era formada por escravos. Eles eram considerados a camada social mais baixa e, por isso mesmo, não tinham direito a nada. Dom Viçoso queria amenizar a dor dos pobres, escravos e doentes e buscou em Paris a solução. Ela viria através do trabalho carinhoso desempenhado pelas Filhas da Caridade, que se transformariam numa das forças atuantes desse Movimento, destacando-se como grandes colaboradoras do episcopado (PROVÍNCIA DE BELO HORIZONTE, 1999, p. 24).

É importante notar outro elemento significativo para compreender por que a presença das Filhas da Caridade, no Brasil, foi de extrema importância. E isso se deve ao fato de que, na compreensão de Vieira,

a vida religiosa feminina no Brasil imperial, até meados do século XIX, ainda se restringia a pouquíssimos mosteiros, entre os quais dois das ursulinas na Bahia. [...] Havia ainda as religiosas do mosteiro da Luz, em São Paulo. [...] As religiosas eram poucas e senhoras de escravos, até porque provinhas de famílias abastadas (VIEIRA, 2021, p. 285-286).

De fato, as Filhas da Caridade constituem a primeira família religiosa feminina que se estabeleceu para um estilo de “vida ativa”, ou seja, ao contrário da “vida contemplativa” das congregações femininas monásticas (como as monjas Beneditinas ou Carmelitas, por exemplo).

Para realizar seu propósito, Dom Antônio Viçoso

encarregou o Pe. Cunha de conseguir em Paris algumas religiosas dessa congregação [das Filhas da Caridade] para trabalharem na sua diocese. Antes de partir, o padre percorreu o interior de Minas recolhendo dinheiro para pagar as passagens das eventuais irmãs. Quando, enfim, chegou à capital francesa no dia 12 de junho de 1848, o emissário procurou o superior-geral, Pe. Jean-Baptiste Etienne, para apresentar-lhe o pedido. O geral avaliou a proposta positivamente e acedeu à solicitação, enviando às irmãs uma mensagem comovente: ‘Parti, minhas irmãs, parti! Levei numa das mãos o archote da fé e na outra, a chama da caridade!’ (VIEIRA, 2021, p. 286).

As doze primeiras Filhas da Caridade chegaram ao Brasil em 9 de fevereiro de 1849. Foi grande o significado simbólico para a Igreja do Brasil o estabelecimento da primeira congregação feminina europeia de vida ativa no país, pois, como assinala Vieira,

as Filhas da Caridade, além de pioneiras, tornar-se-iam também a maior e mais importante congregação religiosa feminina no Brasil imperial. Sua obra se desenvolveu por várias etapas. Pouco depois de instaladas [em Mariana], transformaram a Casa da Providência num pequeno pensionato para formação de moças, que logo conquistou a boa aceitação das famílias; e, aos 10 de março de 1850, abriram o Colégio Providência, um dos primeiros

educandários femininos de Minas Gerais, seguido de outras obras como creche, lactário e dispensário. O sucesso das irmãs nas áreas da educação e da saúde acabaram chegando ao conhecimento de Dom Pedro II, que as convidou para fundarem um estabelecimento de ensino para estudantes da classe abastada no Rio. Elas foram, abriram outro colégio de nome Imaculada Conceição, ao lado do qual instituíram também um orfanato para crianças e jovens carentes, bem como outras obras sociais, como a assistência os menores negros (VIEIRA, 2021, p. 287).

Pode-se perceber, portanto, como as Filhas da Caridade, já desde sua primeira fundação no Brasil, assumiram um amplo leque de atividades, sempre em sintonia com seu carisma de serviço aos pobres, bem como em frentes de educação. Desse modo, como assevera Vieira (2021, p. 288),

em apenas nove anos (1849-1858), graças sobretudo aos contínuos reforços de novas irmãs francesas, as Filhas da Caridade assumiram 17 casas, marcando presença em cinco províncias: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Santa Catarina e Pernambuco. Novas vocações nativas surgiram, e como a inteira obra não parava de crescer, aos 22 de agosto de 1860, foi constituída a sua primeira província no Brasil, com sede no Colégio da Providência, no Rio (VIEIRA, 2021, p. 288).

Não se pode esquecer que, “no Brasil do século XIX, a mulher não tinha voz nem vez. As Irmãs francesas ensinaram as meninas brasileiras a ler e a escrever e se tornaram a segunda congregação religiosa a cuidar da educação no Brasil” (PROVÍNCIA DE BELO HORIZONTE, 1999, p. 7), ao lado dos jesuítas.

3.4 AS FILHAS DA CARIDADE NO PARANÁ

A história dos primórdios das Filhas da Caridade, no Estado do Paraná, está profundamente arraigada à história da Igreja Católica e ao contexto em que vivia o Estado nas primeiras décadas da República.

Do ponto de vista educacional, havia pouco desenvolvimento. Como ressalta Dom Pedro Fedalto, arcebispo Emérito de Curitiba e um grande estudioso da História da Igreja, a primeira escola do Estado do Paraná foi criada pelos Jesuítas, em 12 de março de 1755, na cidade de Paranaguá (FEDALTO, 2014, p. 494). Mas, nos séculos seguintes, como vimos anteriormente, a expansão das escolas não ocorreu nas províncias, do modo como era esperado.

Em Curitiba, a primeira escola confiada a uma congregação religiosa feminina foi o Colégio dos Santos Anjos, fundado em 10 de janeiro de 1896. A congregação das Irmãs dos Santos Anjos foi a primeira congregação feminina a se estabelecer no

Estado do Paraná (FEDALTO, 2014, p. 160). Contudo, havia um déficit muito grande de escolas e de congregações religiosas que pudessem assumir este encargo.

No início do século XX, havia a esperança de que a situação começasse a mudar. Com efeito, “o primeiro Bispo do Paraná, Dom José de Camargo Barros, determinou, a 2 de fevereiro de 1900, que fossem criadas escolas católicas em todas as paróquias, à imitação dos Bispos da Europa e dos Estados Unidos” (FEDALTO, 2014, p. 495). Na Carta Circular que enviou ao clero, naquela data, assim se expressou o Senhor Bispo:

Concordai conosco e nem duvidais que o primeiro e mais essencial dever de um cura de almas é o ensino do catecismo. Pois bem, viemos propor hoje um meio prático que, se de um lado exige alguns sacrifícios, de outro lado, é de uma eficácia soberana e duradoura. Viemos dizer que é chegado o tempo de imitardes o exemplo dos nossos irmãos da Europa e Estados Unidos. Viemos vos falar da necessidade e possibilidade de fundardes e manterdes em vossas freguesias (paróquias) escolas paroquiais de ambos os sexos. Quando se ensinava religião nas escolas públicas, as escolas paroquiais, se eram úteis, não eram absolutamente necessárias. Mas, agora, nestes tempos, em que não se ensina nenhuma palavra de religião nessas escolas públicas, com a intolerância de não permitir a presença do padre, a necessidade da escola paroquial se impõe. Em vista desta nova situação criada, não nos resta outro dever, senão metermos mão corajosa na grande obra das escolas católicas (FEDALTO, 2014, p. 158).

Assim, pouco a pouco, foram surgindo diversas escolas paroquiais em muitos pontos do Estado do Paraná (e de Santa Catarina, vinculado à Diocese de Curitiba, à época), em cidades como Curitiba, Paranaguá, São José dos Pinhais, São Mateus do Sul, Florianópolis, Lages, Rodeio, Jaraguá e Garibaldi.

As Filhas da Caridade estabeleceram-se no Estado do Paraná em 1904, na cidade de Curitiba, na colônia polonesa de Abranches. Vieram somar seu trabalho aos esforços das primeiras escolas católicas já existentes, implantadas pelos Frades Franciscanos, pelas Irmãs da Divina Providência e pelas Irmãs de São José de Chambery, entre outras congregações (FEDALTO, 2014, p. 495).

Além da preocupação do Bispo local com as escolas paroquiais, que deveriam atender a todos indistintamente, havia também a necessidade de atender aos imigrantes europeus, cuja maior dificuldade era o domínio da língua em terras estrangeiras. Com efeito, “tendo o Paraná recebido muitos imigrantes europeus, Dom José [de Camargo Barros] foi convidando Irmãs de suas etnias que assumiam as escolas católicas” (FEDALTO, 2014, p. 495). Assim, ao mesmo tempo em que se

oferecia solução ao problema da inculturação dos imigrantes, também se garantia que a educação tivesse a base religiosa desejada.

É preciso entender a razão dessas imigrações, de modo a compreender o sentido da vinda dessas congregações religiosas, em especial a das Filhas da Caridade, para o Estado do Paraná. De acordo com Costa (2019, p. 169),

desde a chegada dos europeus às terras brasileiras e durante todo o período colonial (1500-1808) houve presença estrangeira no Brasil, mas não havia ainda correntes propriamente migratórias com o fito de se estabelecer em um país estrangeiro: o fluxo predominante era de portugueses que vinham se estabelecer nas então terras portuguesas de ultramar e de escravos traficados da África. Considera-se então como o marco legal inicial da migração para o Brasil, a abertura dos Portos às nações amigas, promovida por Dom João VI, por meio da Carta Régia de 28 de janeiro de 1808, e que possibilitou uma livre circulação de estrangeiros nos portos brasileiros (COSTA et al, 2019, p. 169).

Em sua primeira fase, a dinâmica da imigração era “caracterizada pelo incentivo estatal à imigração de europeus brancos para o Brasil, seja para a ocupação das grandes áreas com baixa densidade demográfica visando a garantir a posse destes territórios, seja para substituição do braço escravo” (COSTA et al, 2019, p. 169). Percebe-se, assim, como a abolição da escravatura, em 1808, foi fator decisivo para ampliar o fluxo da imigração europeia ao Brasil.

Esta dinâmica de imigrações foi também fortalecida pela diferença de cenário que a Europa e o Brasil estavam vivendo no final do século XIX. Eram dois cenários em declarada assimetria, mas que acabaram se complementando. De fato,

ao mesmo tempo em que a Europa apresentava um contexto propício à emigração com um crescimento demográfico sem precedentes, avanço da tecnologia que substituiu a mão-de-obra do homem pela máquina e a melhoria dos transportes com o uso de embarcações a vapor, o Brasil apresentava um contexto bastante favorável à recepção de imigrantes com a premente necessidade de substituição da mão-de-obra escrava e uma política migratória aberta (COSTA et al, 2019, p. 172).

Havia mesmo um empenho político e governamental para atrair os migrantes. Desse modo, como afirma Costa,

o Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911, oferecia uma série de vantagens aos estrangeiros que viessem para trabalhar como agricultores ou proprietários rurais, buscando incentivar que as migrações se direcionassem ao campo, desviando os migrantes dos centros urbanos para que não viessem a engrossar o crescente movimento operário (COSTA et al, 2019, p. 174).

Uma vez que as Filhas da Caridade vindas ao Paraná tinham a intenção de atender à comunidade polonesa, vamos elucidar alguns elementos da imigração desse povo. Na década de 1870, a Polônia encontrava-se subjugada e dividida entre três invasores: a Rússia, a Alemanha e a Áustria. A língua materna é proibida nas escolas, igrejas e repartições públicas. O povo sente-se oprimido pelos impostos, multas e prisões e muitos poloneses são levados pela onda das imigrações. De acordo com Schenato,

A primeira imigração vem da Prússia e da Silésia. Sessenta famílias com 258 pessoas estabelecem-se nas proximidades de Curitiba, formando a colônia Abranches, que recebeu este nome em homenagem ao Governador da Província do Paraná, Dr. Frederico Abranches, grande amigo e protetor dos imigrantes poloneses (SCHENATO, 1999, p. 3).

Os imigrantes recorreram ao primeiro Bispo de Curitiba, Dom José de Camargo Barros, pedindo Irmãs Professoras para seus filhos, pois Curitiba era muito distante, à época [cerca de 10 km], e a colônia de Abranches não possuía escolas (SCHENATO, 1999, p. 3). Como vimos acima, havia uma sensibilidade especial do Bispo Diocesano para com as escolas católicas e com a situação específica dos imigrantes, o que certamente favoreceu a tomada de providências para o atendimento do pedido.

As primeiras Filhas da Caridade a chegar a Curitiba, em 17 de outubro de 1904, foram as Irmãs Luísa Olsztyńska, Natália Zietak e Leocádia Suchoswiat (SCHENATO, 1999, p. 3 e 5). As aulas foram iniciadas em 16 de novembro de 1904, contando com a presença de 25 alunos (SCHENATO, 1999, p. 6).

A organização da Escola São José, como foi batizada esta primeira instituição vicentina no Paraná, e que ainda está em pleno funcionamento, hoje com a denominação de Colégio Vicentino São José, influenciou a história da educação no Paraná. No dizer de Ruy Christovam Wachowicz,

essas escolas, surgidas da necessidade elementar do colono alfabetizar a sua descendência, constituem-se numa importante etapa no processo de aculturação dos imigrantes no Brasil. Por outro lado, apresenta aspectos inéditos para o estudo da História da Educação nos estados que possuíram tal tipo de escolas (WACHOWICZ, 1970, p. 13).

Um relato da Ir. Joana Lukwinska, no Jornal Escola São José, na edição que comemora os 90 anos do Colégio, aparece essa importante informação:

A Província de Chelмно foi fechada pelo governo alemão, desativando 11 escolas, fazendo com que 50 Irmãs deixassem o país, buscando asilo em Cracóvia. Durante 20 anos o Seminário ficou desativado e o recrutamento vocacional proibido. Apesar do sofrimento, os Superiores Provinciais fizeram o sacrifício e enviaram 3 Irmãs à missão polonesa em socorro dos compatriotas sofridos do Brasil, visando assim a formação cristã dos filhos dos imigrantes, bem como o ensino da língua materna e atendimento às necessidades corporais e espirituais. Assim surgiu a missão Polonesa, início da Província de Curitiba, que foi Vice-Província até o ano de 1947". (ESCOLA SÃO JOSÉ, 1994, p. 8).

Até 1939, as escolas das Filhas da Caridade vinculadas à Polônia tinham um duplo programa a seguir: um oficial, com todas as disciplinas oferecidas também pelas outras escolas do Estado do Paraná; e outro programa suplementar destinado aos filhos dos colonos imigrantes e aos descendentes dos poloneses (SCHENATO, 1999, p. 11).

Até o início de 1947, as Irmãs de Curitiba dependiam diretamente da Província Chelмно, na Polônia. Com as dificuldades criadas pelas Guerras Mundiais, Curitiba passou a ser Vice Província de Chelмно. Já em 1º de março de 1947, a Vice Província passou a ser *Província Brasileira da Congregação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo de Curitiba*. Um rico material documental dos primórdios da Província de Curitiba pode ser encontrado no documento monográfico produzido pela própria Província, que recolheu dados de 1904 a 1980, cujo exemplar encontra-se no arquivo da Cúria Provincial, em Curitiba.

Com o passar dos anos, a Província de Curitiba abriu dezenas de outras instituições escolares, privadas ou em parceria com os poderes estadual ou municipal, em diversas cidades dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nas últimas três décadas, porém, com a expansão das escolas públicas e o surgimento de escolas privadas laicas, houve uma redução significativa do número de escolas confessionais católicas, em todo o Brasil, afetando todas as congregações religiosas que as mantêm¹⁹. Neste contexto, também as Filhas da Caridade viram diminuir o número de suas instituições educativas. Contudo, ainda existe a significativa presença de 19 instituições vicentinas da Província de Curitiba, atualmente concentradas nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Sul.

¹⁹ Para uma visão mais ampla da questão da escola católica no Brasil, com seus avanços e recuos, é bastante significativo o seguinte trabalho: *Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional* (ALVES, 2005). Ver também: *O mercado da educação e a escola católica: uma abordagem sobre as mudanças na política de gestão educacional nas escolas católicas do Brasil* (MARIUCCI, 2011).

Este capítulo teve a finalidade de mostrar a presença das Filhas de Caridade na educação brasileira, particularmente no Paraná, com um currículo que trazia disciplinas diferenciadas, pois se tratava de ensinar basicamente os filhos de imigrantes e poloneses.

Agora, resta-nos perguntar: como, hoje, as Filhas de Caridade podem elaborar um plano curricular que articule o carisma vicentino e as categorias da pedagogia existencialista cristã de Paulo Freire, elaborando um plano de ensino que leve em consideração o contexto histórico, social, político e cultural? Essa questão será respondida no capítulo terceiro dessa dissertação.

4 PEDAGOGIAS VICENTINA E FREIREANA: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO

Tentar estabelecer uma via de aproximação e de diálogo entre a *Pedagogia Vicentina* e a *Pedagogia Freireana* é o objetivo deste terceiro capítulo. Evidentemente, ao propor este objetivo, não deixamos de levar em consideração dois elementos decisivos:

O primeiro ter a ver com os diferentes contextos históricos e socioculturais dessas duas pedagogias, que nos obrigam a entender que não haverá unicidade plena de categorias conceituais e nem mesmo linguísticas neste diálogo. Por exemplo, enquanto podemos encontrar em Luísa de Marillac e Vicente de Paulo a ideia de “salvação”, será mais comum encontrar em Paulo Freire a noção de “libertação”: evidentemente, do ponto de vista hermenêutico, trata-se de dois conceitos distintos, com vieses próprios. No entanto, neles podemos encontrar uma simetria de intenção, à medida que se orientam para uma mesma realidade ontológica: o ser humano, que precisa ser, ao mesmo tempo, salvo e liberto das muitas formas de opressão que caem sobre ele. Seria uma forma de anacronismo pretender simplesmente nivelar estas diferenças, tornando-as menos evidentes ou menos influentes. Nossa opção metodológica, portanto, é assumi-las de forma consciente e explícita, sabendo que a pretensão de estabelecer tal diálogo entre Luísa de Marillac, Vicente de Paulo e Paulo Freire não pode pretender ofuscar as muitas diferenças que existem entre eles. Ao mesmo tempo, contudo, segundo nossa compreensão, tais diferenças também não tornam esse diálogo uma mera utopia.

O segundo diz respeito ao fato de que Luísa de Marillac e Vicente de Paulo não eram, propriamente, pedagogos e nem especialistas em educação: sua pedagogia pode ser de alguma forma destilada do modo como entendiam a necessidade e a importância da educação no horizonte da missão vicentina, assim como da forma como orientavam as Filhas da Caridade no serviço aos pobres realizado também por meios das escolas. Embora não houvesse em Luísa e Vicente uma explícita teorização pedagógica, no sentido mesmo de uma produção intelectual sobre o campo da educação, não se pode negar que havia uma autêntica intencionalidade pedagógica e, mais ainda, uma práxis pedagógica. Desse modo, compreendemos que é plenamente possível que, com tais atributos, a *Pedagogia Vicentina* possa entabular um diálogo com a *Pedagogia Freireana*.

Entendemos, com efeito, que na *Pedagogia Vicentina* e na *Pedagogia Freireana* há um mesmo horizonte ou uma mesma perspectiva a partir do que se pode pensar a educação e refletir sobre seus principais sujeitos e atores. Nossa intenção, portanto, é mostrar que tal aproximação e diálogo são possíveis porque, em ambas as propostas pedagógicas, existe um *fundamento comum*, que serve como elo ou ponto de ligação e que, apesar das muitas diferenças, permite a aproximação dialógica.

Em que consiste, precisamente, este *fundamento comum* entre a *Pedagogia Vicentina* e a *Pedagogia Freireana*? Em nossa compreensão, trata-se de um mesmo princípio norteador ou *suleador*, para lembrar a expressão freireana, não apenas de base teórico-conceitual, nem somente de caráter pedagógico-metodológico, mas, essencialmente, de *natureza ético-prática*. De modo mais claro, podemos dizer que tanto na *Pedagogia Vicentina* quanto na *Pedagogia Freireana* é possível encontrar uma mesma *intencionalidade ética*, que se alinha em um mesmo *programa de ação*, ou, em termos mais freireanos, em uma mesma *práxis*. Trata-se, portanto, de duas propostas pedagógicas que se aproximam e podem dialogar a partir de um mesmo *horizonte ético* e de uma mesma *perspectiva de ação*.

Quanto ao mesmo *horizonte ético*, fundado em uma mesma *intencionalidade ética*, cumpre destacar os *valores comuns* que servem como baliza para ambas as pedagogias. Nesse sentido, podemos dizer, seguindo a análise de Mesquida, que, assim como Vicente e Luísa, também

Paulo Freire acredita que a educação, na medida em que alcança a consciência do homem e da mulher oferecendo-lhes condições de conhecer o mundo (pelo saber), pode realizar nela e nele uma “metanóia”, uma conversão, uma transformação radical. Essa “metanóia” não é somente uma mudança interior, mas uma mudança de concepção de mundo que se exterioriza na forma de uma práxis libertadora. Uma práxis libertadora que se concretiza fundada na esperança da conquista de uma vida melhor e mais humana e na transformação do mundo em um mundo mais humano” [MESQUIDA et all. in: BORGES e MESQUIDA (org.), 2021, p. 39].

E ainda, assim como Vicente e Luísa, também Paulo Freire “fez a opção de se engajar em favor dos humildes, dos excluídos da sociedade capitalista, dos analfabetos, enfim, do povo” [MESQUIDA et all. in: BORGES e MESQUIDA (org.), 2021, p. 43].

Quanto à mesma *perspectiva de ação*, assentada em um mesmo *programa de ação*, deve-se considerar a *práxis* que é iluminada e promovida por estes mesmos *valores comuns*.

Quais são, em suma, os pontos de conexão, enquanto *valores comuns* e *práxis*, entre a *Pedagogia Vicentina* e a *Pedagogia Freireana* quando levamos em consideração a análise da mesma *intencionalidade ética* e do mesmo *programa de ação*? Podemos dizer que a *Pedagogia Vicentina* e a *Pedagogia Freireana* têm uma mesma *intencionalidade ética* e um mesmo *programa de ação* que se aproximam e dialogam a partir destes quatro pilares fundamentais: i) uma perspectiva humanista integral; ii) uma compreensão da educação como prática de libertação; iii) uma visão pedagógica que leva à vivência da autonomia; iv) uma proposta pedagógica transformadora.

Estes quatro pilares não são elementos apenas justapostos e isolados. Ao contrário, estão profundamente interligados e se complementam, de modo a constituir uma perspectiva pedagógica congruente e estruturada: da concepção humanista integral decorre o valor da liberdade; do valor da liberdade, pode-se compreender a legitimidade dos processos de libertação; da libertação, nasce a autonomia; e da autonomia brota a prática transformadora.

Como veremos a seguir, na *Pedagogia Vicentina* e na *Pedagogia Freireana* estes quatro pilares constituem a pedra de toque, aquilo que pode ser considerado para ambas a base da sua *intencionalidade ética* e do seu *programa de ação*.

4.1 PERSPECTIVA HUMANISTA INTEGRAL

Entendemos por *perspectiva humanista integral* aquele modo de compreender a educação a partir de uma *concepção integral da pessoa humana*. Isso significa uma visão ampla, profunda, completa e global do ser humano, avessa a compreensões unilaterais, restritivas ou parciais. Desse modo, por exemplo, a partir desta *perspectiva humanista integral*, a educação não se restringe a um tipo de formação intelectual e meramente cognitiva, pois o ser humano não é apenas uma “mente pensante” e, de outro lado, também não se restringe a um tipo de formação exclusivamente técnica e operacional para o trabalho, dado que a existência do ser humano vai além da esfera profissional e operativa.

A *perspectiva humanista integral* tem uma base essencialmente antropológica, a partir da qual o ser humano é compreendido em sua *totalidade existencial*, que abrange as dimensões físico-corporais, afetivo-emocionais, cognitivo-intelectuais, socioculturais, prático-operacionais, histórico-políticas e transcendente-espirituais. Em suma, é o ser humano em sua completude, em sua totalidade, em sua integralidade. É este ser humano total e integral que é, ao mesmo tempo, *sujeito* e *objeto* da prática pedagógica.

Tanto na *Pedagogia Vicentina* quanto na *Pedagogia Freireana* podemos encontrar uma mesma *intencionalidade ética* e um mesmo *programa de ação* que nascem, precisamente, desta compreensão da educação em *perspectiva humanista integral*.

4.1.1 Perspectiva humanista integral na *Pedagogia Vicentina*

É do domínio geral que o *humanismo*, enquanto um novo paradigma filosófico-cultural, desenvolveu-se na época do Renascimento, entre os séculos XIV e XVI. Este é, precisamente, o marco histórico em que se deve situar o movimento europeu das Letras e das Artes, que foi decisivamente influenciado pela *corrente humanista*. Porém, enquanto categoria filosófico-cultural, o humanismo ultrapassa os limites das artes e da literatura, alcançando os espaços religiosos, políticos, sociais e mesmo pedagógicos e influenciando os valores, a ética e a ciência de então.

De forma sumária, podemos dizer que o humanismo se fundamenta na concepção de que o ser humano é o centro da história e do cosmos, em razão de ser a única criatura dotada de razão e de liberdade. Neste sentido, a nota característica do humanismo é a *perspectiva antropocêntrica*, que se contrapõem ao *teocentrismo* medieval. Com efeito, na Idade Média, a sociedade e a cultura estavam profundamente entrelaçadas em uma visão de mundo de fundo teológico (enquanto *teorização* do sagrado) e religioso (enquanto *relação* com o sagrado). A partir desta visão de mundo, a vida privada e a pública eram articuladas em suas múltiplas dimensões. Contudo, a partir do século XIV, uma nova cosmovisão começa a se estabelecer, como resultado de uma ênfase mais acentuada na filosofia racionalista e empirista (Descartes, Pascal, Bacon, Locke, por exemplo) e nas ciências naturais (Copérnico, Galileu, Kepler, Newton, por exemplo). Assim, deixa-se de lado a *perspectiva teocêntrica*, apoiada decisivamente na filosofia Patrística e Escolástica,

que desde o século V até então servira como lente para enxergar a vida e o mundo e para interpretar a realidade.

O humanismo não elimina a religião, mas permite que esta seja entendida e praticada a partir e em direção do ser humano: os temas teológicos da criação e da redenção deixam de ser lidos preponderantemente em *sentido vertical* e passam a ser interpretados também em *sentido horizontal*. Em outras palavras: o humanismo contribui para a compreensão de que já não basta uma religião que somente nos faça olhar para o céu, sem que também nos ajude a enxergar e a viver bem na terra; não basta uma religião que glorifica a Deus e que se esquece do ser humano; não basta uma religião de serviço a Deus sem que também seja uma religião de serviço ao homem. Desse modo, o dualismo corpo-alma, Deus-homem, céu-terra, tempo-eternidade, religiosidade-mundanidade, sagrado-profano são, por assim dizer, reconciliados.

Isso contribui decisivamente para que o *catolicismo renascentista* ou, como vimos no segundo capítulo, a Reforma Católica, tenha traços marcadamente humanistas, isto é, uma preocupação não apenas em *salvar as almas*, mas também em promover o ser humano em sua integralidade. Daí o surgimento de um novo modelo de vida religiosa, não mais enclausurada, mas secularizada. É neste sentido mesmo que podemos compreender a intenção de Vicente de Paulo ao escrever às primeiras Filhas da Caridade: “o vosso claustro seja as ruas” (FILHAS DA CARIDADE, 2004, p. 33).

Com efeito, como ressalta Flores,

inserido no contexto cultural e religioso do século XVII, Vicente de Paulo não escapa das influências literárias, sociais e religiosas de sua época; mais ainda, torna-se um eco deste movimento cultural, espiritual e artístico que floresceu na Itália, durante o século XV, e se estendeu posteriormente a outros países europeus [FLORES, Miguel et al (org.), 1995, p. 289, tradução nossa].

Assim sendo, a partir da perspectiva humanista que o anima, Vicente de Paulo rompe com a dicotomia entre a *Cidade de Deus* e a *Cidade dos Homens*, para utilizar a clássica expressão da patrística agostiniana (SANTO AGOSTINHO, 2014), uma vez que compreende que a cidade de Deus se realiza na cidade dos homens.

O mesmo podemos dizer de Luísa de Marillac. Sua aspiração primordial é colocar-se a serviço dos outros, inspirada por aquilo que, no primeiro capítulo, chamamos de *ética da alteridade*. Seu modo de viver a própria existência, mesmo na

dimensão espiritual da sua fé, é a partir de um olhar atento para a pessoa do outro, especialmente para o pobre, o desfavorecido, as moças carentes, as crianças abandonadas, os jovens excluídos e sem perspectiva de futuro. A sua orientação para Deus é, ao mesmo tempo, uma orientação para as pessoas e especialmente para as mulheres de seu tempo. Luísa não vive para si, mas para o outro: é nisso que consiste, precisamente, a *ética da alteridade* que anima a sua vida e dá orientação para a sua ação.

Dalla Rosa nos ajuda a entender o conceito e *alteridade* no âmbito da educação, o que serve para também compreender a postura de Luísa de Marillac, quando afirma:

Discutir o tema da alteridade no contexto educativo é, de certa forma, contrastar com uma sociedade que teima tolher a palavra do outro. Acredito que é na autenticidade do encontro com o outro e a outra que os seres humanos se vão constituindo sujeitos da própria história. E autenticidade, no contexto da alteridade, significa hospitalidade e não indiferença para com o próximo. No encontro face a face, a humanidade constrói o caminho da libertação (êxodo), que é a própria abertura do eu ao outro, sinalizando ali a passagem do Inaudito (DALLA ROSA, 2012, p. 25)

Sem dúvida, Luísa vive concretamente esta dimensão do face a face com o outro, na abertura para ouvir a palavra do outro, na atitude respeitosa de acolher o outro, abrindo assim um caminho de libertação.

Podemos afirmar que em Luísa de Marillac e Vicente de Paulo pulsa um profundo espírito humanista, que os impulsiona a sair de si mesmos e abandonar a possibilidade de encerrar-se num claustro, para seguir pelas ruas e aldeias, procurando pelos homens e mulheres a quem poucos queriam procurar porque eram, na linguagem freireana, os “esfarrapados do mundo” e os “condenados da terra” (FREIRE, 1974, p. 31-32).

É neste sentido que podemos compreender que

o humanismo vicentino se caracteriza pelo que hoje chamamos “a civilização do amor”. Sua originalidade consiste no cultivo da fé e da caridade, virtudes que partem e se dirigem a Deus, mas que tem o homem como cenário de realização. Nesta linha teológica, o compromisso caritativo e social vicentino comunica à ação os traços que deveriam definir a conduta humana e cristã em dependência para com Deus e em solidariedade fraterna com toda a humanidade [FLORES, Miguel et all (org.), 1995, p. 289, tradução nossa].

Portanto, para Luísa de Marillac e Vicente de Paulo, a vida cristã não pode ser compreendida simplesmente como uma relação individual com Deus (em sentido

vertical), mas como uma relação com Deus que passa pela relação com os outros homens (em sentido horizontal), com os irmãos e, de modo especial, com os pobres. O profundo sentido teológico desta atitude, que é plenamente compreendido e assumido por Luísa e Vicente, pode ser encontrado nestas palavras de Jesus: “*Todas as vezes que fizestes isso a um destes mais pequenos, que são meus irmãos, foi a mim que o fizestes!*” (Mt 25,40). Assim, a dicotomia entre a relação vertical com Deus e a relação horizontal com os outros é integrada numa única e mesma relação de amor. Em outras palavras: é na relação horizontal com os outros que se estabelece também a relação com Deus.

Essa *perspectiva horizontal da relação com Deus*, que Luísa e Vicente assumem como um verdadeiro *projeto de vida*, para si e para as Filhas da Caridade, encontra ainda sua base teológica na compreensão de que o próprio Cristo não nos veio libertar apenas em perspectiva vertical, isto é, apenas espiritualmente, mas de forma integral. Com efeito, como afirma Morante,

A libertação que Cristo traz aos pobres é, na visão de São Vicente, integral, e daí é que se deve servir aos pobres corporal e espiritualmente; para São Vicente, a evangelização e a promoção humana são complementares. Atender ao corpo, ensinar a ler e a escrever, assistir de modo geral a pessoa dos pobres mas sem esquecer de orientá-los para Deus (MORANTE, p. 60, in CEME, 1997, tradução nossa).

E ainda mais: esta relação com os outros não é apenas uma forma de “socialização” (de contato, de comunicação, de amizade ou de coleguismo), mas uma relação de *promoção* e, mais ainda, de *promoção integral*. Com efeito, “para a promoção integral do homem se orientam todos os esforços do ‘gênio da caridade’” [FLORES, Miguel et al (org.), 1995, p. 289, tradução nossa], como também de Luísa de Marillac, a educadora dos pobres.

Essa perspectiva humanista integral, com a qual Luísa e Vicente se comprometem, tornou-se cada vez mais clara para a teologia católica e para o magistério da Igreja, no decorrer dos séculos seguintes. Desse modo, por exemplo, em sua encíclica inaugural *Redemptor Hominis* (O Redentor do Homem), de 1979, o Papa João Paulo II assume esta mesma perspectiva quando afirma:

Aqui, portanto, trata-se do homem em toda a sua verdade, com a sua plena dimensão. Não se trata do homem “abstrato”, mas sim real: do homem “concreto”, “histórico”. Trata-se de “cada” homem, porque todos e cada um foram compreendidos no mistério da Redenção, e com todos e cada um Cristo se uniu, para sempre, através deste mistério. Todo o homem vem ao

mundo concebido no seio materno e nasce da própria mãe, e é precisamente por motivo do mistério da Redenção que ele é confiado à solicitude da Igreja. *Tal solicitude diz respeito ao homem todo, inteiro*, e está centrada sobre ele de modo absolutamente particular. O objeto destes cuidados da Igreja é o homem na sua única e singular realidade humana, na qual permanece intacta a imagem e semelhança com o próprio Deus (JOÃO PAULO II, 1979, n. 13, grifos nossos).

Parece-nos, assim, que Luísa e Vicente, mergulhados que estavam na atmosfera do humanismo do século XVII, podem ser listados entre os pioneiros de uma *visão católica humanista* que, na teoria e na prática, começou a se tornar cada vez mais presente no pensamento e na ação da Igreja Católica.

Daí se compreende o alcance da obra vicentina, destinada, desde os primórdios da Companhia das Filhas da Caridade, a atender as pessoas em suas múltiplas dimensões (espiritual, corporal, social, educacional, laboral etc.). As muitas obras criadas e promovidas por Vicente de Paulo, ressalta Flores,

demonstram a forma de humanismo que ele professou, convertendo-o em um testemunho excepcional do amor de Cristo pela humanidade inteira. É impossível compreender seu compromisso no mundo sem esta ótica de fé e de amor: parte do serviço a Jesus na pessoa dos pobres, dotados de eminente dignidade [FLORES, Miguel et al (org.), 1995, p. 289, tradução nossa].

Vicente de Paulo e, em seguida, Luísa de Marillac,

entenderam que o contexto de miséria e opressão ao qual estavam subjugados muitos irmãos e irmãs não condizia com o projeto de vida que Deus tem para a humanidade. Era preciso, então, empenhar-se afetiva e efetivamente na transformação desta realidade (REDE VICENTINA DE EDUCAÇÃO, 2019, n. 27, p. 21).

Os Fundadores então, fazem da realidade dos pobres a ótica a partir da qual começam a ler e interpretar a mensagem de Jesus. E isso abre os seus olhos e oferece-lhes um horizonte mais amplo de reflexão-ação, que lhes permitiu redimensionar a presença religiosa no mundo a partir do *lugar do pobre*. Assim, a leitura do Evangelho leva-os a tomarem consciência de que

Jesus veio prioritariamente para anunciar a libertação a este mundo dos pobres. É a partir da perspectiva deste mundo da pobreza que se deve fazer a leitura do Evangelho, não em um ambiente confortável como pode ser o dos templos no odor do incenso, senão nos dos bairros infectos, na pestilência das favelas e dos alagados (VILA, p. 29, in: CEME, 1997, tradução nossa).

Esta é a lógica de Luísa e Vicente que não os abandonará durante toda a sua vida. E esta “lógica vicentina”, como assinala Vila (p. 29, nota 18, in CEME, 1997, tradução nossa), “foi muito diferente da lógica dos filósofos de seu tempo”. Devemos recordar que Vicente de Paulo e Luísa de Marillac são contemporâneos de Blaise Pascal e de René Descartes, dois expoentes da lógica moderna. Mais do que uma lógica puramente *racional*, que pretende *explicar* o mundo, a lógica vicentina é uma autêntica lógica *existencial*, que intenta *transformar* a vida, o mundo e a história.

Veja-se que o humanismo integral de Vicente de Paulo e Luísa de Marillac parte do fato de que “os pobres [os] impactam em uma dupla perspectiva: material e espiritual. Nenhuma destas perspectivas fica excluída pela aparente opção por uma delas” (VILA, p. 29, in CEME, 1997, tradução nossa).

Outro aspecto importante do humanismo vicentino refere-se ao tratamento que se deve dar aos pobres. Segundo Flores,

o espírito de “doçura, compaixão, cordialidade, respeito e devoção” deve impregnar o serviço que as servas dos pobres tributam a seus “amos e senhores” [...] estas cinco características que acompanham o serviço demonstram a alta dignidade do homem, que quanto mais pobre com mais mimo deve ser atendido. São características que distinguem o otimismo antropológico vicentino marcado pela concepção do homem como “imagem de Deus”, “filho de Deus” e “membro do corpo de Cristo” [FLORES, Miguel et all (org.), 1995, p. 292, tradução nossa].

Essas três condições da pessoa humana (enquanto “imagem de Deus”, “filho de Deus” e “membro do corpo de Cristo”) correspondem, cada uma a seu modo, a exigências concretas:

Como imagem de Deus, o homem é objeto de direitos inalienáveis: a liberdade, o amor e a ajuda em casos de necessidade. Como filho de Deus, salvo pelo sangue de Cristo, forma uma mesma família com todos os redimidos, é herdeiro do Reino e espera todos os auxílios para alcançar a salvação última. Como membro do corpo de Cristo, pede a solidariedade e a compaixão evangélicas, que devem vir a ele a partir dos outros membros do mesmo corpo [FLORES, Miguel et all (org.), 1995, p. 292-293, tradução nossa].

O objetivo da *Pedagogia Vicentina*, de acordo com as *Regras Particulares para as Escolas*, elaboradas por Luísa de Marillac e Vicente de Paulo, é claro: “formar bons cristãos, mas também proporcionar-lhes os meios para que possam ganhar honradamente a vida: promoção integral, humana e cristã” [FLORES, Miguel et all (org.), 1995, p. 152, tradução nossa]. Aí está, em bela síntese, o ideal do humanismo cristão e integral de Luísa de Marillac e de Vicente de Paulo.

4.1.2 Perspectiva humanista integral na *Pedagogia Freireana*

Paulo Freire não entende a pedagogia ou a educação como instrumento de mera *formação intelectual*. Para ele, a educação é um instrumento capaz de contribuir para a construção do ser humano como um todo, ou seja, para a sua plena *humanização*. A humanização, como Levinas nos ajuda a compreender, é fruto do processo de interpretação da cultura:

a cultura pode, primeiramente, ser interpretada – e esta é a dimensão privilegiada do Ocidente greco-romano (e sua possibilidade de universalização) – como intenção de retirar a alteridade da Natureza, que, estranha e prévia, surpreende e marca a identidade imediata que é o Mesmo de eu humano. Daí surge o humano como o eu do “eu penso”, indo até a consciência de si e até a identidade em si-mesma do idêntico e do não idêntico (LEVINAS in: DALLA ROSA, 2012, p. 104).

Já nas primeiras linhas da obra *Pedagogia do Oprimido*, pode-se perceber esta inclinação humanista que inspira Paulo Freire:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. [...] O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação ineludível (FREIRE, 1974, p. 29).

E mais: “Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (FREIRE, 1974, p. 30). Assim, podemos perceber como o binômio humanização-desumanização revela, por assim dizer, a direção que a pedagogia freireana vai assumindo desde a sua origem. Não se trata, pois, de uma reflexão pedagógica sem concretude, simplesmente teórica e idealista, alheia aos problemas do homem, desvinculada da existência concreta e histórica em que o drama da vida se desenrola. Ao contrário, é uma pedagogia que se desenvolve a partir da realidade histórica em que vivem os homens e, de modo especial, aqueles que se encontram na condição existencial, concreta e histórica de “oprimidos”, “condenados da terra” e “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1974, p. 32), isto é, na condição de desumanização.

O binômio humanização-desumanização revela a própria condição do homem enquanto um ser incompleto, inacabado, um ser ainda em vias de *vir a ser* e inserido em um contínuo processo de *construção de si mesmo*. Com efeito, escreve Paulo

Freire, a “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1974, p. 30).

Nota-se, assim, que o humanismo de Paulo Freire assume uma *perspectiva existencialista*, ou seja: ao invés de pensar o homem como uma *essência* que se manifesta (*perspectiva essencialista*), de forma acabada e definida, como um ser completo e realizado plenamente, com um destino fatalisticamente já determinado, Paulo Freire assume a posição de enxergá-lo como alguém que, ao longo da própria *existência* (*perspectiva existencialista*), da própria história de vida, vai construindo a si mesmo, apesar das contingências históricas e dos condicionamentos limitadores que a ele se impõem.

Essa *perspectiva existencialista* é importante para entendermos a ênfase que Paulo Freire dá ao fato do ser humano ser entendido como *sujeito ativo* da construção da própria vida e da transformação do mundo, ao invés de vê-lo como *objeto passivo* da dominação de um outro. Assim, podemos compreender o peso desta afirmação de Freire: “Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (FREIRE, 1974, p. 50). Para que deixem de ser como “objetos” e “quase coisas”, precisam se *libertar*, para poderem, então, de fato, se *humanizar*. A libertação conduz à humanização; e a humanização supõe a libertação. Daí que Paulo Freire entenda a sua “pedagogia do oprimido” como, ao mesmo tempo, uma “pedagogia humanista e libertadora” (FREIRE, 1974, p. 44).

Muito mais do que uma nota característica do ser humano, ao lado de outros predicados, Paulo Freire entende que o processo existencial de humanização é a autêntica *vocação* do homem que, incompleto, é *chamado a ser mais*. A possibilidade de humanizar-se (ou, ao contrário, de desumanizar-se) revela a mesma *perspectiva existencialista*, dado que esta *vocação humana* pode, eventualmente, não se realizar: pois é uma *possibilidade existencial* e não já um *fato determinado*. Sendo uma possibilidade, corre o risco de não se concretizar historicamente e, assim, surge o seu contrário, a desumanização, como uma verdadeira distorção da vocação originária do ser humano. Nesse sentido, escreve Freire:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do SER MAIS. É distorção possível na história, mas não

vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1974, p. 30).

Paulo Freire, como se conclui da citação acima, entende que a perspectiva humanista que ele adota e propõe corresponde ao reconhecimento de uma *única* vocação que nos torna realmente humanos, ou seja, a possibilidade de *ser mais*, tornando-nos seres *para nós mesmos*. A desumanização, que leva o homem a *ser menos* e a viver *para um outro* (no sentido de *dominado pelo outro*) não é vocação, mas inversão, desvirtuamento e negação desta *única* vocação do ser humano.

Por ser uma possibilidade, que corre o permanente risco de não se realizar, o processo de humanização exige do homem o empenho e o esforço da "luta pela humanização" (FREIRE, 1974, p. 59) e a "luta contra os obstáculos à sua humanização" (FREIRE, 1974, p. 134).

Em Luísa, pelos seus escritos e cartas enviadas as Irmãs principalmente, entendemos essa relação de liberdade e confiança pelo encontro com o outro, a alteridade, a "outra face" que revela o amor e a bondade unidos em função de garantir dignidade à pessoa.

Segundo Rosa (2012, p. 144),

o outro se apresenta para mim como possibilidade de um ensinamento que me abre para a relação ética. A partir da sabedoria do amor que irradia o desejo de estabelecer com o outro uma relação de cuidado, de bondade, de ternura, enfim, desejo ético a serviço do próximo, desdobra-se a possibilidade de uma educação para o êxodo, aqui entendido como movimento do eu que se abre hospitaleiramente a outrem.

O outro é parte da ação, por isso Luísa e Vicente atuavam com uma sensibilidade para perceber que as ações podem ser complementadas pela alteridade. A educação é o processo de humanização que acontece no encontro face a face. A partir da ética da alteridade, encontrar e interagir com o outro é acolher o seu jeito de ser.

Libertação, humanização e vocação para superar-se são temas profundamente interligados no pensamento de Paulo Freire. Por isso, ele afirma: "Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais" (FREIRE, 1974, p. 57).

Por fim, mas ainda sem encerrar a questão, coisa que neste trabalho não seria possível dadas as suas dimensões, é preciso compreender que a humanização não é apenas uma consequência final da luta pela libertação, mas uma exigência radical que deve se manifestar desde o princípio, como condição necessária para que a própria libertação aconteça de forma autêntica. Nesse sentido, Paulo Freire assevera:

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois ser homens. É radical esta exigência (FREIRE, 1974, p. 60).

E de onde pode surgir o homem, enquanto homem? Ele jamais desaparece, mesmo com todo o empenho do opressor (seja um indivíduo ou um sistema) em desumanizar os oprimidos. Atrás de todos os *esfarrapados do mundo*, escondido debaixo das marcas da opressão e da miséria, encontra-se a face humana de quem, por mais esmagado que seja, jamais deixará de ser fundamentalmente uma pessoa humana. Aí reside, propriamente, a dignidade humana, que não pode ser roubada de forma absoluta. É por esta razão, entendemos, que Paulo Freire utiliza a expressão *quase coisas* ao se referir aos oprimidos, porque a coisificação do humano jamais consegue extinguir, de forma absoluta e total, aquilo que é próprio do humano. Ainda que *esfarrapados do mundo*, ainda que *quase coisas*, ainda que *condenados da terra*, continuam a ser radicalmente homens e mulheres.

4.2 COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERTAÇÃO

O segundo elemento que nos ajuda a compreender a intencionalidade ética e o programa de ação que são mutuamente compartilhados pela *Pedagogia Vicentina* e pela *Pedagogia Freireana* é a compreensão da educação como prática de libertação.

O *humanismo integral* implica a consciência do respeito pela *liberdade* do ser humano como valor fundamental. É a vocação do homem ao *ser mais* que exige a liberdade, como pressuposto de realização dessa mesma vocação. Sem liberdade, o homem estaria mergulhado nos limites de uma existência determinada, definida, acabada, pronta. É em razão de ser constituído pela dimensão da liberdade que o homem pode escolher ser mais, pode empenhar-se sempre para completar a própria

existência, para plenificar seu ser no mundo e na história. Portanto, a *perspectiva humanista* e a *dimensão da liberdade* são noções que se completam mutuamente na reflexão sobre a *Pedagogia Vicentina* e a *Pedagogia Freireana*.

Os temas da *libertação* e da *pedagogia da libertação* são amplos demais para serem tratados nesta seção. Contudo, entendemos que é possível acenar para alguns elementos essenciais, que sustentem a reflexão e sejam suficientes para os propósitos deste capítulo.

Como dissemos no início deste capítulo, a categoria linguístico-conceitual de “libertação” não aparece no ideário vicentino dos primeiros tempos: ali fala-se mais propriamente de “salvação”, conceito bíblico-teológico que compreende não apenas a *dimensão espiritual* (salvação da alma), mas também a *dimensão material* (a salvação do povo oprimido no Egito, por exemplo, conforme o relato do livro do Êxodo, ou mesmo a salvação da opressão romana, no tempo de Jesus). Evidentemente, os conceitos de “liberdade” e de “libertação” já aparecem nos textos bíblicos, sobretudo nos escritos paulinos, como por exemplo, nesta passagem da Carta aos Gálatas: “Para que gozemos de liberdade é que Cristo nos libertou” (Gl, 5,1). No texto bíblico que se tornou referência e serviu de inspiração para Vicente de Paulo, também aparece a noção de liberdade e de libertação:

O Espírito do Senhor está sobre mim, porque me ungiu [escolheu]; e enviou-me para anunciar a Boa-Nova aos pobres, para curar os contritos de coração, para anunciar aos cativos a redenção [salvação, libertação], aos cegos a restauração da vista, para pôr em liberdade os cativos (Lc 4,18-19).

Uma análise histórica e existencial da vida de Jesus revela, sem dificuldades, que a interpretação desta passagem não pode ser feita em sentido estritamente espiritual. De fato, Jesus trabalhou tanto para *libertar os cativos* no sentido espiritual (a libertação do mal e do pecado), quanto no sentido material (curando as doenças físicas, alimentando as multidões, incentivando as pessoas à prática da compaixão, ensinando a fraternidade como condição para criar uma sociedade melhor etc.).

A ideia de liberdade, na França de Luísa de Marillac e de Vicente de Paulo, vai amadurecer nos séculos seguintes, configurando-se como o traço determinante da Revolução Francesa. Trata-se, nesse contexto, de uma liberdade acentuadamente política: é a liberdade frente ao absolutismo monárquico. É esse sentido de liberdade e de libertação que vai inspirar todos os movimentos de independência que, pouco a

pouco, vão se espalhar nas muitas “colônias” espalhadas pelos quatro cantos do mundo.

Contudo, o sentido da promoção integral da pessoa, assumido por Vicente de Paulo e Luísa de Marillac vai além dessa dimensão meramente “política” da liberdade. Com efeito, a sociedade em que ambos viviam

era uma sociedade dominada por grandes desigualdades sociais, em que a classe baixa – camponeses e artesãos – era cada vez mais pobre porque sobre ela recaíam os grandes impostos, os maiores desastres das guerras e das epidemias, assim como as consequências das más colheitas. Estavam fortemente diferenciados: a nobreza, a burguesia, o clero, os mendigos e vagabundos (GUTIÉRREZ, p. 85 in: CEME, 1997, tradução nossa).

Desse modo, pode-se dizer que, de alguma forma, Luísa de Marillac e Vicente de Paulo e já antecipavam uma compreensão mais ampla de liberdade, que vai se tornar mais amplamente discutida a partir do século XIX, com a contribuição do pensamento marxista, e que diz respeito não apenas à liberdade política, mas também à liberdade das condições socioeconômicas que geram pobreza e desigualdade.

No caso da compreensão freireana, a ideia de liberdade e de libertação segue também esse sentido novo e original, que corresponde mais propriamente à realidade do contexto latino-americano: trata-se da libertação daqueles que são oprimidos social, cultural, política e economicamente... e, como não poderia deixar de ser, também *pedagogicamente*.

Essa noção original de liberdade e de libertação, no contexto latino-americano, em sua manifestação teorizada, aparece inicialmente, a partir da década de 1960, em produções de diferentes disciplinas, como por exemplo: na obra do filósofo argentino Enrique Dussel, que começa a desenvolver as primeiras linhas de uma *Filosofia da Libertação* (DUSSEL, 2005) e de uma *Ética da Libertação* (DUSSEL, 1987); na mesma perspectiva, o teólogo peruano Gustavo Gutiérrez elabora as primeiras concepções daquilo que vai se tornar a *Teologia da Libertação* (GUTIÉRREZ, 1975), cuja expressão mais fecunda, em solo brasileiro, pode-se encontrar na obra do teólogo Leonardo Boff (1988; 1998).

Em termos pedagógicos, a noção mais ampla e clara de uma *Pedagogia da Libertação* vai surgir, propriamente, com Paulo Freire (1974; 2007). Em Dussel (1987), já aparece uma reflexão sobre a “dimensão pedagógica” da ética libertadora (como momento que complementa a “dimensão erótica” e a “dimensão política” da ética).

Contudo, é em Paulo Freire, segundo nossa compreensão, que o conceito de uma *Pedagogia da Libertação* terá uma envergadura maior.

De acordo com nossa compreensão, tanto na Pedagogia Vicentina quanto na Pedagogia Freireana, existe uma mesma intencionalidade ética e um mesmo programa de ação que nascem e se alimentam desta compreensão da educação como prática de libertação.

4.2.1 Compreensão da educação como prática de libertação na *Pedagogia Vicentina*

Por mais que não houvesse, no tempo de Luísa de Marillac e Vicente de Paulo, como dissemos acima, um uso explícito do conceito de “libertação”, no sentido que o entendemos hoje, ambos não deixaram de trabalhar em prol da libertação daqueles a quem dirigiam, de forma prioritária, o seu trabalho eclesial, social, de promoção humana e, de modo muito especial, educativo. Com efeito, a obra, o legado vicentino foi tão importante e extraordinário, a ponto de podermos dizer:

Vicente de Paulo marcou profundamente a realidade eclesial e social de seu tempo. Sua notável contribuição se deu no âmbito da reforma da Igreja, especialmente na formação do clero, e na organização de uma vasta rede *ad intra* [para dentro] e *ad extra* [para fora] de relações e parcerias para o atendimento dos pobres e superação das estruturas de pobreza (REDE VICENTINA DE EDUCAÇÃO, 2019, n. 26, p. 21).

Aparentemente, a formação do clero e o atendimento aos pobres são dois objetivos sem conexão, são duas realidades em contextos diferentes. Mas, para Vicente de Paulo, as duas realidades estavam imbrincadas. Com efeito, era preciso que o clero fosse formado a partir de uma atitude de retorno e fidelidade ao Evangelho, sobretudo quanto à prioridade que o próprio Jesus dava aos pobres. De fato, na França daqueles dias, havia no clero uma preocupação de promoção social, uma forma de compreender a vida clerical como um meio de garantir ascensão social e segurança econômica para si e para a própria família dos clérigos. Até mesmo Vicente de Paulo, nos seus primeiros anos como membro do clero, também estava revestido desse ideal.

Contudo, na vida de Vicente de Paulo, aconteceu um momento de ruptura radical com aquele projeto clerical elitista. Isso aconteceu quando Vicente

leu o evangelho de Lucas [Lc 4,18-19] e ficou cativado pelo texto em que Jesus se apresenta como aquele que fez da opção pelos pobres o traço distintivo de sua missão. [...] Este Cristo Pobre, que se dirige principalmente aos pobres e se declara seu evangelizador, polariza a consciência vicentina (MORANTE, p. 58, in CEME, 1997, tradução nossa).

A partir de então, Vicente de Paulo faz do trabalho de evangelização e de promoção dos pobres a forma radical e concreta de viver o Evangelho, a exemplo do próprio Jesus. Deixa de lado a perspectiva espiritualista e apenas vertical de *salvar as almas*, que dominou a mentalidade eclesial durante séculos, para adotar uma atitude humanista e integral que objetiva *libertar o homem inteiro, no corpo e na alma*.

No caso de Luísa de Marillac, deu-se um processo semelhante de abertura de sua vida para a perspectiva dos pobres, apesar das diferenças biográficas entre ela e Vicente de Paulo. Ela tinha uma sensibilidade especial para com os menos favorecidos. Sua origem nobre não fez sombra a este seu jeito próprio de perceber a dor do próximo e ao desejo de com ele se comprometer. Além disso, sob a direção espiritual do Padre Vicente de Paulo, “os primeiros anos de viuvez de Luísa (1625-1629) serão de descoberta e preparação para a grande missão: ‘*Deus é amor e quer que se vá a ele por amor*’” (GUTIÉRREZ, p. 91, in CEME, 1997, grifos no original, tradução nossa).

As crianças abandonadas, os órfãos, os mendigos e os doentes são aqueles que, de modo prioritário, receberão a atenção de Luísa e Vicente. As lições de catecismo serão acompanhadas do cuidado, da assistência, da caridade que dá alimento e remédio e da iniciativa de promoção social, mediante o aprendizado de um ofício. Assim, podemos compreender que a obra de Vicente de Paulo e de Luísa de Marillac, “enquanto se refere à educação, se inscreve no contexto de toda a sua ação em favor dos pobres de seu tempo” (MORANTE, p. 62, in CEME, 1997, tradução nossa). Em suma, nenhuma miséria humana os deixou indiferentes.

A inserção das Filhas da Caridade no âmbito da educação corresponde à perspectiva vicentina de uma visão integral da pessoa humana que deve ser atendida em suas múltiplas dimensões. Assim, no contexto das muitas obras que Vicente de Paulo e Luísa de Marillac idealizaram e promoveram, “uma obra, não menos importante que as outras, é a das ‘Escolas’”. (MORANTE, p. 63, in CEME, 1997, tradução nossa). Vicente e Luísa conheciam claramente o problema da ignorância tanto nos adultos quanto nas crianças. Estão convencidos de que o analfabetismo é uma forma real de pobreza, que contribui para manter os pobres à margem da

sociedade. E deve-se precisamente a Luísa de Marillac a iniciativa de “institucionalização do ensino” (GUTIÉRREZ, p. 94, in CEME, 1997, tradução nossa), como vimos no capítulo primeiro, quando do envio, ao Chantre da Catedral de Paris, da carta de solicitação de autorização para abertura de uma escola. “Esta carta é uma das *primeiras afirmações decididas e programáticas* que mais tarde levarão a sociedade a *tomar consciência do direito de todos ao ensino livre e gratuito*” (GUTIÉRREZ, p. 94, in CEME, 1997, grifos no original, tradução nossa).

No que tange, de modo especial, à visão de Luísa de Marillac sobre a necessidade de educação da população mais necessitada, assim se expressa a Irmã María Cruz Gutiérrez (p. 94, in CEME, 1997, tradução nossa):

Por meio de seus contatos e visitas às Confrarias da Caridade, [Luísa] havia compreendido que deixar o povo na ignorância significava abandoná-lo à miséria e inferioridade, debaixo do domínio dos ricos e poderosos, e impedir sua promoção humana.

Portanto, em termos atuais, podemos dizer que ela entendia a educação a partir de uma perspectiva claramente libertadora, ou seja, como um poderoso e irrenunciável instrumento de libertação. E ainda:

O amor de Luísa pelos pobres, igual ao de Vicente, era real e comprometido: tratava de proporcionar-lhes os recursos necessários para que saíssem de sua condição de miséria e para que combatessem as causas que a originavam; essa é a razão pela qual não se dedicaram a apenas a um único serviço determinado, mas ao conjunto de todas as pobreza. E assim não é estranho que a educação, as ‘Pequenas Escolas Vicentinas-Luizianas’ apareçam vinculadas a outros serviços, especialmente às Casas de Caridade (visita em domicílio) e aos hospitais (GUTIÉRREZ, p. 96-97, in CEME, 1997, tradução nossa).

Desse modo, desde sua origem, o *carisma vicentino*, ou seja, o modo vicentino de compreender sua missão na Igreja e no mundo,

encontrou na educação um de seus espaços privilegiados de irradiação e realização de sua finalidade de amor-serviço. A criação das “Pequenas Escolas” voltadas à educação das crianças pobres, sobretudo das meninas, foi o germe desse compromisso, o que consistiu em uma iniciativa original e de grande relevância para a época (REDE VICENTINA DE EDUCAÇÃO, 2019, n. 28, p. 22).

A dimensão de *prática libertadora* da *Pedagogia Vicentina* evidencia-se, de forma muito particular, na clara orientação dada pelos fundadores de que as escolas vicentinas, diferentemente de outras escolas, devem ser uma “escola para os pobres”.

Assim afirmou Vicente de Paulo em uma de suas conferências (IX, 1.147), nas quais costumava dar orientações para as Filhas da Caridade:

Vossa Companhia, minhas queridas Irmãs, tem também a finalidade de instruir as crianças nas escolas [...] e isto vós tendes em comum com as Ursulinas [outra congregação religiosa dedicada à educação]. Porém, como elas têm casas grandes e ricas, os pobres não podem ir para lá e têm procurado a vós (MORANTE, p. 63, in CEME, 1997, tradução nossa).

E ainda: “Vós deveis instruir os pobres em toda parte e sempre que tenhais ocasião” (MORANTE, p. 64, in CEME, 1997, tradução nossa). É sob influxo destas exortações que podemos entender a razão pela qual,

entre todas as suas grandes realizações (doentes, galeotes, feridos, dementes, anciãos, desabrigados), [Luísa] dedique um lugar especial à educação e organize uma intensa campanha de educação popular, fundando escolas em paróquias e aldeias, para meninas e jovens pobres e faça o mesmo para as crianças abandonadas; e, ainda, dedique muito do seu tempo e de suas energias à formação de educadoras (GUTIÉRREZ, p. 88-89, in CEME, 1997, tradução nossa).

Devemos notar, ainda, que a *prática libertadora da Pedagogia Vicentina* volta-se de modo especial para as “periferias”, para os lugares mais afastados dos grandes centros urbanos da França e da Europa daquele tempo. E nisso também há um diferencial significativo em relação às outras congregações religiosas da época. De fato, no tempo de Vicente de Paulo e de Luísa de Marillac,

surgem numerosas congregações religiosas dedicadas ao ensino e à educação das classes populares. Em sua maioria, exerciam suas atividades em cidades populosas. O mundo rural, imenso, permanecia distante desta influência. Vicente de Paulo, sensível a este abandono do campo, sente-se chamado a remediá-lo. “As cidades estão praticamente cheias de clérigos e de religiosos, é justo que [as Filhas da Caridade] vão trabalhar nos campos” [FLORES, Miguel et al (org.), 1995, p. 150, tradução nossa].

Assim, pode-se compreender que “as escolas vicentinas se situavam nas aldeias, eram, pois, rurais. Desde suas origens, esta intencionalidade esteve muito presente” [FLORES, Miguel et al (org.), 1995, p. 150-151, tradução nossa].

Podemos, inclusive, falar de um *projeto pedagógico libertador* desde as origens da Companhia das Filhas da Caridade e, sem dúvida, trata-se de um projeto que tem nos pobres o seu ponto central. Desse modo,

o espírito da Companhia consiste em entregar-se a Deus para amar a Nosso Senhor e servi-lo na pessoa dos pobres espiritual e corporalmente..., para

instruir os jovens pobres, as crianças e de modo geral a todos os que a Providência nos enviar (MORANTE, p. 68, in CEME, 1997, tradução nossa).

Os três principais objetivos das escolas vicentinas, que já parecem desde a sua origem histórica, nos revelam que há, na sua base, uma autêntica *pedagogia libertadora*: i) o ensino do Evangelho, ii) o aprendizado de ler e escrever e iii) a formação profissional (MORANTE, p. 68, in CEME, 1997). Vejamos cada um desses elementos:

i) O ensino do Evangelho não é apenas uma tarefa religiosa e doutrinal, dado que a perspectiva que Vicente de Paulo tem do Evangelho se constitui *a partir dos pobres*. Anunciar o *Evangelho dos pobres e para os pobres* é, portanto, uma forma de contribuir para a libertação dos pobres e para a construção de uma sociedade menos dividida, mais fraterna e solidária. Supera-se, desse modo, a visão estritamente espiritualista que reinava na época.

ii) Aprender a ler e a escrever também se constitui uma via de acesso à libertação. Muito embora o fato de que, no tempo de Vicente de Paulo e de Luísa de Marillac, “a educação era considerada uma obra de caridade e não como um direito inalienável do homem” [FLORES, Miguel et al (org.), 1995, p. 150, tradução nossa], ela constituía um caminho privilegiado para que as pessoas se libertassem de suas muitas correntes de opressão, sobretudo da opressão de se submeter à compreensão do mundo a partir da “leitura do outro” e não de seu próprio exercício de leitura crítica.

iii) Por fim, o aprendizado de uma profissão favorece a libertação das condições materiais de pobreza e da dependência econômica. Luísa e Vicente, assim, superam a noção da caridade cristã como mero *assistencialismo* e *paternalismo*, que mata a fome do momento, mas que jamais retira o pobre da condição de oprimido. Como afirma Paulo Freire,

o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica” (FREIRE, 1997, p. 56).

Para Luísa de Marillac, de modo particular, estes três principais objetivos das escolas são vistos de forma como que mesclada ou integrada, a tal ponto que as palavras

‘instrução’, ‘catecismo’ e ‘leitura’ sejam termos que aparecem como sinônimos, indistintamente nos escritos de Luísa, cuja preocupação principal era acrescentar à aprendizagem da leitura e do catecismo, a formação religiosa e o ensino técnico que ajudasse as meninas pobres a serem pessoas de bem, conseguir certa independência e um lugar na sociedade (GUTIÉRREZ, p. 100-101, in CEME, 1997, grifos no original, tradução nossa).

Em suma, a *Pedagogia Vicentina* tem, em sua raiz, uma perspectiva explicitamente libertadora. Ela serve a um projeto de emancipação das pessoas, sobretudo dos mais sofrendores e oprimidos. Mais do que simplesmente instruí-los para mantê-los nas condições existenciais e históricas em que se encontram, pretende-se estar ao lado deles, para que, juntos, em comunhão e solidariedade, os pobres e os que realmente se solidarizam pelos pobres, possam construir os caminhos da libertação. É neste sentido que Vicente de Paulo ensinava às Filhas da Caridade: “o vosso claustro seja as ruas” (FILHAS DA CARIDADE, 2004, p. 33), para assim mostrar a elas a forma como deveriam *fazer-se pobres com os pobres*, para *com* eles (e não apenas *para* eles) forjar a sua libertação.

4.2.2 Compreensão da educação como prática de libertação na *Pedagogia Freireana*

Sem sombra de dúvida, podemos afirmar que a Pedagogia Freireana se caracteriza, de modo muito especial, por sua *intencionalidade libertadora*. Desde seus primeiros escritos até os últimos, o tema de uma educação que conduz à libertação é a tônica de suas ideias pedagógicas, como também de sua práxis. Como afirmam Silva e Mesquida, “a pedagogia freireana surge da realidade dos(as) e com os(as) oprimidos, e se concretiza no binômio reflexão-ação, isto é, na práxis que propicia a consciência crítica dos sujeitos” (2022, p. 3).

Essa sua opção teórico-prática é claramente uma opção em favor dos mais pobres, dos necessitados, dos excluídos, dos esfarrapados. Com efeito, como ele afirma, “nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos” (FREIRE, 1974, p. 43). Portanto, quem faz a opção pela pedagogia da libertação, necessariamente deve colocar-se *com* os oprimidos, tornando-se assim “companheiro dos educandos, em suas relações com estes” (FREIRE, 1974, p. 71). Optar por uma pedagogia libertadora e manter-se distante dos pobres, dos oprimidos, dos sofrendores é uma declarada contradição.

Freire entende que a educação pode servir a dois projetos bem distintos: por um lado, um projeto de *libertação dos oprimidos* e, por outro lado, um projeto de *dominação dos oprimidos*. Tais projetos são incompatíveis e irreconciliáveis. Para deixar de lado um deles e fazer a escolha pelo outro, é preciso passar por um profundo processo de conversão, de *metanoia*, ou seja, de mudança de direção. Porque a libertação e a dominação são esforços que seguem em oposição. São forças que se repelem e se anulam reciprocamente: quem liberta extingue a dominação; quem domina, mata a liberdade.

Poderíamos perguntar qual é, na concepção de Paulo Freire, o objetivo do projeto de dominação que é construído por meio da educação? A resposta é inequívoca:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1974, p. 76).

Este processo de “indoutrinação”, como o chama Paulo Freire, deve ser entendido, literalmente, como uma *introjeção de doutrinação*, no sentido de fazer com que os educandos aceitem, a partir da interioridade de sua própria consciência, ainda que de forma ingênua, os pressupostos ideológicos da acomodação diante da opressão. Trata-se, em outras palavras, de um esforço para fazer com que os oprimidos aceitem docilmente a situação de opressão, como se nada pudessem fazer em contrário. É no sentido *determinista* da opressão, considerada como algo dado *a priori*, contra o que não se pode fazer nada, que se engendra a ideologia que os opressores querem *indoutrinar* nos oprimidos.

Como resultado desse processo, continua Paulo Freire,

toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 1997, p. 42).

Parece-nos que, para Freire, a distinção fundamental entre estes dois projetos (da educação que liberta e da educação que oprime) parece residir na forma como se compreende o homem. Por isso, assim escreve:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado

do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1974, p. 81).

Para Paulo Freire, a educação, entendida e realizada como prática de liberdade, tem uma perspectiva antropológica, ou seja, uma orientação clara para o homem, para a pessoa humana. Por isso, afirma que nós “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’” (FREIRE, 1974, p. 58). Isso significa que o processo de libertação, que se dá por meio da educação, não pode ser uma ação de mão única, em que alguém se comporta de modo ativo (*aquele que liberta*), enquanto o outro comporta-se de modo passivo (*aquele que é libertado*). Pensar que a educação libertadora possa ser algo semelhante a isso é deixar de perceber que, como afirma Paulo Freire, “se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 1974, p. 58).

O processo de uma educação libertadora é, em suma, um processo de conscientização, por parte dos oprimidos, da sua situação de opressão. Por isso,

até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheias, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor (FREIRE, 1974, p. 55).

É por esta razão que a libertação não pode vir apenas como uma espécie de *dádiva externa*, que alguém recebe de forma acabada, sem envolvimento nem participação. Este necessário processo de conscientização é já uma forma inicial de envolvimento, de participação, de engajamento, muito embora não signifique, por si só, a conquista plena da liberdade. Com efeito, alguém pode saber-se oprimido e conhecer as razões de sua opressão e, nem por isso, estará livre ou em vias de libertar-se.

O processo de libertação também exige que se descubra com clareza a face da opressão. Afinal, ninguém consegue combater um inimigo desconhecido ou invisível. Assim,

somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação,

o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1974, p. 56).

Note-se aqui a ênfase que Paulo Freire dá à *práxis*. No sentido mais radical (ou seja, na sua raiz), o termo *práxis* corresponde a uma ação que é iluminada por uma reflexão. Portanto, poderíamos dizer, trata-se de um conceito composto: a *práxis* é ação-refletida. Assim, afasta-se do puro *ativismo* (ação sem reflexão) e, também, do puro *intelectualismo* (reflexão sem ação). A educação libertadora é, assim, ao mesmo tempo, uma ação-refletida, uma prática-teorizada, um comportamento-pensado. Por isso, como afirma Paulo Freire,

se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. [...] A não ser assim, a ação é puro ativismo. Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias - quebra-cabeça intelectual - que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada (FREIRE, 1974, p. 57).

Mais ainda: não basta unicamente a reflexão do educador ou da educadora que se compromete com a libertação dos oprimidos. Os próprios oprimidos precisam participar deste processo de libertação-reflexão. Pois, “pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (FREIRE, 1974, p. 56-57).

A ideia de “comunidade aprendente”, que é muito cara para a *Pedagogia Vicentina*, faz parte de uma concepção libertadora da educação. De fato, como afirma Paulo Freire, “a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1974, p. 67). E ainda: “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1974, p. 78).

A *comunidade aprendente*, em que todos ensinam e todos aprendem, está em oposição com aquilo que Freire chama de *educação bancária*. O “bancarismo” (FREIRE, 1974, p. 70) é uma proposta de educação (ou, mais propriamente, de des-educação) que nega a vocação original das pessoas e, portanto, se torna instrumento de dominação. Com efeito, “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação

ontológica é humanizar-se podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a "educação bancária" pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação" (FREIRE, 1974, p. 70).

Para Paulo Freire, o fundamento da *educação bancária* está na oposição que se instala entre o educador e o educando. Com efeito,

o antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 1974, p. 78).

Em que consiste, pois, tal contradição? Consiste precisamente no fato de se admitir que o educador é *aquele que sabe*, enquanto o educando é *aquele que não sabe*. Consiste no fato de considerar que *ao educador cabe o conhecimento*, enquanto *ao educando resta apenas a ignorância*. É, portanto, uma contradição de base cognitiva. À medida que esta contradição é compreendida como algo natural, contra o que nada se pode fazer, abre-se a porta para a dominação de *quem sabe* (o educador) sobre *quem não sabe* (o educando). Da mesma forma, quando o educador entende que deve (ou foi treinado para) manter tal contradição, considerando a si mesmo como um *ser conhecedor* diante de *seres ignorantes*, abre-se a possibilidade da dominação de *quem conhece* sobre *quem não conhece*, sobre *quem detém o conhecimento* sobre *quem detém a ausência de conhecimento*.

Porém, a realidade da opressão que se pode instaurar na relação pedagógica, quando se assume a concepção "bancária", não é a única possibilidade. Pode-se pensar a educação a partir de outro prisma. E mesmo um educador-opressor, mesmo um educador-bancário, pode converte-se, pode mudar de direção. Assim, como afirma Paulo Freire,

No momento em que o educador "bancário" vivesse a superação da contradição [entre o educador e os educandos] já não seria "bancário". Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 1974, p. 71).

Para concluir esta seção, podemos refletir sobre a advertência de Paulo Freire quanto ao tipo de educação que realmente é uma prática de libertação:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres

"vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1974, p. 77).

O compromisso de Luísa de Marillac e de Vicente de Paulo com a educação dos mais pobres corresponde a esta *perspectiva libertadora*, embora, naturalmente, eles não pudessem compreender a questão com as mesmas categorias teóricas que Paulo Freire propõe.

4.3 VISÃO PEDAGÓGICA QUE LEVA À VIVÊNCIA DA AUTONOMIA

O terceiro elemento que contribui para a compreensão da *intencionalidade ética* e do *programa de ação* que fundamentam a *Pedagogia Vicentina* e a *Pedagogia Freireana* é a *visão pedagógica que leva à vivência da autonomia*.

A prática libertadora leva à *autonomia*. Antes de ser libertada, a pessoa vive na condição da *heteronomia*, ou seja, sob os ditames do "outro" e não de "si mesma". Quando na condição da autonomia, o "eu" tem seu espaço próprio de reconhecimento e de liberdade e não fica na sombra do "tu". O "eu" e o "tu" guardam entre si uma relação recíproca de reconhecimento e respeito, no sentido que Martin Buber (1974) propõe a relação de alteridade.

A autonomia é a característica-condição de quem constrói a própria existência a partir de suas próprias escolhas e decisões. Literalmente, a expressão grega significa a norma do próprio eu ou a lei de si mesmo. Dessa forma, a autonomia é tanto uma *questão ética* que orienta as condutas e as escolhas pessoais, quanto uma *questão existencial* que define a condição da pessoa a partir das mesmas condutas e escolhas: uma pessoa de bem (condição existencial) pode ser assim reconhecida em razão de suas escolhas e decisões pelo bem (situação ética).

Tomada neste sentido, a *autonomia*, enquanto *condição ético-existencial*, é o resultado do complexo e intrincado *processo de libertação*, no sentido em que analisamos na seção anterior. Somente quando o ser humano tem a oportunidade de vivenciar a experiência da libertação, ele pode agir, de fato, com autonomia, construindo sua própria existência a partir de suas escolhas e decisões.

Segundo nossa compreensão, na *Pedagogia Vicentina* e na *Pedagogia Freireana* é possível encontrar elementos de uma intencionalidade ética e de um

programa de ação que dão apoio a esta visão pedagógica que leva à vivência da autonomia.

4.3.1 Visão pedagógica que leva à vivência da autonomia na *Pedagogia Vicentina*

Um olhar atento para a *Pedagogia Vicentina* nos leva a compreender que a *vivência da autonomia* é, por assim dizer, um dado implícito ou uma condição admitida como pressuposto, algo que se supõe de antemão como *condição de possibilidade* para a educação. De fato, quando se leva em conta o objetivo da Educação Vicentina, enquanto *educação integral*, não se pode dispensar a formação para a autonomia: não seria integral uma educação que mantivesse as pessoas na condição de *dependentes de um outro*, ou seja, na condição da *heteronomia*.

Na concepção vicentina de *educação integral*, podemos destacar os seguintes traços, segundo Morante (in: CEME, 1997, p. 60-61): a assistência organizada e em colaboração: não se trata de mero assistencialismo ocasional; a promoção das pessoas: Luísa e Vicente preferem sempre o trabalho do que a esmola, e isso implica instrução e preparação profissional; a luta contra as estruturas injustas: Luísa de Marillac e Vicente de Paulo, para esse fim, usaram de sua influência nos meios sociais e políticos de seu tempo.

Portanto, como podemos perceber, a intenção originária de Vicente de Paulo e de Luísa de Marillac é a *promoção humana*, em seu sentido mais amplo. Ora, promover o ser humano é dar-lhe condições para que viva em plenitude a dignidade de que é revestido por natureza.

O estado de miséria, pobreza e opressão faz sombra à dignidade da pessoa humana. O pobre, o miserável e o oprimido tornam-se *menos-pessoas*, tornam-se *pessoas-pela-metade*, uma vez que são vítimas do terrível, cruel e violento *processo de desumanização*. Desumanizar é retirar a humanidade. Por isso, os oprimidos vão se tornando *menos-pessoas*.

Neste estado, nesta condição existencial, o ser humano perde a *autonomia*. Já não age por si, mas em razão de um outro. Já não decide por si, mas por força de sua condição. Já não toma iniciativa, mas age apenas reativamente.

Quando Luísa e Vicente entendem que os pobres devem ser educados e instruídos, ambos manifestam a compreensão de que a educação é um instrumento

para devolver às pessoas a condição de autonomia, a condição de pensar por si mesmos, de ler e interpretar o mundo por si mesmos, de gerir a própria existência, de decidir por seus próprios caminhos.

A referência evangélica, que se tornou o programa de vida de Vicente de Paulo e, posteriormente, de Luísa de Marillac e das Filhas da Caridade é, sem sombra de dúvida, uma proposta de humanização e, portanto, de devolução ou construção da autonomia da pessoa humana. Leiamos novamente:

O Espírito do Senhor está sobre mim, porque me ungiu [escolheu]; e enviou-me para anunciar a Boa-Nova aos pobres, para curar os contritos de coração, para anunciar aos cativos a redenção [salvação, libertação], aos cegos a restauração da vista, para pôr em liberdade os cativos (Lc 4,18-19).

Em cada uma dessas situações, que são como que *situações paradigmáticas*, pode-se encontrar o desejo de Deus, manifestado em Jesus de Nazaré, de devolver à pessoa a condição de liberdade e, portanto, de autonomia. Qual é a boa notícia que os pobres desejam receber senão a de que serão libertos de sua condição de pobreza? Qual é, por sua vez, a cura que os contritos de coração desejam receber senão a cura da opressão da culpa? Qual é o anúncio que os cativos desejam receber senão de que serão libertados? Qual é o anúncio, a boa notícia, o *evangelho* que os cegos desejam receber senão o de que terão seus olhos abertos?

Em todas estas situações, está a promessa de devolver ao ser humano a autonomia, a possibilidade de *agir por si mesmo*: de andar por si mesmo, de enxergar por si mesmo, de decidir por si mesmo, de não ficar paralisado pela culpa e pelo ressentimento.

É neste mesmo sentido que podemos compreender esta grave advertência de Vicente de Paulo: “Somos responsáveis se eles (os pobres) sofrem por sua ignorância e seus pecados, em consequência somos culpáveis de tudo o que sofrem, se não sacrificamos toda a nossa vida em instruí-los” (IBÁÑEZ, p. 124, in: CEME, 1988, tradução nossa).

A educação (entendida por Luísa de Marillac e Vicente de Paulo como instrução) é um poderoso instrumento de libertação e, por isso mesmo, de humanização e, sendo assim, um instrumento de construção da autonomia.

Vicente de Paulo e Luísa de Marillac sabem “quanto vale o conhecimento e que o homem foi criado por um Deus Amor para conhecer; para conhecê-lo. Sabe que a ignorância é um estado violento que tira o homem de seu destino” (GUTIÉRREZ, p.

88, in CEME, 1997, tradução nossa). O valor do conhecimento, do ponto de vista humano-espiritual, está na possibilidade de devolver ao ser humano a autonomia, por meio da qual ele pode, livremente, buscar e conhecer a Deus, buscar e descobrir o seu destino, buscar e construir a sua própria existência.

4.3.2 Visão pedagógica que leva à vivência da autonomia na *Pedagogia Freireana*

Também para Paulo Freire, como para Luísa de Marillac, o conhecimento parece ser a base da autonomia. Somente à medida que realmente “conhece”, o educando pode ser sentir livre e autônomo. É o conhecimento que lhe dá condições de agir por si mesmo, de decidir por si mesmo e de construir por si mesmo a própria existência. Sem conhecimento e, portanto, sem autonomia, ele sempre vai viver na dependência de um “outro”, ou seja, vai viver na *heteronomia*.

De outro lado, no tipo de educação “bancária”,

não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 1974, p. 79).

Assim, não havendo conhecimento, mas apenas memorização mecânica, também não haverá autonomia. A visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade (FREIRE, 1974, p. 68-69). E mais: tal visão “implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos” (FREIRE, 1974, p. 80). Assim, os educandos são forçados a depender dos outros, ao invés de poderem guiar-se a si mesmos, num processo livre e criativo de construção de sua existência historicamente situada. Mas, quando o educador sabe que deve educar para a autonomia do educado e em profundo respeito a esta autonomia, as coisas mudam: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 63).

Ao contrário da prática bancária, que anula a criatividade e mata a autonomia, porque antes reduz o conhecimento à mera memorização, a educação libertadora

gera conhecimento porque é proposta na forma de *problematização*. Com efeito, Paulo Freire ensina que

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1974, p. 78).

Ao *problematizar* a realidade, a vida e o mundo, o educador libertador oferece aos educandos a oportunidade de enxergar os objetos de conhecimento a partir de *novas perspectivas*. Assim, aprender ou conhecer não pode ser apenas *memorizar a perspectiva dada pelo educador*, mas *construir a própria visão da realidade, da vida e do mundo*.

A educação libertadora conduz da problematização à desalienação: este parece ser o percurso para chegar à autonomia. A alienação é também o oposto da autonomia: alienado é quem depende de um "outro" (do latim *alius*). O desalienado, portanto, é alguém que recuperou a autonomia.

O caminho para a desalienação, dissemos acima, é o da problematização. Problematizar é requisitar a criatividade do educando para, com autonomia, buscar soluções e construir respostas e não, como na concepção bancária, apenas receber e arquivar respostas prontas e dadas. É assim que, quanto mais se faz uso do recurso da problematização, mais se favorece a desalienação, ou seja, mais se favorece a autonomia. De fato, como afirma Paulo Freire,

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1974, p. 80).

Problematização, desafios, crítica, desalienação e autonomia são, assim, os ingredientes de uma educação libertadora. O avesso disso está na educação bancária, que exige e impõe: *respostas prontas* ao invés da problematização;

aceitação passiva sem desafios; *ingenuidade* em lugar da crítica; *alienação* como substituta da desalienação e, enfim, *heteronomia* em troca da autonomia.

A falta de autonomia corresponde à impossibilidade de ser sujeito em processo de construção de si mesmo. Isso, para Paulo Freire, é uma situação de violência, como escreve: “Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE, 1974, p. 85). A possibilidade de manter “seu próprio movimento” é precisamente a condição da autonomia.

Na educação libertadora, educador e educando “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1974, p. 78). Não é apenas o educador quem oferece, nem somente o educando quem recebe. Se assim fosse, apenas o educador seria autônomo e o educando sempre estaria carente de autonomia. Mas, ambos oferecem e recebem e, assim, portanto, ambos agem com autonomia, cada um a seu tempo, cada um a seu modo, mas ambos desfrutam da criatividade e da liberdade de construir e de construir-se. Daí se compreende, então, que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1974, p. 79).

Esse estado de comunhão, indispensável para o processo de *mútua educação* exige que se faça uso do recurso da *palavra*, porque “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1974, p. 92). A palavra torna-se a ponte que aproxima as pessoas, que aproxima o educador e o educando. Silva e Mesquida acrescentam que, “no método pedagógico freireano, a palavra que surge do diálogo com os(as) oprimidos(as) e da sua realidade social e cultural possibilita a conscientização crítica e a ruptura com “a cultura do silêncio” (2022, p. 4). Mas, para que isso aconteça, para que esta aproximação se realize, para que os homens possam construir-se por meio da palavra, é preciso que a palavra se torne *diálogo* e não apenas *monólogo*.

O diálogo, como possibilidade do encontro entre os homens, por meio da palavra, é o principal instrumento de uma educação que tem o propósito de realmente humanizar e, por isso mesmo, de libertar. Neste sentido, Paulo Freire afirma que

não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e

continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1974, p. 60).

Podemos dizer, como afirmam Silva e Mesquida, que “ao contrário de uma educação antidialógica, presente no contexto colonizador, Paulo Freire propõe uma educação dialógica, pensada e praticada coletivamente com os(as) oprimidos(as) no processo de escuta, reflexão e ação” (2022, p. 5).

Contudo, na concepção de educação dominadora, o caminho para o diálogo é interditado, a ponte entre o “eu” e o “tu” é destruída: “não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 1974, p. 93). E ainda mais: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1974, p. 93). É assim, pois, que Paulo Freire entende a profunda relação entre diálogo, amor e libertação:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1974, p. 94).

O amor, por sua vez, não se compara com o *paternalismo*, que tira do outro a possibilidade de construir o próprio caminho de libertação e, portanto, retira-lhe a autonomia. Aos oprimidos, afirma Paulo Freire, “cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam” (FREIRE, 1974, p. 39). A verdadeira atitude de libertação implica em deixar que os próprios oprimidos sejam autônomos, que eles mesmos sejam capazes de participar ativamente, e não apenas passivamente, do movimento que os pode libertar. Assim, “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes 'habitado' por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 1996, p. 94). Para tanto, Paulo Freire entende que

é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha, abandonamos a ideia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens (FREIRE, 1974, p. 57).

Crer nos homens oprimidos é admitir que eles podem agir com autonomia, que eles também são capazes de dirigir a si mesmos, sem necessidade de serem permanentemente controlados e guiados pelos outros. Como dissemos antes, recordando as palavras de Paulo Freire, *crer nos homens oprimidos* é também acreditar na sua *vocação para ser mais* (FREIRE, 1974, p. 70), para se superarem, para construírem seu próprio destino, para saírem da condição de oprimidos e passarem à condição de pessoas livres e autônomas.

E qual é o caminho que se deve tomar para que isso se realize? O que o educador, enquanto uma *liderança revolucionária*, pode fazer para que isso se torne história concreta na vida dos oprimidos? Paulo Freire responde:

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a "propaganda libertadora". Não está no mero ato de "depositar" a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização (FREIRE, 1974, p. 58).

A autonomia do oprimido vai se fortalecendo cada vez mais nesse processo de conscientização: quanto mais conscientes estejam de sua condição, mais autônomos se sentem para forjar seu próprio destino e assim realizar a sua vocação humana de *ser mais*. Assim, criando seu próprio destino (e não recebendo-o pronto das mãos de um outro), os oprimidos vão perceber que também eles *podem* e *devem* assumir a atitude de *responsabilidade*, ou seja, a atitude de *responder por* seus atos e suas escolhas. Nesse sentido, Paulo Freire afirma:

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina (FREIRE, 1974, p. 59-60).

É a atitude de responsabilidade que revela a *condição adulta* da pessoa e que corresponde, ao menos em tese, ao estágio de vida próprio da autonomia, ou seja: na condição mesma em que uma pessoa chegou à idade adulta, supõe-se que possa gozar da autonomia e, assim, assuma seus atos com responsabilidade. A própria condição de liberdade pressupõe o uso da autonomia e da responsabilidade. Por isso,

Paulo Freire entende que “a liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz” (FREIRE, 1974, p. 35). E mais:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a se” (FREIRE, 1996, p. 105).

Esse é o percurso que uma *educação libertadora* deve percorrer: seu propósito é, em suma, ajudar as pessoas a se libertarem das formas de opressão e, assim, na condição de adultos e autônomos, poderem viver com responsabilidade. Isso não se verifica na *educação bancária*, porque o educando ali é mantido sempre na *condição de dependente e irresponsável*, não importa a idade que tenha.

Por fim, Paulo Freire destaca que

a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 1974, p. 60).

Desse modo, o engajamento torna-se como que a prova de fogo que revela os passos que os oprimidos dão em direção de sua própria libertação. Esses passos só podem ser dados à medida que a autonomia é neles internalizada como um valor fundamental que corresponde à sua própria condição de pessoas livres. Então, será possível compreender que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66).

4.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Por fim, o quarto elemento que favorece a compreensão da *intencionalidade ética* e do *programa de ação* que podem ser encontrados na raiz da *Pedagogia Vicentina* e da *Pedagogia Freireana* é a *proposta pedagógica transformadora*.

Uma vez compreendida na sua integralidade humana, uma vez libertada e, por isso mesmo, capaz de viver com autonomia, então a pessoa pode ser sujeito de transformação. A educação libertadora é a compreensão de que a educação não se destina a manter o *status quo*, mas a revertê-lo e, assim, transformá-lo. A educação libertadora é aquela que compreende como tarefa pedagógica a formação de pessoas capazes de se envolver nos processos de transformação, com vistas à construção de uma sociedade libertada e libertadora, mais humana e mais humanizadora, transformada e transformadora.

De acordo com nossa compreensão, tanto na *Pedagogia Vicentina* quanto na *Pedagogia Freireana* é possível identificar traços de uma *intencionalidade ética* e de um *programa de ação* que fomentam uma *proposta pedagógica transformadora*.

Aqui devemos considerar a relação que existe entre a perspectiva transformadora da educação e a ética cristã. A transformação social, que se constrói também por meio da educação, em vista da garantia da dignidade humana, é um traço bastante característico da ética cristã. Com efeito, o cristianismo não se apresenta como um *caminho espiritualista*, que se esquece da integralidade da vida humana, como se estivesse preocupado apenas com as *almas* separadas da corporeidade, do mundo e da história concreta dos homens e das mulheres. Ao contrário, mostra-se como uma proposta de vida integral, que visa à salvação e à libertação em sentido humano pleno: corporal e espiritual, eterno e histórico, na cidade terrena e na cidade celeste, nas relações com os outros homens e em suas relações com o sagrado. É assim que, a partir desta perspectiva transformadora e ética, cuja base podemos encontrar no cristianismo, devemos compreender a proposta libertadora da educação em Paulo Freire e na Pedagogia Vicentina.

4.4.1 Proposta pedagógica transformadora na *Pedagogia Vicentina*

Podemos perceber, por tudo o que já dissemos anteriormente, ao longo deste trabalho, que Luísa de Marillac e Vicente de Paulo estavam profundamente comprometidos com a transformação da realidade dos pobres e necessitados. Este compromisso se manifestava de forma muito especial naquilo que hoje, em continuidade com a reflexão da teologia latino-americana, entendemos por *opção preferencial pelos pobres* (CELAM, 1979). Como afirma Ibáñez (in: CEME, 1988, p. 132-133, tradução nossa),

esta opção vicentina pelos pobres, expressão concreta da opção de Deus por estes mesmos pobres, torna-se ainda mais precisa e mais incisiva quando o fundador das Filhas da Caridade lhes fala sobre o serviço, quero dizer, de trazer vida a quem lhe é negada. Porque Deus ama os pobres, os defende e quer que tenham vida.

A preferência pelos pobres, como opção fundamental do carisma vicentino, é, portanto, uma atitude de fidelidade a Deus, que age da mesma forma em relação aos mais sofredores. Isso pode parecer estranho em termos de *justiça distributiva*, segundo a qual o amor de Deus deveria ser o mesmo para todas as pessoas, sem distinção. Contudo, a partir de uma compreensão de *justiça equitativa*, que entende a necessidade de se dar mais a quem mais precisa, podemos compreender melhor a “parcialidade” deste amor, como afirma Ibáñez:

O serviço das Filhas da Caridade, enquanto práxis, quero dizer, enquanto pretende agir sobre a realidade concreta dos pobres para transformá-la de acordo com o *desígnio amoroso de Deus sobre eles*, é uma maneira de *proclamar* com fatos a parcialidade, a opção deste Deus que, por ser de todos, o é preferencialmente dos empobrecidos, explorados, oprimidos, marginalizados (IBÁÑEZ in: CEME, 1988, p. 133, grifo no original, tradução nossa).

Vale ressaltar que esta opção preferencial pelos pobres, tal como as Filhas da Caridade o fazem, inspiradas por Luísa de Marillac e Vicente de Paulo, não é apenas uma espécie de *opção institucional da Companhia*. Trata-se, muito mais, de um empenho de fidelidade ao Evangelho. De fato, Jesus de Nazaré afirma explicitamente que “O Reino de Deus é dos pobres” (Lc 6,20) e toda a práxis de Jesus pode ser compreendida a partir desta perspectiva da opção preferencial de Deus pelos empobrecidos e pelos oprimidos. Por isso, “para chegar a descobrir o que há de mais genuíno e profundo da fé e da experiência de Vicente de Paulo [e de Luísa de Marillac], do espírito vicentino, é preciso inseri-los no movimento da opção de Jesus pelos pobres” (IBÁÑEZ in: CEME, 1988, p. 137, tradução nossa).

Optar pelos pobres é optar pela sua promoção: “Eu vim para que todos tenham vida e a tenham em abundância” (Jo 10,10), afirma Jesus. Esta promoção não pode ser resultado de uma simples *prática assistencialista*, que mantenha as estruturas sociais do jeito como estão. Ao contrário, tal promoção deve ser resultado de um serviço que promova os pobres de forma integral, como afirma o Documento de Puebla (CELAM, 1979, n. 1145):

Ao aproximar-nos do pobre para acompanhá-lo e servi-lo, fazemos o que Cristo nos ensinou, quando se fez irmão nosso, pobre como nós. Por isso o

serviço dos pobres é medida privilegiada, embora não exclusiva, de nosso seguimento de Cristo. O melhor serviço do irmão é a evangelização que o dispõe a realizar-se como filho de Deus, o liberta das injustiças e o promove integralmente.

Aqui compreende-se que a evangelização, como forma mais elaborada de serviço ao pobre, deve ser entendida em uma perspectiva libertadora, transformadora e, portanto, integral. Distanciamo-nos, assim, da visão tradicional de uma evangelização meramente espiritualista. Mais ainda: este trabalho evangelizador de serviço aos pobres não deve ser compreendido como simples *caridade*, mas como verdadeira obra de *justiça*, como afirmaram os bispos da América Latina, em Puebla:

É de suma importância que este serviço do irmão siga a linha que o Concílio Vaticano II nos traça: “Cumprir antes de mais nada as exigências da justiça, para não ficar dando como ajuda de caridade aquilo que já se deve em razão da justiça; suprimir as causas e não só os efeitos dos males e organizar os auxílios de forma tal que os que os recebem se libertem progressivamente da dependência externa e se bastem a si mesmo” (CELAM, 1979, n. 1146).

Pode-se perceber, portanto, que se trata de uma opção pelos pobres com vistas à transformação da realidade. É neste sentido, precisamente, que a *Pedagogia Vicentina* entende a educação como possibilidade de se estabelecer

um encontro e um diálogo transformador que implicam a solidariedade, a capacidade de escuta mais que falar, a paz, a inclusão, a fraternidade, a justiça social, o diálogo com as diferentes culturas e entre as diferentes religiões, ou seja, “uma cultura onde nos reencontramos como irmãos”. Um caminho que requer “paciência, ascese e generosidade”, que se pautar na esperança de que “é possível a transformação das relações entre as pessoas” e com o mundo que nos cerca (PEDAGOGIA VICENTINA, 2019, n. 113).

Neste sentido, “a escola se constitui como espaço privilegiado de formação e transformação” e torna-se um importante e até mesmo insubstituível “agente de articulação e transformação da realidade social e ambiental (PEDAGOGIA VICENTINA, 2019, n. 173 e 280).

A partir desta concepção pedagógica, “a educação vem a ser uma das possibilidades de transformação social, e a escola, um espaço de diálogo, mudanças e contradições” (PEDAGOGIA VICENTINA, 2019, n. 283), contradições no sentido dialético de propor que o novo dê origem ao velho, que a opressão dê lugar à liberdade, que uma sociedade de injustiças seja substituída por uma sociedade mais justa, que uma educação bancária permita o florescer de uma educação libertadora ou problematizadora e assim por diante.

Na definição de sua “missão”, a Pedagogia Vicentina propõe-se a assumir

o compromisso ético, evangélico, afetivo e efetivo de contribuir significativamente para educar crianças, adolescentes e jovens, orientados pelos valores humanos, cristãos e vicentinos, mediando o desenvolvimento de suas competências e habilidades como sujeitos proativos de transformação social (PEDAGOGIA VICENTINA, 2019, n. 47).

Pode-se notar, portanto, que a perspectiva da transformação da realidade (e não de sua simples conservação estática e imobilista) é o que orienta a intencionalidade ética da *Pedagogia Vicentina*.

4.4.2 Proposta pedagógica transformadora na *Pedagogia Freireana*

A transformação da realidade é o objetivo final, a meta de uma pedagogia libertadora. Nesse sentido, Paulo Freire entende que “não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte” (FREIRE, 1974, p. 60). A transformação dessas *condições sociais* conduz à transformação da realidade e à construção de um mundo novo e de uma sociedade libertada e libertadora, como resultado de um *projeto de vida e de humanização* e não mais de um *projeto de morte e de desumanização*.

Porém, ressalta Freire, “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são *possibilidades* dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1974, p. 30, grifo nosso). Como *possibilidades*, ou seja, como aquilo que *pode-vir-a-ser*, humanização e desumanização não são condições *determinadas a priori*, como destinos imutáveis contra os quais nada se pode fazer. Ao contrário, humanização e desumanização são ambas o resultado de processos de *construção histórica*, que resultam nas *condições sociais concretas e objetivas* em que as pessoas constroem a própria existência.

Desse modo, “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também *não se transforma por acaso*” (FREIRE, 1974, p. 39, grifo nosso). Assim, se a construção das condições sociais não é fruto do acaso, também a sua transformação não pode acontecer espontaneamente, sem que os homens nela interfiram e com ela se comprometam.

Entre estas condições sociais e históricas, está a situação de opressão. Um educador libertador não pode deixar de perceber que a opressão é fruto da ação dos homens e não uma mera condição de *possíveis efeitos naturais e espontâneos* do desenvolvimento humano e social. A opressão é fruto de um projeto opressor. É preciso que o educador libertador e seus educandos tenham consciência disso. Mas, mesmo assim, ainda não basta apenas tal consciência. Para Paulo Freire, “é preciso combater um possível “imobilismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma” (FREIRE, 1974, p. 38). Em outras palavras: ajudar as pessoas a terem consciência da opressão não as converte, automaticamente, em pessoas comprometidas e empenhadas pela libertação dos oprimidos. De fato, também o opressor tem consciência da opressão da qual é agente: é ingenuidade pensar que o opressor *oprime-sem-querer-oprimir*.

Assim, é preciso assumir a “radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão” (FREIRE, 1974, p. 38). É preciso, pois, que os oprimidos e quem com eles se compromete estejam dispostos a lutar pela transformação da realidade opressora em realidade libertadora e, um dia, enfim, em realidade libertada.

Na compreensão pedagógica de Paulo Freire, a única via de acesso a esta proposta de libertação-transformação é a práxis. A práxis, pois, “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1974, p. 40). E ainda: “A ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 1974, p. 42). Somente a partir da práxis, enquanto *ação-refletida* e, dialeticamente, *reflexão-que-se-retroalimenta-pela-ação*, é que se pode transformar a realidade opressora.

Neste processo de *práxis libertadora* seria preciso *incluir* os oprimidos? Seria preciso convocá-los *de fora* para dele fazerem parte? Paulo Freire nos ajuda a compreender que, na realidade,

os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1974, p. 69-70).

A educação pode servir sempre a estes dois projetos: o *projeto de humanização* e, portanto, de libertação e de transformação, ou, por outro lado, o *projeto de desumanização* e, assim, de opressão e de conservação das coisas tal como são e estão. Para Paulo Freire, é notório que

a concepção *bancária* de educação leva a uma atitude “manutenção” das coisas como são, ao invés de uma atitude de “transformação”. Assim, pois, “não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 1974, p. 68).

Por outro lado, contudo, “enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 1974, p. 84). Por essa mesma razão, “a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor” (FREIRE, 1974, p. 87), mas pode (e deve, porque é uma exigência de humanização) servir somente aos oprimidos e aos que com eles se comprometem. Nesse sentido, Silva e Mesquida entendem que,

antagônica à transmissão de conhecimento, encontramos uma pedagogia humana, fundamentada no diálogo, isto é, na capacidade de escutar o outro, de conhecer a realidade e, assim, transformá-la com responsabilidade e cuidado. Uma educação, centrada nos valores éticos, que prioriza a vida – e não a morte –, e que prega a paz – e não a violência (SILVA e MESQUIDA, 2022, p. 7).

A educação libertadora, por tudo o que até agora já dissemos, não pode ser entendida como uma forma meramente *assistencialista* de prestar serviço aos oprimidos, sem que eles mesmos sejam compreendidos e respeitados como sujeitos ativos e autônomos do processo da própria libertação. Por isso, Paulo Freire afirma que, “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1974, p. 86). Na compreensão de Freire (1974, p. 83), a educação bancária “assistencializa”, enquanto a educação libertadora critica.

Para transformar a realidade, é preciso desmitificá-la e é nisso que a capacidade de criticizar a realidade se torna fundamental. Nisso também se percebe como as duas concepções de educação novamente entram em rota de colisão:

A "bancária", por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação (FREIRE, 1974, p. 83).

Parece-nos que, em suma, a limitação fundamental da educação bancária, enquanto uma espécie de *freio para a transformação*, pode ser compreendida nesta passagem: "A concepção e a prática "bancárias", imobilistas, "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos" (FREIRE, 1974, p. 83). É, portanto, a partir da negação do ser humano como um ser histórico e incompleto, que se constrói na cotidianidade de sua existência, que podemos encontrar uma das ideias centrais da concepção bancária e da pedagogia da opressão. Se os homens não são seres históricos e em construção, a realidade opressora existente não pode ser transformada, mas apenas aceita com resignação e silêncio. Daí que a pedagogia da opressão também seja uma *pedagogia do silêncio*, porque se fundamenta em uma "cultura do silêncio" (FREIRE, 1974, p. 205).

Por outro lado, a pedagogia problematizadora segue em direção oposta, simplesmente na contramão da prática bancária e opressora. Com efeito, a pedagogia problematizadora

parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1974, p. 83).

Este caráter inconclusivo da condição humana e da própria história exige um modelo de educação que seja também permeado pela *consciência da incompletude*. Ninguém jamais está completo e pronto, todos somos sempre aprendizes da escola e da vida, da história e da sociedade. E ainda:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos - como "projetos" - como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham

inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos (FREIRE, 1974, p. 84).

A educação problematizadora, assim, reforça a consciência dos oprimidos e dos que com eles se comprometem quanto à historicidade do homem e seu permanente estado de incompletude e de inconclusão. Mas, ainda é preciso um passo além: a condição para que os homens se comprometam com a transformação da realidade é a consciência de que devem superar a *tendência fatalista*. Ninguém pode se empenhar efetivamente na transformação do mundo e das condições da vida se enxerga a realidade com as lentes do fatalismo, isto é, com a compreensão de que o futuro já está previsto e nada se pode fazer a não ser esperar que ele chegue e que o “amanhã” se torne “hoje”. Por isso, Paulo Freire afirma:

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos (FREIRE, 1974, p. 85).

Por fim, a transformação da realidade tem como objetivo criar condições para que o homem realize sua vocação originária de *Ser Mais*. Contudo, adverte Paulo Freire, “esta busca do Ser Mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 1974, p. 86), mas pode dar-se nas relações de companheirismo entre educadores e educandos e entre os oprimidos e os que com eles se comprometem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta de pesquisa que deu origem a essa dissertação, foi: O humanismo existencial cristão de Paulo Freire em diálogo com a herança vicentina pode oferecer um contributo filosófico-pedagógico à proposta educativa vicentina na Província de Curitiba? Nosso objetivo foi mostrar, à luz da herança vicentina, quais são os elementos constitutivos da proposta educativa na Província de Curitiba, em diálogo com o humanismo existencial cristão da pedagogia de Paulo Freire, colocando, portanto, em diálogo essas duas pedagogias, à luz da fenomenologia hermenêutica como método de pesquisa.

Por isso, neste trabalho, mostramos inicialmente a evolução histórica da Companhia das Filhas da Caridade, instituição religiosa fundada por São Vicente de Paulo e Santa Luísa de Marillac, em 1633, assim como os principais traços do contexto social, cultural, religioso e pedagógico da época. Percebemos como as escolhas e opções feitas por ambos corresponderam a um empenho de perceber os “sinais dos tempos”, para usar a linguagem do Concílio Vaticano II, e de dar uma resposta aos desafios encontrados, sempre à luz do Evangelho.

A Companhia das Filhas da Caridade nasceu e se desenvolveu com a missão clara de “servir aos pobres” nas mais diferentes condições e situações em que se encontram. E é neste sentido que também o campo da ação educativa se abriu como um horizonte de ação. Para Vicente de Paulo e Luísa de Marillac, o serviço aos pobres não poderia prescindir de um trabalho educativo, sem o qual dificilmente o pobre seria realmente promovido e, para usar uma expressão freireana, libertado.

Ao analisar elementos da vida e da obra destes dois fundadores, procuramos também evidenciar os traços daquilo que, para nós, são os fundamentos de uma Pedagogia Vicentina, ou seja, aquilo que corresponde a um jeito próprio de educar a partir da inspiração que vem de Luísa de Marillac e Vicente de Paulo.

A visão humanista e católica de Vicente de Paulo e de Luísa de Marillac favoreceu o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada nos valores humanos e cristãos, com ênfase no respeito pela dignidade do ser humano, sobretudo dos mais necessitados, elemento que se encontra na pedagogia freireana nitidamente existencialista cristã voltada à libertação dos oprimidos, como prática da liberdade.

O método utilizado permitiu desenvolver uma análise fenomenológico-interpretativa, ainda que de modo sintético, a história da presença vicentina em solo

brasileiro e curitibano, assim como as condições em que isso aconteceu. Observamos como esta presença foi uma resposta às necessidades sociais e eclesiais da época e como houve o empenho de leigos e eclesiásticos para que tal acontecesse, tanto em Mariana (MG), quando da chegada das primeiras Filhas da Caridade ao Brasil, quanto em Curitiba (PR), quando instalou-se a primeira comunidade em terras paranaenses.

Nas entrelinhas dessas histórias, pudemos também desvelar como o carisma de Luísa de Marillac e Vicente de Paulo foi sendo conservado, atualizado e vivido nas situações concretas em que as Filhas da Caridade, depois de atravessar o Atlântico, passaram a viver. A releitura desse Carisma é um desafio constante que precisa ser assumido em vista da missão. Os caminhos escolhidos pelos Fundadores, estavam embasados em um propósito bem definido. Com o passar dos anos, não podemos simplesmente olhar para a história como mística ou contemplação, essa história precisa ser entendida, só assim ela é capaz de garantir a essência da fundação.

Por fim, procuramos identificar linhas de aproximação e de um possível diálogo entre a Pedagogia Vicentina e a Pedagogia de Paulo Freire. Segundo nossa proposta, apesar das muitas diferenças e distâncias que existem entre ambas, é possível perceber alguns pontos de contato. Estes pontos de contato, em nossa compreensão, são de natureza ética, pois evidenciam uma mesma intencionalidade, uma mesma orientação para a ação, uma mesma perspectiva de valores.

Neste sentido, destacamos cinco elementos fundamentais: i) uma perspectiva humanista integral; ii) uma compreensão da educação como prática de libertação; iii) uma visão pedagógica que leva à vivência da autonomia; iv) uma proposta pedagógica transformadora; uma prática pedagógica de respeito à alteridade e de superação do individualismo; v) uma prática pedagógica de emancipação do ser humano.

Segundo nossa compreensão, é a partir destes cinco elementos que podemos identificar algumas linhas de diálogo ou alguns pontos de aproximação entre a pedagogia de Luísa de Marillac e Vicente de Paulo e a pedagogia de Paulo Freire.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, na medida que nossa intenção foi apresentar, descrever e colocar à luz a herança vicentina, e partir daí os elementos constitutivos da proposta educativa vicentina na Província de Curitiba, em diálogo com o humanismo existencial cristão da pedagogia de Paulo Freire o que foi desenvolvido ao longo do texto, em particular no terceiro capítulo.

Encontramos pontos de conexão, aprofundamos leituras e compreensões de diversos autores e autoras que foram citados ao longo da pesquisa. Os elementos

constitutivos das propostas de educação da Pedagogia Vicentina e da Pedagogia Freireana permanecem no nosso horizonte de busca para compreendermos profundamente os efeitos que a vivência dessas pedagogias e de modo particular da Pedagogia Vicentina já proporcionou para os educandos e educadores que tiveram contatos com ela.

O encontro com o outro, o face a face do currículo estudado, compreendido e realizado nas instituições vicentinas, podem revelar a herança deixada pelos fundadores. Luísa e Vicente viveram no seu tempo, souberam aprender e acolher a realidade do outro, em particular a realidade do pobre. A busca que eles empreenderam foi favorecer as pessoas que estavam à margem da instrução, desfavorecidas até mesmo dos sacramentos.

As Filhas da Caridade procuram, nos dias de hoje, conforme relatamos alguns fragmentos da Pedagogia Vicentina, manter o legado assumido pelos fundadores. Os desafios e as dificuldades encontradas no caminho oferecem recursos para discernir, modificar e reorganizar a missão educativa em favor do propósito que ela mesma apresenta. Para mim, como membro da Companhia, não foi um exercício simples mergulhar nas fontes e com essa lente fazer a pesquisa que nos propomos.

O “inédito viável”, apresentado por Paulo Freire (2014, p. 225), encontra ressonância em espaços que acolhem, educam, dialogam e querem uma educação que se torna capaz de ser vida em outra vida. Uma educação que problematize com o educando, um currículo que seja permeado e inspirado pela ação-reflexão-transformação. Uma educação que tenha significado para a comunidade aprendente, um educar que não seja apenas acumulador de atividades pedagógicas.

Evidentemente, temos consciência dos limites deste trabalho, mas acreditamos e esperamos que, apesar disso, ele possa ser útil para incentivar o estudo sobre as origens da Companhia das Filhas da Caridade e sobre os fundamentos da Pedagogia Vicentina vivida na Província de Curitiba, assim como sobre alguns dos principais conceitos do pensamento freireano.

O período de estudo e pesquisa é curto diante de toda magnitude que uma dissertação exige, porém o esforço foi grande para apresentar nesse texto o movimento que nos propomos no início. O contato com as fontes inspirou o desejo de fidelidade ao Carisma, o desafio foi mudar a perspectiva de contemplação e admiração dos Fundadores, para uma perspectiva narrativa e interpelativa, para interagir com os autores, de forma especial com Paulo Freire. Encerro esse texto com

uma citação que muito iluminou em diversos momentos a missão e a escolha desse tema de pesquisa.

Como foram para Santa Luísa, as “idas e vindas” não representam uma existência sem rumo ou fragmentada, mas indicam um caminho de autoconhecimento, escuta de Deus e integração das relações de amor e cuidado às pessoas; falam, assim, de conexões de encontro, capazes de aproximar sujeitos, contextos e experiências. Nesse sentido, a partir de nossa missão educativa, esse marcador que nos motivar a caminharmos “Com Luísa de Marillac, nas idas e vindas, tecendo conexões de encontro”. Reafirmamos, assim, que nossas conexões importam! Todas elas! (FILHAS DA CARIDADE, 2021).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vasni de. A Reforma Protestante: considerações acerca de seu surgimento e de sua expansão. **Observatório da Religião**. Volume IV, no. 01, Jan.-Jun. 2017, p. 105-127.
- ALVES, Manoel. Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional (2005). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p. 209-228, set./dez. 2005.
- AZZI, Riolando. Educação e evangelização: perspectivas históricas”. **Revista de Educação da AEC**, nº 84, julho-setembro de 1992.
- BARROS, José D’Assunção. Cristianismo e política na Idade Média: as relações entre o papado e o império. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 7, n. 15, p. 53-72, dez. 2009.
- BEDIAGA, Begonha. Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886). **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 381-405, maio/ago. 2017.
- BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo libertador**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BOFF, Leonardo. **Teologia do cativo e da libertação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.
- BRASIL. Governo Federal. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 21 de junho de 2022.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. 2. ed., rev. São Paulo: Moraes, 1974.
- CALVET, Jean. **Santa Luísa de Marillac**: Auto retrato. Lisboa: Editorial Evangelizare, 1958.
- CELAM. Conselho Episcopal Latino-Americano. **Documento de Puebla**. São Paulo: Paulinas, 1979.
- CHARPY Elisabeth. **Contra Ventos e Máres, Luísa de Marillac**. Rio de Janeiro: Província do Rio de Janeiro, 1990.
- CHARPY Elisabeth. **Orar 15 dias com Santa Luísa de Marillac**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2010.

COSTA, Célio Juvenal e SOUZA, Flat James de. Análise histórica, religiosa e educacional sobre o Catecismo do Santo Concílio de Trento. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano II, n. 6, Fev. 2010.

COSTA, Luiz Rosado Costa; SOUZA, José Eduardo Melo de; BARROS, Livia Cristina dos Anjos. Um histórico da política migratória brasileira a partir de seus marcos legais (1808-2019). **Revista GeoPantanal**. UFMS/AGB, Corumbá/MS. N. 27, p. 167-184, jul./dez. 2019.

COSTE, Pierre. **São Vicente de Paulo: Conferências das Filhas da Caridade**. Lisboa: Casa Central das Filhas da Caridade, 1960.

DALLA ROSA, Luís Carlos. **Educar para a Sabedoria do Amor: A Alteridade como paradigma educativo**. São Paulo: Paulinas, 2012.

DELGADO, Corpus Juan. **Luisa de Marillac y la Iglesia**. Salamanca: CEME, 1981.

DODIN, André. **São Vicente de Paulo e a Caridade**. Curitiba: Editora Vicentina, 1980.

DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, 1987.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ESCOLA SÃO JOSÉ. **Por que Curitiba?** 1994 (Jornal Institucional).

FEDALTO, Dom Pedro Antônio Marchetti. **História da Igreja no Paraná**. Curitiba: CNBB – Regional Sul II, 2014.

FILHAS DA CARIDADE. **Ecos da Companhia**. Rio de Janeiro: Província do Rio de Janeiro, 1986.

FILHAS DA CARIDADE. **Constituições e Estatutos**. 2004.

FILHAS DA CARIDADE. **Marcador Vicentino 2021 - Com Santa Luísa de Marillac, nas idas e vindas, tecendo conexões de encontro**. 2021. Disponível em: https://filhasdacaridade.com.br/educacao/noticias_detalhes/marcador-vicentino-2021---com-santa-luisa-de-marillac-nas-idas-e-vindas-tecendo-conexoes-de-encontro/101. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

FILHAS DA CARIDADE. **Santa Luísa de Marillac**. Disponível em: <https://www.filles-de-la-charite.org/pt/personnalites/fundadores/santa-Luísa-de-marillac-2/>. Acesso em 01 de agosto de 2022.

FLORES, Miguel et al (org.). **Diccionario de Espiritualidad Vicenciana**. Salamanca: CEME, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRANDIÈRE, Marcel. Um modelo de escola na França em torno de 1660-1740: a escola cristã. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 23-50, jan/abr 2007. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

GROSSI, Getúlio Mota. **Um místico da missão, Vicente de Paulo**. Contagem/MG: Ed. Santa Clara, 2001.

GUILLAUME, Marie-Joëlle. **São Vicente de Paulo: uma biografia**. São Paulo: Ed. Record, 2017.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação: perspectivas**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

GUTIÉRREZ, Maria Cruz. **Santa Luísa, educadora**. In: CEME. El carisma vicenciano en la educación. Barcelona, 1997.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã: ou a matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUSSERL, Edmund. **A idéia de fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. São Paulo: Madras, 2001.

HUSSERL, Edmund. **Conferências de Paris**. São Paulo: Grupo Almedina, 2017.

IGREJA CATÓLICA. **Catecismo Romano: promulgado por el Concilio de Trento**. Barcelona: Editorial Litúrgica Española, 1926.

JOÃO PAULO II. **Encíclica Redemptor Hominis**. São Paulo: Paulinas, 1979.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Conexões Vicentinas: Particularidades Políticas e Religiosas da Educação Confessional em Mariana e Lisboa Oitocentistas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

LAVERGNÉE, Matthieu Brejon de. **Historia de las Hijas de la Caridad: siglos XVII – XVIII**. Salamanca: Editorial CEME, 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LOCKE, John. **The reasonableness of Christianity**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1958.

LUTERO, Martinho. **Obras selecionadas**. São Leopoldo: Sinodal, 1993-2011. 13 v.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora Guanabara – Grupo GEN, 2011.

MARILLAC, Santa Luísa de. **Correspondência e escritos**. São Paulo: Editora Legis Summa, 1983.

MARIUCCI, SÉRGIO EDUARDO. **O mercado da educação e a escola católica: uma abordagem sobre as mudanças na política de gestão educacional nas escolas católicas do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo (SP): IMS, 1994.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

MESQUIDA, Peri et all. Paulo Freire e o sonho possível: Da Paideia Libertadora à utopia como militans spes atualizadora do futuro. In: BORGES, Valdir e MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: Filosofia, Linguagem, Educação e Sociedade**. Curitiba: CRV, 2021, p. 33-47.

MEZZADRI, Luigi. **Vincent de Paul: 1581-1660**. Paris: Desclée de Brouwer, 1985.

MORANTE, Maria Luísa. El carisma vicenciano en la educación. In: CEME. **El carisma vicenciano em la educación**. Salamanca: Editorial Ceme, 1997, p. 53-79.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil**. São Paulo/Brasília: Loyola/Anamec, 2000.

MUREB, Carolina e COLET, Raquel de Fátima. Iluminação Teológico-Vicentina 2023. Rede Vicentina de Educação. **400 anos da Luz de Pentecostes: contexto, evento e legado**. 2022. Disponível em: https://filhasdacaridade.com.br/educacao/noticias_detalhes/iluminacao-teologico-vicentina-2023---rede-vicentina-de-educacao/110. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

PROVÍNCIA DE BELO HORIZONTE. **150 anos de presença das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo no Brasil**. Belo Horizonte, 1999.

REDE VICENTINA DE EDUCAÇÃO. **Pedagogia Vicentina: concepções, compromissos e práticas**. Curitiba, 2019.

REDIER, Antoine. **Vicente de Paúl: todo un carácter**. Salamanca: CEME, 1977.

RICHARTZ, Alfonsa. **Luísa de Marillac: 1591-1660**. Lisboa: Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social: princípios de direito político**. 2. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

SANTO AGOSTINHO. **A cidade de Deus: contra os pagãos**. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2014. 2 v.

SCHENATO, Methilde. **Histórico: Província das Filhas da Caridade de Curitiba, 1904 a 2000**. Manuscrito, 1999.

SILVA, Adailton Soares da e SOUZA, Aneilton Oliveira de. Política educacional no Brasil: do Império à República. **Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE**. Ano 5, n. 5 dezembro de 2011.

SILVA, Jamerson Marques da. Concílio de Trento: uma trama de crises e decretos nos passos de uma *ecclesia semper reformanda*. **Revista Eletrônica Espaço Teológico**. Vol. 9, n. 16, jul/dez, 2015, p. 130-150.

SILVA, S. H. S. História natural e ateísmo antropológico em John Locke. **Cadernos Espinosanos**, n. 38, 2018, p. 107-126.

SILVA, R. F. da; MESQUIDA, P. Paulo Freire: uma educação do cuidado da vida, do diálogo e do amor ao mundo. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–18, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.17035.006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17035>. Acesso em: 1 ago. 2022.

VIEIRA, Dilermando Ramos. **História do Catolicismo no Brasil**. Vol. 1. Aparecida (SP): Editora Santuário, 2021.

VILA, Enrique Rivas. Aproximación a San Vicente de Paúl. In: CEME. **El carisma vicenciano em la educación**. Salamanca: Editorial Ceme, 1997, p. 19-52.