

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

KARIN ELIANA NICOLAU DOS SANTOS LACERDA

**PAULO FREIRE E MARCELINO CHAMPAGNAT: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES
CONCEITUAIS, FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS**

CURITIBA

2019

KARIN ELIANA NICOLAU DOS SANTOS LACERDA

**PAULO FREIRE E MARCELINO CHAMPAGNAT: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES
CONCEITUAIS, FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado).
Área de concentração: História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

CURITIBA

2019

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

L131p
2019 Lacerda, Karin Eliana Nicolau dos Santos
Paulo Freire e Marcelino Champagnat: possíveis aproximações conceituais,
filosóficas e históricas / Karin Eliana Nicolau dos Santos Lacerda; orientador:
Peri Mesquida. – 2019.
97 f.: il.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2019
Bibliografia: f. 82-85

1. Educação – Filosofia. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Champagnat,
Marcelino José Bento, 1789-1840. I. Mesquida, Peri. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.1

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 875
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Karin Eliana Nicolau dos Santos Lacerda

Aos vinte e cinco dias do mês de junho do ano de dois mil e dezenove, reuniu-se às 10h, na Sala 8 (2.º Andar), da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof.ª Dr.ª Sueli Pereira Donato e Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens para examinar a Dissertação da mestrand **Karin Eliana Nicolau dos Santos Lacerda**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A aluna apresentou a dissertação intitulada "**PAULO FREIRE E MARCELINO CHAMPAGNAT: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS, FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:45. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca recomenda publicação de artigos em revistas da área, capítulos de livros e comunicações em congressos.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida Peri

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Sueli Pereira Donato Sueli

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens RTE

Torres
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta dissertação à minha mãe,
Glaucia, como uma das muitas maneiras
de lhe dizer o quanto sua escolha de
cuidar de mim marcou indelevelmente
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao término desta pesquisa agradeço de maneira especial a Deus que nos momentos de alegria esteve presente alegrando-se comigo e naqueles difíceis, que não foram poucos, me carregou colo e amorosamente cuidou de mim em cada detalhe no decorrer desses dois anos para que eu concretizasse o desejo de me formar Mestre em educação.

Minha gratidão em cada conquista pela minha mãe Glaucia, que mesmo não estando mais comigo nesta vida, continua a me inspirar na busca de “ser mais” por meio do seu exemplo de vida.

Agradeço ao meu marido César e meu filho Felipe que muitas vezes mesmo sem terem a dimensão do esforço empreendido nesta pesquisa, respeitaram e me apoiaram nesta caminhada.

Agradeço ao educador e meu orientador, Doutor Peri Mesquida, que respeitou meu interesse de pesquisa do início ao fim e confiou em mim mesmo sabendo de todos os meus desafios pessoais e profissionais, me oferecendo seu apoio para que eu prosseguisse até o final.

Às professoras Romilda Ens e Sueli Pereira Donato. Meu muito obrigada pelas valiosas contribuições na qualificação desta dissertação. Também agradeço ao professor Lindomar Bonetti por ter aceitado a suplência.

À Diretoria Executiva da Rede de Colégios do Grupo Marista, representada por meus diretores pelo apoio e incentivo no decorrer destes dois anos.

À Marilúcia (Malu), por ter sido a primeira pessoa a me oferecer a confiança e o incentivo necessários para que eu realizasse esta pesquisa.

Aos muitos amigos e amigas que resignificaram, com sua presença e incentivo, os desertos pelos quais passei no decorrer desta trajetória me fortalecendo e fazendo com que não me sentisse sozinha.

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

(FREIRE, 1997, p. 32).

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Paulo Freire e Marcelino Champagnat: possíveis aproximações conceituais, filosóficas e históricas”, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) na área de concentração: História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, buscou investigar convergências no pensamento pedagógico de dois expressivos influenciadores da educação no mundo. O primeiro, padre francês que escolheu para carisma de sua congregação trabalhar na educação de crianças e jovens com amor antes de qualquer outro método: Marcelino Champagnat, fundador da instituição marista. O segundo, Paulo Freire, brasileiro conhecido e reconhecido no mundo todo por sua concepção de educação libertária, transformadora e pela abordagem progressista de alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, elegeu-se como questão investigativa: é possível afirmar que apesar da distância temporal e geográfica, os ideais educativos do padre francês Marcelino Champagnat e do pensamento pedagógico do brasileiro Paulo Freire, se aproximam? Consistindo em uma pesquisa teórica-bibliográfica referendada nas obras de Paulo Freire (1967; 1980; 1986; 1987; 1992; 1996; 1997; 2000; 2001; 2003; 2004; 2007; 2017) e sobre Marcelino Champagnat (FURET, 1999; MARTINS, 1989; LANFREY, 2017), tendo como objetivo averiguar possíveis aproximações conceituais, filosóficas e históricas desses dois educadores, subsidiada pelo método da hermenêutica (GADAMER, 1999); (RICOEUR 1988); (HEIDEGGER, 1988) que nos possibilitou a análise interpretativa entre o pensamento pedagógico de ambos os educadores. Neste percurso, a interpretação do pensamento pedagógico freireano foi realizada a partir de suas categorias fundantes: amorosidade, ética, estética e alegria na interlocução com a pedagogia de Marcelino Champagnat, em que buscamos investigar como tais categorias se refletiam (ou não) na pedagogia marista. Essa análise interpretativa revelou as seguintes aproximações: a opção preferencial pelos pobres, a dedicação e preocupação com a questão da formação dos(as) professores(as) e uma abordagem educativa permeada pela amorosidade. Pudemos concluir que as aproximações suscitadas entre o pensamento de ambos os educadores pesquisados caminham na contramão de uma educação reprodutora e mecanicista à medida que propõem uma pedagogia referenciada no diálogo, no afeto, na reflexão, na alegria, na ética e na estética.

Palavras-chave: Marcelino Champagnat. Paulo Freire. Educação.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “Paulo Freire and Marcellin Champagnat: possible conceptual, philosophical and historical approaches”, submitted to the Graduate Program in Education (Masters) in the area of concentration: History and Policies of Education in the School of Education and Humanities, of the Pontifical Catholic University of Paraná, aimed to investigate convergence in the pedagogical thinking of two expressive influencers of education in the world. The first, French priest who chose for the charism of his congregation working in the education of children and young people with love before any other method: Marcellin Champagnat, founder of the Marist institution. The second, Paulo Freire, the Brazilian known and recognized throughout the world for his conception of libertarian and transforming education, and progressive approach to youth and adult literacy. In this sense, an investigative issue was elected: is it possible to say that despite the temporal and geographic distance, the educational ideals of the French priest Marcellin Champagnat and the pedagogical thinking of the Brazilian Paulo Freire, come closer? Aiming to investigate possible conceptual, philosophical and historical approaches of these two educators, consisting of a theoretical research literature-endorsed in the works of Paulo Freire (1967; 1980; 1986; 1987; 1992; 1996; 1997; 2000; 2001; 2003; 2004; 2007; 2017) and on Marcellin Champagnat (FURET, 1999; MARTINS, 1989; LANFREY, 2017) subsidized by the method of hermeneutics (GADAMER, 1999); (RICOEUR, 1988); (HEIDEGGER, 1988) that allowed us the interpretative analysis between the pedagogical thinking of both educators. In this course, the interpretation of the Freirian pedagogical thinking was performed from its founding categories: lovingness, ethics, aesthetics and joy in the interlocution with the pedagogy of Marcellin Champagnat, in which we seek to investigate, as these categories are reflected (or not) in the Marist pedagogy. This interpretative analysis revealed the following approaches: the preferential option for the poor, the dedication and concern with the issue of training teachers and an educational approach permeated by lovingness. We can conclude that the approaches arising between the thinking of both educators studied go in the opposite direction of a mechanistic reproductive education and to the extent that they propose a pedagogy referenced in dialog, in the affection, reflection, joy, ethics and aesthetics.

Keywords: Marcellin Champagnat. Paulo Freire. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SESI	Serviço Social da Indústria
PE	Pernambuco
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UMBRASIL	União Marista do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 MARCELINO CHAMPAGNAT – A CERTEZA DE UM CHAMADO	16
1.1 MARCELINO CHAMPAGNAT: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL	18
1.2 INFLUÊNCIA FAMILIAR	22
1.3 DECISÃO VOCACIONAL	25
2 PAULO FREIRE: O EDUCADOR ÉTICO-CRÍTICO	31
2.1 INFLUÊNCIA FAMILIAR	34
2.2 PAULO FREIRE: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL.....	37
2.3 O CHAMADO DE PAULO FREIRE: A VOZ DOS OPRIMIDOS.....	39
3 FREIRE E CHAMPAGNAT: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES	42
3.1 A ESTÉTICA EM FREIRE E CHAMPAGNAT	45
3.2 A ÉTICA EM FREIRE E CHAMPAGNAT	52
3.3 A AMOROSIDADE EM FREIRE E CHAMPAGNAT.....	59
3.4 A ALEGRIA E ESPERANÇA EM FREIRE E CHAMPAGNAT	69
3.5 OPÇÃO PREFERENCIAL PELOS POBRES: FREIRE E CHAMPAGNAT	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

Tive uma infância perpassada pela presença e pela amorosidade de minha mãe que biologicamente era minha tia-avó, mas que me adotou quando eu tinha 3 anos de idade. Essa sem dúvida foi a minha maior referência de ser humano e de educadora, com quem tive o privilégio de conviver e de ser sua filha. Ao decidir que seria professora, aos 14 anos de idade, tive em minha mãe, que era professora e educadora sanitária, a grande inspiração sobre o perfil de educadora que seria. Além de minha mãe, alguns pensadores e educadores com os quais entrei em contato durante minha formação, primeiramente no curso de Magistério vivido de 1997 a 2001 e, posteriormente, na faculdade de Pedagogia que concluí no ano de 2005, também influenciaram sobremaneira meu fazer docente e minhas concepções de educação.

Como aluna de Colégio Marista desde a minha segunda infância, o contato com essa pedagogia marcou minha maneira de ser na busca de virtudes como: a simplicidade, a ética, a acolhida e a solidariedade; e esses valores sem dúvida são uma busca em minha atuação como ser humano e educadora.

Ao ingressar no curso de magistério no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pillotto, na cidade de Curitiba, tive meu primeiro contato com as obras de Paulo Freire e sua pedagogia dialógica e crítica, ampliando a visão reducionista que eu tinha sobre a educação.

Ao constituir-me na experiência docente ancorada nos princípios maristas e freireanos, fui aos poucos enxergando similaridades e distanciamentos entres os dois educadores: Marcelino Champagnat e Paulo Freire por serem referenciais importantes na minha maneira de educar e de conceber a educação.

Dessa maneira, a definição deste projeto de pesquisa nasce com o objetivo discutir a pedagogia de dois educadores que em distintas épocas me influenciaram com suas pedagogias de amorosidade, de criticidade e pelo cuidado estético e ético em todas as dimensões da educação que desenvolveram.

O primeiro, Marcelino Champagnat (1789-1840), fundador da instituição de ensino que nasceu na França com o nome de “Pequenos Irmãos de Maria” em meio a Revolução Francesa, cujo lema dos revolucionários era “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. No contexto de pós-revolução e com a força revolucionária deste período, nasce o “Instituto dos Irmãos Maristas” que começa com dois jovens junto ao padre Champagnat, então com 27 anos. Esta instituição se dedica à formação de

crianças e jovens, especialmente dos mais vulneráveis, estando presente em 79 países e desenvolvendo uma missão educativa e evangelizadora (UMBRASIL, 2010, p. 31).

Champagnat foi um homem sensível às necessidades dos mais pobres, especialmente das crianças, homens e mulheres do campo em um pequeno povoado da França onde sentia o descaso e a crise que a sociedade francesa vivia na região de La Valla. Este foi o fato que o fez decidir por uma congregação de irmãos educadores que trabalhassem com crianças da zona rural. O ano de 1816 é talvez o ano mais importante para este educador, pois é o ano em que Marcelino Champagnat é ordenado e enviado para trabalhar na pequena paróquia de La Valla. Nesta localidade, encontra-se com o jovem de nome Jean-Baptiste Montagne, que morrera logo após a visita do Padre Champagnat sem saber ler nem escrever e sem nunca ter ouvido falar de Deus. Esse episódio é decisivo no carisma fundacional da instituição marista (FURET, 1999, p. 52).

O segundo educador objeto desta pesquisa foi Paulo Freire (1921-1997), batizado como Paulo Reglus Neves Freire, nascido no Recife, Pernambuco. Principal representante da pedagogia progressista e crítica do Brasil, foi professor e educador reconhecido em todo o mundo. Freire desenvolveu um sistema de alfabetização de jovens e adultos, no entanto, sua contribuição foi muito além deste método, mas especialmente por sua pedagogia crítica que combatia uma educação bancária “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 1987, p. 33).

Freire (1996, p. 13) diferencia a prática educativa que tem a lógica bancária acrítica e caracterizada pela repetição e reprodução de uma educação problematizadora em que há diálogo e a curiosidade epistemológica dos(as) educandos(as) é aguçada, como assinala o autor:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”.

Em sua proposta entendia educandos e professores (como Paulo Freire costuma nomear) como sujeitos que ensinam e aprendem juntos(as), conforme afirma: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 39).

Paulo Freire contribuiu de forma significativa nos processos educativos não só no contexto brasileiro, mas mundo afora por ser um educador que cria no poder transformador da educação e em um futuro melhor para os homens e mulheres por meio da formação para a humanidade, da criticidade e por sua incansável esperança nas pessoas (1987, p. 27).

Freire refutava a visão fatalista diante da vida. “O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 27). As experiências vividas desde sua infância, incluindo a dificuldade de adaptação de sua família em aceitar a decadência financeira que os acometeu e a partir disso a difícil vida em Jaboaão, alimentaram dentro do pequeno Paulo, a necessidade de não se entregar ao fatalismo. Aspectos que são explicitados por Freire (2003, p. 38) em “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”, quando afirma:

Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. Talvez seja esta uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu. A de, submetido a certos rigores que outras crianças não sofriam, ter me tornado capaz de, pela comparação entre situações contrastantes, admitir que o mundo tivesse algo errado que precisava de conserto. Positividade que hoje veria em dois momentos significativos: 1) o de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo; 2) o de, nascido numa família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como sendo a expressão da vontade de Deus, entendendo, pelo contrário, que havia algo errado no mundo e que este precisava de reparo. A minha posição, desde então, era de otimismo crítico, isto é, da esperança que inexistia fora do embate.

Freire (1987, p. 27) também sinaliza que esse fatalismo muitas vezes está associado à uma visão distorcida de Deus em que os sujeitos se entregam e se conformam alegando que os acontecimentos não podem ser transformados, uma vez que há uma vontade ‘maior’, a de Deus.

Ao contrário do fatalismo ou determinismo, encontramos na proposta de Paulo Freire (1987) a esperança que pressupõe crer no possível e esperar transformar o que parece impossível, isso era o que este educador defendia. Diante das situações limite, ele propunha o inédito viável, a utopia capaz de atualizar o futuro, ou a esperança em

movimento. Para Freire (1996, p. 29) a esperança é uma exigência para aqueles escolhem por ofício o ensinar. Nesse sentido, a utopia pode contribuir na prática do educador que esperançoso, desperta nos educandos a possibilidade de “ser mais”¹. A utopia a que nos referimos está ligada a um sonho possível. “A esperança é necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p. 10), ou seja, na sua natureza o homem carrega consigo o sonho e a esperança que por algumas razões se perdem ao longo da vida. A este respeito Freire (1992, p. 5) afirma: “Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo excepcional e histórico”. Este educador defende que a visão fatalista pode ser combatida por meio da consciência crítica. Segundo Zikoski, (2008, p. 191) no Dicionário Paulo Freire:

O pensar crítico e a consciência da forma de ser no mundo, segundo Freire (1994), convergem para um modo coerente de conceber a história que, refutando veementemente os fatalismos e/ou determinismos, confere à espécie humana a capacidade e a responsabilidade de definir, por si mesma, o próprio futuro para si e para o mundo.

Além de tratar da libertação utilizando a educação como meio, por tratar-se de uma categoria fundamental da pedagogia deste educador, esta pesquisa utilizou como referencial os pressupostos teóricos e categorias fundantes do pensamento freireano, como: a ética e a estética, a alegria, a amorosidade e suas possíveis interlocuções com a Pedagogia Marista.

Uma escola encharcada² de amorosidade, portanto, é essencial para que a educação seja útil na formação para a cidadania de crianças e jovens, o que pareceu ser um ponto de conexão entre Marcelino Champagnat e Paulo Freire, pois a amorosidade que para Paulo Freire é a concretude do ato de afeto para com o outro por meio do diálogo, para Champagnat é a base da relação educador-educando.

Freire, em seu livro Pedagogia da Autonomia (1996, p. 27)), traz o seguinte questionamento: “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. Furet (1999, p. 501) indica que, segundo Champagnat, “para educar é preciso antes de tudo amar: amar as crianças é jamais esquecer que

¹ Paulo Freire apresenta este conceito “ser mais” no livro Pedagogia do Oprimido (1987), p.42, como sendo a possibilidade da luta pela humanização, a desalienação e da afirmação dos homens como pessoas.

² Encharcado (a) é um termo que Paulo Freire usa em suas obras para falar em um sentido figurado “estar tomado, inundar-se, embeber-se”.

elas são seres frágeis e, portanto, devem ser tratadas com bondade, caridade e indulgência, e serem instruídas e formadas com muita paciência". Nesse sentido, podemos inferir que para Marcelino Champagnat a amorosidade é o ato, a ação, assim como para Paulo Freire a amorosidade é caridade e luta em movimento em favor dos oprimidos.

A partir dessas reflexões, nos propusemos a seguinte indagação: é possível afirmar que apesar da distância temporal e geográfica, os ideais educativos do padre francês Marcelino Champagnat e do pensamento pedagógico do brasileiro Paulo Freire, se aproximam?

Para respondê-la, a pesquisa, submetida ao Programa de Pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, do grupo de pesquisa “Pensamento Educacional Brasileiro História e Políticas”, teve como objetivo geral:

Averiguar possíveis aproximações conceituais, filosóficas e históricas entre os educadores Marcelino Champagnat e Paulo Freire.

A partir do objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar e interpretar a pedagogia de Marcelino Champagnat e de Paulo Freire.
- b) Estabelecer elementos na história e na pedagogia dos dois educadores, Marcelino Champagnat e Paulo Freire, investigando possíveis aproximações conceituais, filosóficas e históricas a partir de categorias fundantes do pensamento freireano.

No desenvolvimento desta investigação, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, assim como uma reflexão teórica entendendo, no entanto, que a própria investigação seria o grande valor da pesquisa realizada, independentemente dos resultados alcançados.

O processo investigativo desta pesquisa assumiu enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (1999); Ricoeur (1988) e Heidegger (1988), buscando confrontar as possíveis aproximações nas leituras sobre Marcelino Champagnat e de Paulo Freire com os posicionamentos pessoais já pré-estruturados, problematizando-os como propõe Gadamer (1999, p. 402):

Quem procura compreender está exposto a erros de opiniões prévias, as quais não se confirmam nas próprias coisas. Elaborar os projetos corretos e adequados às coisas, que como projetos são antecipações que apenas devem ser confirmadas "nas coisas", tal é a tarefa constante da compreensão.

Ricoeur (1988, p. 45) define a hermenêutica como uma “teoria da interpretação que nos leva a compreender” o texto. É, para o autor, uma modalidade da teoria do conhecimento (epistemologia) que não se preocupa apenas com o fenômeno, mas com a ação de compreendê-lo, pois defende que o sentido da obra está ligado à sua organização interna, isto é, ao próprio texto.

Para Heidegger (1988), esse método é uma “posição” que o(a) pesquisador(a) assume, buscando compreender e interpretar o objeto, defendendo que a “interpretação se baseia em uma posição prévia...é uma apreensão de um determinado dado” (p. 206). É quando o(a) pesquisador(a) assume uma “posição” do que compreendeu, diferente do método positivista que defende uma suposta “neutralidade”. O autor, também, coloca o homem no centro de tudo, pois é um ser que pensa, não apenas a si mesmo, mas também pensa o outro. Heidegger (1988) trabalha o sentido do ser no mundo, na perspectiva de que existo, logo, penso.

Enquanto isso, Gadamer (1999) ressalta a importância do diálogo com as fontes e com os dados pesquisados: “um diálogo frutífero é um diálogo no qual oferecer e acolher, acolher e oferecer conduz à compreensão e apreensão do objeto” (p. 146). Chegamos à compreensão do seu significado na medida em que compreender é apreender o fenômeno, aprendendo junto com ele.

Dessa forma, para Gadamer (1999, p. 405-406), a hermenêutica como método segue os seguintes passos: compreensão, apreensão, interpretação e comunicação (aplicação).

Esta dissertação foi estruturada em três capítulos que tratam sobre elementos da vida e da pedagogia de Marcelino Champagnat (1789-1840), padre e educador francês e do educador brasileiro reconhecido mundialmente, Paulo Freire (1921-1997), buscando averiguar se houve a existência de possíveis aproximações conceituais, filosóficas e históricas entre o pensamento desses dois importantes educadores que em tempo e contextos tão diversos, contribuiriam significativamente para a transformação da realidade na qual atuavam e deixaram legados que ecoam até os dias de hoje.

Ainda que seja clara a distância temporal e histórica entre Freire e Champagnat, buscamos nesta pesquisa investigar aproximações entre os dois educadores, pois consideramos que ambos, dentro de suas realidades, elegeram a amorosidade, a alegria, a ética e a estética, além da preocupação com os pobres, como elementos essenciais para o ato educativo e são, portanto, pontos de conexão na proposta educativa dos dois educadores, como demonstramos ao longo desta investigação.

No primeiro capítulo, procuramos investigar sobre a figura de Marcelino Champagnat explorando o contexto histórico e social em que ele nasce e desenvolve sua vocação de padre e educador. Este contexto influencia sobremaneira a pedagogia que ele desenvolve na realidade humilde e de pouco acesso aos estudos por parte das crianças e jovens camponeses, na pequena La Valla, no Departamento de Lyon, no interior da França. Investigamos ainda, a influência familiar que também passa a ser identificada na forma de ser e agir deste educador. Abordamos ainda, o chamado vocacional de Marcelino Champagnat, explorando fatores decisivos para que como padre, além da prática de seu sacerdócio, decidisse por fundar uma congregação dedicada à educação, especialmente dos mais pobres (FURET 1999).

No segundo capítulo, abordamos os mesmos eixos da vida e obra do educador Paulo Freire, explorando o contexto histórico e social em que nasceu, a influência de seus pais especificamente no seu caráter ético, na forma amorosa como olhava e tratava a vida e em sua simplicidade. Neste sentido, também percorremos sobre seu chamado primeiro: o de ser educador (FREIRE, 2017).

No terceiro capítulo, investigamos as categorias de Paulo Freire elegendo: a amorosidade, a alegria, a ética e a estética e buscamos verificar como e se esses conceitos se apresentam na trajetória e na pedagogia marista de Marcelino Champagnat.

Acreditamos que promover uma reflexão propondo uma interlocução dos princípios de Paulo Freire com os da missão marista junto às infâncias e juventudes, contribuirá em alguma medida, subsidiando professores no desenvolvimento de uma formação integral das crianças e jovens apoiados na amorosidade, no diálogo e no afeto para a vivência de um mundo mais justo e solidário por meio da educação.

1 MARCELINO CHAMPAGNAT – A CERTEZA DE UM CHAMADO

Marcelino José Bento Champagnat foi o fundador da obra marista. Ordenado padre em 22 de julho de 1816 (FURET, 1999, p. 27), “foi durante o seminário que nasceu nele o desejo e as primeiras bases do projeto que, colocado aos pés de Nossa Senhora, passou a chamar-se de Sociedade de Maria” (FURET, 1999, p. 24). Acrescenta Jean-Baptiste Furet que “entre os jovens seminaristas do grupo de Champagnat que idealizavam a formação de uma agremiação religiosa, apenas ele, Marcelino, sonhava com Irmãos de ensino” (FURET, 1999, p. 28). Vocacionado para a vida religiosa aos 14 anos, Marcelino Champagnat, segundo seu biógrafo, tornou-se um homem muito admirado por suas virtudes e forte personalidade, conforme descreve Furet (1999, p. 250):

Padre Champagnat era de estatura alta, aprumada e majestosa; tinha fronte larga, traços fisionômicos bem definidos, tez morena, aparência grave, comedida e séria. Inspirava respeito e, por vezes, ao primeiro encontro, timidez e receio. Bastavam, porém, alguns instantes de contato com ele para que tais sentimentos se esvaíssem, substituídos pela confiança e pelo amor. Sob formas um tanto rudes e um exterior que manifestava algo de severo, ocultava um caráter invejável. Tinha espírito de retidão, discernimento seguro e profundo, coração bom e sensível, sentimentos nobres e elevados. Era de caráter alegre, expansivo, franco, firme, corajoso, ardoroso, constante e equânime.

Com espírito de coragem e decidido acerca da obra educativa e evangelizadora que fundara, Champagnat inicia o Instituto dos Irmãos Maristas com dois jovens de nomes: João Maria Granjon e João Batista Audras na paróquia de La Valla, lugarejo humilde, de dois mil habitantes para onde o padre Champagnat havia sido nomeado como padre coadjutor e na qual não havia professores e o acesso à igreja local era difícil, segundo Furet (1999, p. 34):

O povo de La Valla era bom e gente de fé; porém, muito simples e sem instrução. A ignorância originava-se de várias causas, sendo a principal a própria geografia da região. A maior parte dos habitantes, achando-se disseminados, como que perdidos em lugares de difícil acesso, raramente frequentavam a igreja.

Aos poucos outros jovens vão se associando ao projeto e Champagnat que após ser autorizado a dedicar-se exclusivamente a sua obra, vê a congregação crescendo de forma vertiginosa o que gera a necessidade de um local maior e mais adequado à formação e acolhimento de irmãos ensinantes. Em resposta a essa necessidade, Champagnat adquire um terreno às margens do Rio Gier onde

juntamente com os Irmãos e auxiliado de pedreiros profissionais, desbastou a rocha para com suas pedras erguer a casa de *L'Hermitage*, um dos maiores símbolos da espiritualidade e identidade da Instituição Marista que materializou o amor ao trabalho e amorosidade de Marcelino Champagnat para com a obra que criara e com seus irmãozinhos, como eram chamados os seus discípulos. A este respeito, afirma Green (2017, p. 92):

[...] construção gigantesca feita com poucos recursos e considerável menosprezo alheio, como um exemplo que pode ser acompanhado por “milhares de outros”. Esse espírito de otimismo e esperança, de ousadia juvenil em face das dificuldades, que estava para se tornar uma característica marcante da empreitada marista, era uma qualidade de Marcelino Champagnat.

A preocupação primeira de Champagnat era clara: as escolas dos irmãozinhos de Maria deveriam ter qualidade desde os materiais até na proposta de trabalho pedagógico dos irmãos educadores e deveriam atingir não somente as crianças e jovens meninos cujas famílias pudessem pagar a manutenção de seus filhos nas escolas dos irmãos, mas também àquelas pobres e muitas vezes abandonadas à própria sorte. Marcelino Champagnat estabeleceu não só uma pedagogia educativa, mas também social como Barrio (2017, p. 35) diz:

O salário dos professores públicos na França do começo do século XIX girava em torno de 200 a 400 francos anuais. A contribuição das famílias ricas, que era normal entre os professores públicos, era bastante reduzida, tornando necessário reunir muitos alunos para que a proporção fosse significativa. Marcelino propôs, com esses fundamentos, as bases de um sistema que ia além da pedagogia: as bases sociológicas da simplicidade e da pobreza; as bases do trabalho e da criatividade, sobrepondo-se aos recursos de sucesso; as bases da confiança nas pessoas etc.

Nessas bases, o padre Champagnat foi fiel ao seu objetivo de oferecer em suas escolas educação semelhante para pobres e ricos. Como religioso e educador forjado pelas experiências que viveu na trajetória de sua formação familiar e religiosa, Champagnat sentiu-se chamado a transformar a realidade de pobreza, de ignorância religiosa e acadêmica das crianças e jovens de seu tempo e sempre depositava toda sua fé em Jesus Cristo. Também entregava sua obra à Maria e confiava nos Irmãos, que desde muito jovens assumiam a responsabilidade de educar e evangelizar outras crianças e jovens daquele contexto (MICHEL, 2016, p. 20).

Em 28 de janeiro de 1834, o Pe. Champagnat escreveu uma carta ao Rei Louis-Philippe, rei dos franceses de 1830 até 1838. Nesta carta, ele pediu ao rei a

autorização para que legalizasse o Congresso Ensinante dos Irmãozinhos de Maria e nela demonstrou sua afeição e desejo de que os menos favorecidos pudessem ser alcançados por seu projeto educativo, conforme lemos no seguinte trecho da referida Carta (CHAMPAGNAT, 2019, p. 170):

Sire,

Nascido no cantão de Saint-Genest-Malifaux, Departamento do Loire, só vim a aprender a ler e escrever com inúmeras dificuldades, por falta de professores competentes. Compreendi desde então a urgente necessidade de uma instituição que pudesse, com menor custo, proporcionar aos meninos da região rural o grau satisfatório de ensino que os Irmãos das Escolas Cristãs proporcionam aos meninos carentes das cidades.

Elevado ao sacerdócio em 1816, fui enviado como coadjutor numa paróquia rural. O que vi com meus próprios olhos me fez sentir mais vivamente a importância de pôr em execução, sem mais detença, o projeto que há muito vinha acalentando.

Comecei, pois, a preparar alguns professores.

Dei-lhes o nome de Irmãozinhos de Maria, convencidíssimo de que este nome bastaria para atrair muitas pessoas. O êxito rápido em poucos anos justificou minhas conjecturas e superou as expectativas. Em 1824, sob a proteção do senhor Bispo Administrador da Diocese de Lião, ajudado por aquele Prelado e pelos homens de bem da região, construí, perto da cidade de Saint-Chamond, uma casa ampla para nela estabelecer a escola normal da nova Sociedade.

Setenta e dois membros desta casa já estão empregados em um número razoável de municípios sem contar uns quarenta noviços muito esforçados que se preparam para seguir os passos dos primeiros.

Para crescer e prosperar, esta recém-nascida instituição, cujos estatutos seguem em anexo, só precisa da autorização legal. O zelo que Vossa Majestade consagra ao ensino, me anima a requerê-la humildemente. Poderei eu, Majestade, ter a alegria de consegui-la? Atrevo-me a imaginar que sim.

Por meio do conteúdo desta carta, é possível inferir que o próprio contexto em que Champagnat vivia, se fez sentir chamado a atuar com a educação e especialmente com a dos mais esquecidos numa região rural onde a ignorância sobressaltava sobre o conhecimento.

Champagnat não chega a presenciar seu grande sonho de ver o Instituto aprovado e reconhecido legalmente, o que vem a acontecer somente onze anos depois de sua morte, em 10 de junho de 1851, com o Sr. Francisco como superior geral (FURET, 1999, p.156).

1.1 MARCELINO CHAMPAGNAT: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

O início do século XIX foi marcado pelo surgimento de muitas instituições escolares conduzidas por congregações religiosas na Europa. Entre essas escolas encontra-se a Congregação Marista, obra educativa fundada pelo padre Marcelino

Champagnat em 1817 que, para que possa ser compreendida, necessita ser considerada dentro de um contexto histórico-social que, “ao chegar em agosto, entra na história de um território que conheceu grandes transtornos: os da Revolução (1789-1800)” (LANFREY, 2017,p.193). Segundo o mesmo autor:

O local da fundação dos Irmãos Maristas é La Valla, importante vilarejo situado nas encostas íngremes do Monte Pilat, dominando o vale do Gier e a cidade industrial de Saint-Chamond, de fácil comunicação com Saint-Étienne, muito próxima, e com Lyon, a grande metrópole regional, situada a cerca de 50 quilômetros. Como toda a França, essa região foi fortemente perturbada pela Revolução e pelo Império. Convém conhecer suas peripécias para compreender o contexto político, econômico, social e religioso em que Marcelino Champagnat, que chega em La Valla em 1816, executa sua ação fundadora (LANFREY, 2017, p. 186).

A França dos idos de 1770 era um dos países mais populosos da Europa e era governada por um monarca em regime absolutista que vivia em meio a crises financeira, social, econômica e moral. Com a crescente crise financeira o reino gerou uma enorme dívida impondo ao povo o pagamento de impostos, o que, entre outros fatores, desencadeia uma crise social grave, conforme descreve Tulard (1990, p. 35):

A crise econômica agrava os antagonismos sociais já latentes. No campo, predomina um proletariado de criados, jornaleiros, debulhadores e vinhateiros que conta apenas com o salário para se sustentar e representa, pelo menos, 40% da população rural. É o primeiro setor atingido pela crise. A revolta contra o patrão (proprietário ou arrendatário) gerará muita agitação. Bandos de desempregados percorrem o campo semeando o terror.

A população do campo e proletariado, diante das opressões sofridas, se insurge contra o governo monárquico e inflama-se para atuar em uma revolução. Como aponta Tulard (1990, p. 23), “a revolução está nos espíritos antes de passar à prática”, e foi marcada pela presença de grandes pensadores como Montesquieu e Voltaire, que se contrapunham ao poder vigente. Sobre Montesquieu e Voltaire, Tulard (2010) indica que Montesquieu³ foi o primeiro a contestar a concentração dos poderes nas mãos do monarca, pensamento substanciado na obra *O Espírito das Leis* (2010); já Voltaire⁴ considera que o absolutismo é vão em seu princípio. “A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram seus slogans. No

³ Charles-Louis de Secondat, barão de La Brède e de Montesquieu, nasceu em Brède, França, em 1669 e faleceu em Paris, em 1755. Destacam-se entre as suas obras, as “Cartas Persas” e “O espírito das Leis”.

⁴ François-Marie Arouet, nasceu em Paris, em 1694 e faleceu naquela mesma cidade, em 1778. Entre as suas principais obras, destacam-se: “Tratado sobre a Tolerância” e “Cartas filosóficas” de 1762.

devido tempo se tornaram os slogans da Revolução Francesa” (HOBBSAWM,1996, p. 37).

Esse período, para Eric Hobsbawm (1996), é marcado pelo racionalismo e busca da liberdade da escravidão que a religião poderia representar na medida em que para os iluministas, a religião não permitia a emancipação dos seres humanos, mantendo-os na ignorância e na dependência da instituição eclesiástica.

No campo da educação, Rousseau (1712-1778) destaca-se influenciando significativamente a filosofia da época e pelas firmes críticas à sociedade vigente e ao modelo de educação que era ofertada para as crianças naquele período. Em uma de suas mais importantes obras: *Do Contrato Social* (1762), Rousseau afirma que: “O homem nasce livre, e por toda parte encontra-se ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles” (ROUSSEAU, 1978, p. 28). Para este pensador genebrino, a vida em sociedade e o desenvolvimento não contribuem para a felicidade dos homens.

Ainda nesse contexto, as ideias iluministas insurgem a Revolução e o período moderno, as ciências se desenvolvem e surge a necessidade de se organizar o ensino para formar as pessoas para a sociedade democrática que se instaurava. Estabelece-se a partir daí cinco princípios: “1) a instrução deve existir para todos 2) ela deve ser livre 3) deve ser universal quanto a seu objeto 4) deve existir para ambos os sexos 5) deve existir para todas as idades” (TULARD, 1990, p. 381). No entanto, a Revolução não obteve sucesso nesse campo, com falta de professores, desconhecimento do sistema escolar, entre outros fatores que justificaram a ineficiência do ensino público.

O início do século XIX foi marcado pelo surgimento de muitas instituições escolares conduzidas por congregações religiosas na Europa. Entre essas escolas encontra-se a Congregação Marista, obra educativa fundada pelo padre Marcelino Champagnat em 1817 que, para que possa ser compreendida, reitera-se, necessita ser considerada dentro de um contexto histórico-social.

O fenômeno do surgimento das *Petites Écoles* e dos *Petits Frères* no século XVIII não possui ainda uma regularização, o que só acontece após a Revolução Francesa. A denominação de *Petits Frères* foi primeiro utilizada para designar professores leigos, usando batina, sem a característica de corporação religiosa. Por sua vez, as *Petites Écoles* ou escolas elementares, deram origem ao atual ensino na França (MARTINS, 1989, p. 11). Ademais, Martins (1989, p.12) afirma que:

Atuavam no ensino sobretudo as ordens religiosas: jesuítas, oratorianos, beneditinos, josefitas, lazaristas, mínimos etc. Tiveram também uma grande influência na educação os jansenistas, tanto religiosos como seculares e leigos. Nas *Petites Ecoles* atuaram particularmente os Irmãos das Escolas Cristãs, destacando-se ao longo do século XVIII.

Neste período, as escolas eram gratuitas e não havia mão de obra qualificada para a atuação docente na França. Aqueles que podiam e como podiam, ensinavam sendo que dos seminários saíam os melhores mestres-educadores ou mestres-escola, como eram chamados até então. Apesar de receberem um pequeno salário, não tinham a ação de professor reconhecida como uma profissão.

Neste cenário, ganham força as escolas particulares conduzidas por congregações religiosas, mesmo com a tensão entre a Igreja e o Estado na oferta do ensino em que o conteúdo religioso deveria ficar restrito à transmissão nos templos religiosos, as confessionais mantinham seu caráter de formação para a fé e a moral das crianças. “Estas congregações ensinantes de irmãos surgiram quase por toda parte no início do século XIX “(MARTINS, 1989, p. 44).

Entre essas instituições, Marcelino Champagnat fundava uma obra que iria se fazer presente por toda a França e pelo mundo, e que se encontra presente em 80 países, como aponta Michel (2016, p. 6-7):

Trata-se da vida de Marcelino José Bento Champagnat, sacerdote nascido em 1789 e que, dentro da sua sensibilidade espiritual, também se manifestou revolucionário, mas não na política e, sim, na pedagogia escolar e na educação integral das crianças, adolescentes e jovens. Versa-se, pois, a biografia do fundador da Congregação dos Irmãos Maristas, instituição bicentenária, atualmente presente em 80 países.

No entanto, o processo de expansão das escolas do Pequenos Irmãos de Maria tem seu berço no contexto rural da França num carisma fundacional de educação voltado especialmente para os mais vulneráveis socioeconomicamente, enfrentou muitos obstáculos para que a obra de Marcelino Champagnat não só sobreviesse, mas avançasse e se expandisse.

Muitos foram os desafios enfrentados por Champagnat e os primeiros irmãos que, após o falecimento do fundador, deram continuidade ao projeto educacional. As maiores dificuldades se davam devido ao contexto hostil da pós revolução, da ignorância e abandono que encontraram na sua primeira obra em La Valla, e nas dificuldades que encontraram para que fosse obtido o reconhecimento oficial da instituição. De toda forma, com muita perseverança e certeza de que a obra era de

Deus e cuidada amorosamente por Maria como guardiã fiel, os irmãos resistiram e desde então, a Instituição Marista vem configurando sua missão a partir da leitura de mundo que se faz, mas a essência permanece: formar bons cristãos e bons cidadãos.

Marcelino Champagnat, bastante debilitado de uma vida de trabalho exaustivo, morre deixando 48 escolas que receberam cerca de 7 mil educandos, como afirma Lanfrey (2017, p. 447):

Na morte do Fundador, em 6 de junho de 1840, Irmão Avit estima que ele havia formado 421 professores ou noviços, dos quais 92 haviam se retirado e 49 tinham morrido. Restam por volta de 280 Irmãos. Ele tinha fundado 53 estabelecimentos. Sobram 48, onde atuam 180 Irmãos. O total de alunos é avaliado em 7 mil.

Este resultado apresenta-se a partir da dedicação de Champagnat e dos primeiros irmãos em oferecer escolas cuidadosas e de qualidade aos meninos da época. Marcelino Champagnat faleceu aos 51 anos de idade, foi beatificado em 29 de maio de 1955 e em 18 de abril de 1999 foi canonizado pelo Papa João Paulo II. Champagnat deixa-nos como legado, a partir de uma prática amorosa, atuarmos na transformação do mundo e na busca de uma realidade mais igual por meio da educação.

1.2 INFLUÊNCIA FAMILIAR

Marcelino José Bento Champagnat (1789-1840) como fora batizado: “acrescentado ao de Marcelino o nome de Bento José, a mãe quis confiá-lo à proteção do santo mendigo, Bento José Labre, que tinha passado pela região quinze anos antes, morrido em Roma e agora fazia mil milagres. O povo só falava disso” (MICHEL, 2016, p. 22), nasceu em 20 de maio de 1789 em Marlihes, pequena paróquia situada em uma Província da França num povoado chamado Rosey. “Nasceu no Rosey, diziam de Marcelino os paroquianos de La Valla - por isso sua doutrina tem a delícia e a suavidade das rosas” (CEGALLA, 1985, p. 17).

O contexto de nascimento de Marcelino Champagnat era simples e de pessoas de fé, mas com pouca instrução, conforme descreve Lanfrey (2017, p. 116):

A família Champagnat aparece, pois, como uma das inúmeras famílias francesas, cristãs fiéis que fazem batizar seus filhos imediatamente, catequizando-os ou enviando-os ao catecismo do pároco, parcialmente alfabetizados, os homens mais que as mulheres. O aprendizado da escrita, quando se dá, é tardio nesse ambiente.

Ao analisar o contexto familiar de Champagnat, é possível compreender o que vemos a respeito de sua personalidade que, segundo os escritos, é marcada por sua ternura e força. A característica, portanto, amorosa de Champagnat era marcada pelo afeto e presença significativa entre os irmãos com quem convivia.

Essas características são observadas em muitos dos relatos escritos de irmãos que conviveram com o Champagnat, como o do Irmão Silvestre (2014, p. 261), nome pelo qual fora chamado no Instituto em que os Irmãos eram rebatizados:

Rogo ao leitor benévolo que, nos capítulos seguintes, tenha sua atenção voltada para tudo quanto fez por mim o Revdo. Padre Fundador, tendo em vista me corrigir dos defeitos e me conservar na vocação. Facilmente se poderá ver que ele aliava traços de uma paciência incomparável com atitudes de um pai muito terno e amigo. Tudo, somado a uma constante firmeza, fizeram-no triunfar sobre meu caráter leviano e dissipado que me fazia parecer tão pouco apropriado à vida religiosa.

Batizado como Jean-Félix Tametque, Irmão Silvestre não era exatamente o modelo de disciplina e correção, aquilo que podia se esperar de um homem religioso, mas teve seu caráter influenciado de forma positiva pela presença do Padre Champagnat que sempre confiou nele e o aceitou da forma como ele era. Dizia o Irmão Silvestre (2014, p. 260):

Ainda me vejo entrando no modesto quarto do Fundador. Recordo a impressão que tive quando vi seu talhe alto e majestoso. Apresentava-se bondoso e sério ao mesmo tempo. Inspirava respeito. Tinha as faces emagrecidas, os lábios pouco salientes, parecendo sorrir, os olhos penetrantes e perscrutadores. A sua voz era forte e sonora, pronunciando as palavras com clareza, bem articuladas, sem laconismo nem prolixidade. Todo o seu corpo era bem proporcionado. Assemelhava-se a um desses modelos de santidade que vemos estampados nos quadros religiosos.

Os traços demonstrados pelo Irmão Silvestre podem ser identificados ao entrarmos em contato com as características descritas em diversos escritos sobre os familiares de Marcelino Champagnat. Os pais de Champagnat eram João Batista Champagnat e Maria Teresa Chirat e teve três irmãs e dois irmãos, sendo o caçula. João Batista, o pai, era homem sensato e instruído. “Pela prudência e caráter conciliador o pai de Champagnat conquistou a estima de todos os habitantes da paróquia”. Servia-lhes de árbitro nas eventuais desavenças; todos respeitavam suas decisões, e sua honestidade era por demais conhecida” (FURET, 1999, p. 2). Era homem muito trabalhador e ensinou a Marcelino, ainda menino, o ofício da marcenaria e da carpintaria.

No decorrer da revolução, o seu pai participou do movimento nacionalista de forma ativa. “João Batista achava que a Revolução tinha que ir em frente”. (MICHEL, 2016, p. 23). Considerado um homem engajado e diplomático, envolvia-se com as questões emergentes de seu tempo. “Marcelino herdou-lhe a sisudez e a retidão do espírito, a circunspeção e o gênio conciliador, o dinamismo e a operosidade incansável que o singularizavam na vida e o auxiliaram imensamente na instituição de sua obra religiosa” (CEGALLA, 1985, p. 20).

Diferentemente da grande maioria dos homens daquela região de Marlhés, João Batista, pai de Marcelino, era homem instruído, o que fez com que assumisse posições de importância política, como narra Serra (1983, p.1):

João Batista, seu pai, homem aberto, acolhedor, compreensivo e com espírito de iniciativa, tomou o pulso da história, participando em primeira fila. Possuía nível elevado de instrução. Sua caligrafia impecável, sua facilidade em falar em público, assim como sua capacidade de liderança, são prova disso. Exercendo, já então, funções de mando, foi nomeado coronel da Guarda Nacional do Departamento de Marlhés.

João Batista estava envolvido pelo contexto político da época e atuou como presidente da administração municipal tendo um posicionamento político: “por isso, o mínimo que se pode afirmar é que o pai de Marcelino Champagnat serve à causa dos jacobinos” (LANFREY, 2017, p. 117). Portanto, o pai de Marcelino Champagnat era homem diplomático e de influência política em sua época.

De fato, identificamos traços do pai de Champagnat em decisões na trajetória inicial do Instituto, na forma como negociava as questões fundamentais, a parcimônia e cautela com que tratava tudo, mas com muita força e presença, ao mesmo tempo características da diplomacia e habilidade política de seu pai.

Segundo Furet (1999), a mãe de Marcelino, Maria Teresa, era mulher de caráter firme e dirigia sua casa com sábio espírito de economia e perfeita ordem, além de ser considerada uma referência para a vizinhança. “As vizinhas recorriam a ela em todas as aflições, dúvidas e necessidades e nunca a deixavam sem terem usufruído de sua caridade, prudência e sabedoria, e sem receberem consolações e apoio” (FURET, 1999, p. 2). Maria Teresa parece ter sido referência na vida de Marcelino Champagnat de presença e amor ao próximo, marcas que enxergamos na pedagogia idealizada por este educador.

Outra figura importante na vida do pequeno Marcelino é a tia religiosa, por parte de pai, de nome Luzia. “Durante a sua vida, Champagnat fazia frequentes alusões à piedosa tia e referia-se às instruções dela” (FURET, 1999, p. 4).

Expulsa do convento como ocorrido com muitos dos religiosos no contexto da revolução francesa, a tia Luísa fazia parte da Congregação de São José. Muito piedosa, influenciou o menino na devoção à Nossa Senhora, companhia que ele terá por toda sua vida. Conforme lemos em Furet (1999, p.4):

A piedosa mãe foi maravilhosamente auxiliada nessa missão por uma tia do menino, pessoa de eminente piedade e acrisolada virtude. Era uma religiosa que como tantas outras, fora expulsa do convento pelos homens que, naquele tempo, inundavam a França de sangue e ruínas

Marcelino Champagnat é, então, forjado nesta família que lhe ofereceu uma educação atenta e pode ter sido invadido pela fé e piedade da mãe e da tia e inspirado por meio dos ideais e aspirações revolucionárias do pai. Ao ler um pouco sobre a história de Marcelino e então, conhecendo algumas das características que os autores visitados nesta investigação descrevem sobre seus pais, foi possível reconhecer traços que marcaram a personalidade de Marcelino Champagnat e o carisma da obra que fundara e que determinam até os dias atuais muitas das características da obra educativa dos Irmãos Maristas.

1.3 DECISÃO VOCACIONAL

O contexto familiar de Marcelino Champagnat influenciou no seu caráter, na sua personalidade e mais tarde na obra educativa que desenvolveu permeada pela simplicidade, pelo amor ao trabalho, pela presença e pela solidariedade, marcas do que viveu com seus familiares. Demonstramos também que esta obra teve seu berço no contexto rural da França num carisma fundacional de uma educação voltada especialmente para os mais vulneráveis socioeconomicamente.

Creemos que seja de fundamental importância para a compreensão da obra de Marcelino Champagnat falarmos também de sua vocação. Ao tratarmos desse tema, muito subjetivo, precisamos levantar dois episódios que foram definitivos na sua decisão vocacional e que marcaram o carisma institucional que Champagnat fundara.

O primeiro acontecimento que definiu os rumos da vocação religiosa e educativa de Marcelino Champagnat ocorreu por volta dos seus onze anos, em que

na escola presenciou uma atitude de seu professor que foi determinante na vida e vocação de Champagnat. Segundo Furet (1999, p. 4-5):

No primeiro dia, como era tímido e não ousava sair de seu lugar, o mestre o chamou junto a si para a leitura, mas outro aluno apresentou-se e apostou-se à frente de Marcelino. O mestre, tomado de nervosismo, pensando talvez em agradar ao jovem Marcelino, deu uma bofetada no rapaz que se adiantara e mandou-o chorando para o fundo da sala. Tal atitude não era de molde a tranquilizar o novo aluno, menos ainda levá-lo a curar sua timidez. Ele diria mais tarde que tremia todo e tinha mais vontade de chorar que de ler. Essa brutalidade revoltou-lhe o espírito de justiça. Pensou consigo: não volto à escola de um tal mestre; o tratamento injusto dado àquele menino prova o que posso esperar dele. Na primeira ocasião poderá tratar-me de igual maneira. Não me interessam, pois, nem suas lições e menos ainda seus castigos.

Esse fato afasta o pequeno Marcelino da escola, que não deseja mais retornar por receio de passar pela mesma situação do colega agredido pelo professor. Desacredita, pois, da escola como um *locus* que poderia lhe acrescentar conhecimento para a vida, como estudante e como pessoa. Como Lanfrey (2017, p. 125) narra:

[...] não há dúvida de que a primeira escolaridade de Champagnat foi conturbada e que o fracasso inicial marcou esse jovem de grande sensibilidade. Ele próprio afirmou isso várias vezes. Sua vocação de educador deriva dessa experiência. Verrières é o lugar de sua formação intelectual e do amadurecimento de sua vocação eclesiástica. Jean-Marie Vianney enfrentou em sua família, no despotismo napoleônico e nas dificuldades intelectuais obstáculos diferentes, mas igualmente difíceis de superar.

Então, aos quatorze anos, ganha dos pais dois ou três carneiros e sem voltar para a escola, cuida e tempos depois vende, guardando boa quantia. “Em suma, a vocação sacerdotal de Marcelino poderia ser enxertada, depois de algum tempo, sobre um desejo obscuro anterior, cuja fonte seria o modelo paternal e sua primeira experiência escolar” (LANFREY, 2017, p.123).

O chamado para a vida religiosa veio da parte do padre chamado Courboun que andava pela região de Marllhes e procurava meninos que desejassem seguir a vida religiosa no seminário. Ao chegar na casa de José Bento Champagnat, pai de Marcelino, e percebendo a pouca instrução dos irmãos, perguntou ao adolescente sobre seu interesse, mais que isso, acaba por lhe convocar com a frase: “Meu rapaz, você precisa estudar latim e ser padre; Deus o quer” (FURET, 1999, p. 10). Esta frase comunicou tanta convicção que o pequeno Marcelino se convenceu.

Aceitando o convite, foi para a casa de um tio estudar latim para que estivesse preparado para entrar no seminário, no entanto, esta tentativa não deu certo. Marcelino, de fato, tinha dificuldades para o aprendizado em alguns campos de conhecimento, esse era um deles. Com bastante esforço, em 1805, consegue ingressar no seminário menor de Verrières. Neste período, segundo Lanfrey (2017, p.129), Champagnat passa por experiências de um jovem como qualquer outro:

O pároco de La Valla, padre Bedoin, em documento no qual critica a biografia escrita pelo Irmão João Batista e certamente relata também o testemunho de um colega, lembra que: Em Verrières, Marcelino Champagnat não estava isento da leviandade comum à maior parte dos jovens, e durante o curso, nos seus primeiros anos, fazia parte do contingente do bando alegre. A morte inesperada de um colega e uma repreensão salutar de Linossier, professor de retórica, foram ocasião e causa da conversão sólida e perseverante de Marcelino Champagnat.

Após uma conversão que firma sua decisão em permanecer na vida religiosa e com muito esforço nos estudos, em 1813, ingressou no seminário maior, agora em Lyon. “A piedade, a regularidade e a docilidade conquistaram-lhe em pouco tempo, a confiança e a estima dos superiores” (FURET, 1999, p. 12).

Pouco depois de ordenado, em 1816, Champagnat é nomeado padre coadjutor, uma espécie de padre auxiliar da paróquia de La Valla, distante e de uma das paróquias mais difíceis de serem visitadas da região de Pilat na França, região de montanhas que fazia parte da diocese da Lyon. “O povo de La Valla era bom e gente de fé; porém, muito simples e sem instrução. A ignorância originava-se de várias causas, sendo a principal a própria geografia da região” (FURET, 1999, p. 31).

O segundo episódio que marcou a vida e a vocação de Marcelino Champagnat, agora já padre, aconteceu quando foi chamado a confessar um jovem adoentado. Essa era uma prática do Padre Champagnat que dedicava parte de seu tempo em visitas domiciliares aqueles que estavam enfermos, precisavam de uma palavra ou mesmo receber um sacramento, funções primordiais dos párocos das pequenas paróquias.

O jovem a quem Champagnat foi atender tinha o sobrenome Montagne e vivia em Les Palais, uma pequena vila que ficava a mais de duas horas de caminhada de La Valla. Champagnat foi ao encontro daquele jovem que, segundo os escritos, não sabia ler nem escrever e nunca havia ouvido sobre Deus.

Ao chegar na casa do jovem agonizante, Marcelino Champagnat fica triste com sua condição e ao mesmo muito impactado pela ignorância, não só de conhecimento

formal como das coisas de Deus que aquele jovem apresentava. Esse encontro com o jovem que morre logo em seguida a sua visita, o fez pensar quantos outros meninos se encontrariam, todos os dias, na mesma situação. Segundo Michel (2016, p. 10):

Fatos importantes e fundamentais da história marista aí são tratados. Entre eles, consta a fundação do instituto; a simplicidade das origens; os fortes experiências de Deus vividas por Marcelino no atendimento ao jovem moribundo, de sobrenome Montagne; episódio dos oito postulantes; o salvamento da morte certa, quando perdido em tempestade de neve.

Este fato vivido na sua relação sacerdotal com o jovem Montaigne, no entanto, não é apenas uma resposta de Champagnat a alguém que dele muito necessitava, mas uma experiência transformadora que está intimamente ligada à sua espiritualidade e que define os rumos de vocação sacerdotal e do seu carisma de educador.

Essa experiência foi tão marcante na vida do Padre Champagnat que definiu o núcleo da Missão dos Irmãozinhos de Maria: “tornar Jesus Cristo conhecido e amado”. (UMBRASIL, 2010, p. 36), por meio da educação. Ainda na apresentação do Projeto Educativo do Brasil Marista (2010, p. 6), lemos:

Se fosse apenas para ensinar as ciências humanas aos jovens, não haveria necessidade de Irmãos: bastariam os demais professores. Se pretendêssemos ministrar apenas a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas. O nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre os seus deveres, ensinar-lhes como praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. Para tanto, é preciso que sejamos educadores, vivamos no meio das crianças e que elas permaneçam muito tempo conosco.

O encontro com o jovem Montagne faz com que Marcelino Champagnat decidisse que sua obra seria um projeto educacional para crianças e jovens e que esse projeto poderia modificar a realidade de ignorância escolar e espiritual deles por meio da educação e da catequese, conforme lemos no documento “Água da Rocha” (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2007, p. 100):

O jovem sacerdote foi chamado à casa de um carpinteiro em Les Palais, uma aldeia que ficava pouco depois de Le Bessat. Um rapaz de dezessete anos, Jean-Baptiste Montagne, agonizava. O jovem ignorava completamente as verdades da fé. Marcelino instruiu-o, ouviu-o em confissão e preparou-o para a morte. Em seguida, foi visitar outra pessoa doente na região. Quando voltou à casa da família Montagne, soube que o rapaz tinha falecido. A falta de conhecimentos de Jean-Baptiste sobre Jesus convenceu o jovem sacerdote de que Deus o chamava para fundar uma congregação de Irmãos destinada a evangelizar os jovens, especialmente os mais abandonados. De regresso à casa paroquial de La Valla, Marcelino decidiu pôr imediatamente o seu plano em ação.

A partir dessa experiência, em 1817, Marcelino Champagnat fundou a Congregação dos Irmãozinhos de Maria. “Champagnat não foi apenas fazer uma visita, foi ao encontro de Montagne. Não foi lá para julgar ou analisar uma situação, e sim para se encontrar com ‘alguém’ que, como ele, tinha uma história, uma verdade, uma realidade” (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2011, p. 29). Confirmamos assim, que a instituição marista tem seu berço na experiência de um homem, de um padre que atento às necessidades de sua época e que podem em boa parte ser transpostas ao dia de hoje, entendeu a necessidade de modificar e melhorar a realidade de muitas crianças e jovens que, sem aquela educação, dificilmente teriam oportunidade de se constituírem plenamente como protagonistas de sua própria história.

A vocação de ser padre-educador de Marcelino Champagnat define-se a partir da amorosidade, que marcou sua criação na maneira terna mais firme com que seus pais lidavam com ele e seus irmãos. A maneira como exigia que os irmãozinhos se tratassem entre eles e na forma como agir com as crianças e jovens que educavam e a amorosidade como forma de viver o seu sacerdócio, foram marcas da relação que Champagnat tinha com a Boa Mãe como chamava carinhosamente, ou seja, com Maria a quem confiava a congregação. O afeto que pedia que os irmãos vivessem, era uma marca particular do fundador. Segundo Furet (1999, p. 390):

Pai nenhum teve mais afeto por seus filhos do que o Pe. Champagnat por seus Irmãos. Seu coração, naturalmente bondoso e cheio de caridade para com as pessoas em geral, transbordava de carinho pelos membros do seu Instituto. Amava a todos os Irmãos igualmente, os jovens e os anciãos, os imperfeitos e os mais virtuosos, embora estes lhe dessem maiores alegrias. Nenhum deles o entrevistava ou lhe escrevia, sem dele receber alguma prova de afeição.

Para Champagnat, assim como Maria, os irmãos deveriam tratar as crianças e jovens com carinho, ternura e a firmeza necessárias para uma educação afetuosa à luz do exemplo com Maria.

O inconformismo com a realidade interiorana e camponesa da França, marcada pela pobreza e ignorância, foi definitivo para seu compromisso com a transformação social. “Atender os mais pobres e necessitados, não só crianças, mas adultos, passa a ser o projeto de Champagnat” (LANFREY, 2013, p. 55).

A solidariedade e a esperança são marcas da presença de Marcelino Champagnat e sua recomendação aos irmãos foi de que continuassem sua obra ao identificar-se muito doente. Colocou sua vida a serviço dessas atitudes e as recomendou aos Irmãos, conforme Furet (1999, p.128):

Ocupe-se fazendo atos de fé, esperança e caridade e outros. Um só desses atos o tornará mais agradável a Deus e o fará progredir mais na virtude do que todas as inquietações a que se entrega. O escrúpulo arruína e destrói a esperança, virtude teologal. Deus é nosso Pai e nada Lhe desagrada tanto como a falta de confiança.

Marcelino Champagnat desistiu de uma escola que não tratava de maneira respeitosa e amorosa os educandos e voltou a estudar ingressando no seminário menor onde descobriu sua vocação: não apenas de ser religioso, mas educador de crianças e jovens, especialmente as mais vulneráveis para instruí-las nas letras e conhecimentos, além de poder lhes ensinar os conteúdos da fé, por meio da catequese, para que tivessem a possibilidade de “ser mais” como cidadãos e cidadãos cristãos, tornando-se melhores para si mesmas(os) e para a sociedade em que estavam inseridas(os).

2 PAULO FREIRE: O EDUCADOR ÉTICO-CRÍTICO

Paulo Reglus Neves Freire ou somente Paulo Freire, foi e é considerado até os dias atuais um importante educador brasileiro, nasceu no Recife em Pernambuco no dia 19 de setembro do ano de 1921. De infância simples, seguiu os estudos e assumiu muitos cargos importantes durante sua vida.

Como professor, preocupava-se com o analfabetismo em boa parte da população rural do Nordeste e como era de seu caráter, buscou agir para minimizar este problema desenvolvendo um método para a alfabetização de adultos não utilizando as cartilhas tradicionais, mas explorando o cotidiano dos trabalhadores da pequena cidade de Angicos no Rio Grande do Norte, defendendo a ideia de uma alfabetização também carregada de letramento, ou seja, que não apenas aqueles homens e mulheres pudessem decodificar os códigos da escrita, mas que pudessem refletir sobre o sentido e utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de posicionamento e leitura de mundo como elementos que pressupõem à palavra. (LYRA, 1996, p. 43).

Ana Maria Freire (2007, p. 282), segunda esposa de Paulo Freire, que também escreve a biografia do educador, alerta para que o Paulo Freire pensava desse rótulo dado por muitos pesquisadores, como escreve:

Assim, antes de tudo enfaticamente, devo dizer que o “Método de Alfabetização Paulo Freire” foi por ele entendido não como passos a seguir, diretrizes a perseguir, caminhos rígidos a trilhar. Ao contrário, a natureza mesma do “Método” é em si uma compreensão de como ensinar-aprender. Paulo entendeu e elaborou teoricamente o seu “Método” como um processo cognitivo, no qual está implícita e faz parte de sua epistemologia a sua teoria do conhecimento, que é eminentemente política, ética, humanista e democrática, porque tinha a intenção de incluir, para participar da sociedade, todas as pessoas da sociedade.

Paulo Freire defendia que era preciso partir da realidade, das experiências dos sujeitos dando sentido ao conhecimento que era sistematizado e considerava nesse processo os conhecimentos prévios que traziam, como propunha Lev Semyonovich Vygotsky na obra “Pensamento e linguagem” (1987)⁵.

⁵ Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em Orsha, Bielorrússia, em 1896 e faleceu em Moscou, Rússia, em 1934. Escreveu, entre outras obras, Psicologia pedagógica; Imaginação e criação na infância; Pensamento e Linguagem).

Freire (1996) defendia que a educação não deveria dar-se fora do diálogo, conforme afirma Brandão (1982, p. 7):

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu *método* e o *material da fala* dele.

Mais do que alfabetizar os sujeitos para que se tornassem leitores e escritores e pudessem decodificar o código escrito, Freire acreditava numa educação que visasse a cidadania e liberdade de homens e mulheres. Sobre o conceito de cidadania, Freire o entende como a compreensão da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 74). Essa para Freire, está intimamente relacionada com o conceito teórico/prático de liberdade instrumentalizada pela educação no processo de conscientização da pessoa.

Sua teoria destoava de métodos conservadores de alfabetização e buscava fundamentalmente a consciência crítica, construída a partir do contexto particular dos trabalhadores, conforme afirma Souza (2010, p. 56):

O método Paulo Freire aparece como uma grande novidade. É a primeira contribuição, naquele momento, que já não quer interpretar o que é interesse das classes populares, mas ousa perguntar às classes populares qual é a sua maneira de expressar-se no mundo, qual é a sua palavra.

Por isso a contribuição de sua proposta pedagógica ultrapassa e em muito o “método Paulo Freire” de alfabetização de adultos, aplica-se em diversos contextos educacionais dispostos a preocuparem-se com a emancipação dos sujeitos por meio da conscientização.

O intuito de Paulo Freire e sua luta era de que, por meio da consciência crítica da própria condição no mundo, o sujeito pudesse ser participante e agisse de forma crítica na sua realidade, tanto numa perspectiva micro social como macro, intervindo na sociedade a partir da confluência de interesses individuais com os coletivos. Para Paulo Freire, a transformação do mundo só acontece por meio da denúncia e do anúncio. A denúncia de toda e qualquer situação desumanizadora, de falta de amor, mas também o anúncio da possibilidade de um mundo melhor, possível de igualdade e solidariedade entre os homens por meio da educação. A este respeito Freire (1996, p. 126) afirma:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos.

Denunciar, o que significa se indignar e não se calar a respeito das injustiças, dos enganos, das desumanizações, assim, pressupõe uma certa rebeldia e posicionamento diante da situação de opressão daí que, para Freire, a educação, na sua teoria e na sua prática, é o caminho que conduz à libertação, como defende Paulo Freire já no título da sua primeira obra publicada no Brasil, “Educação como prática da liberdade”, como explica Francisco Weffort no prefácio da primeira edição da obra (FREIRE, 1967, p. 6):

Aqui a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica. Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.

A busca pela liberdade e a luta pela emancipação não se constituem numa trajetória simples, mas são possíveis de serem alcançadas, como esclarece Freire (1996, p.31):

É a partir deste saber fundamental: ‘mudar é difícil, mas é possível’, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.

Da mesma maneira em que é importante ser voz de esperança frente às mudanças sociais necessárias, acreditando num mundo melhor. Um mundo mais justo e humano que Freire chama de “gentificado” (FREIRE, 1996, p. 48). Este mundo “gentificado” é um mundo em que a esperança se realiza, o sonho acordado da utopia se faz presente e a vida adquire o seu sentido mais profundo na humanização do ser humano.

Nesse sentido, Freire (1997) defendia que o professor, aquele ou aquela que se dedica a trabalhar na educação e que ousa ensinar e aprender, seja comprometido com os educandos, profundo conhecedor do contexto em que atuará, de quem são os

sujeitos, suas realidades, a cotidianidade que permeia os educandos e educandas e que estabeleça com eles, uma relação afetuosa.

Essa relação de afeto a qual Freire se refere acontece por meio do diálogo que numa relação dialógica em espaços problematizadores a criança, o jovem ou adulto aprendiz tem a possibilidade de ouvir e de ser ouvido, numa concepção freireana, em que não há valorização maior de um dos papéis, seja do professor ou hierarquia entre educandos, mas conforme se lê no trecho no livro “Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire” (FREIRE, 1980, p.42), essa relação se dá no diálogo como encontro:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Há, assim, por meio do diálogo amoroso, de se reverter a lógica mecanicista e fabril a qual Paulo Freire em toda sua trajetória combateu, defendendo uma práxis libertadora dentro e fora dos contextos educativos.

2.1 INFLUÊNCIA FAMILIAR

Paulo Freire nasceu em Recife (PE), foi criado em Jaboatão dos Guararapes, filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar e de Edeltrudes Neves Freire teve 3 irmãos, sendo o mais novo. Sua mãe, Edeltrudes, de apelido carinhoso “Dona Tudinha” era mãe zelosa e amorosa o que é possível constatar nos registros do “Livro do Bebê” em que Dona Tudinha descrevia situações desde o nascimento de Paulo e narrou toda a primeira infância deste seu filho muito amado (Freire, 2017). Mãe prestimosa, utilizava-se de uma linguagem nesses registros do Livro do Bebê muito íntima e afetuosa, não tão usual naquele período, conforme descreve Ana Maria Freire (2017, p.45):

Gostaria de destacar nessa biografia a importantíssima presença dos pais de Paulo, sobretudo da mãe, na sua vida e na formação do seu caráter. Os cuidados dela foram absolutamente surpreendentes para uma pessoa que foi mãe no início do século XX.

Paulo Freire criança pode presenciar a força de sua mãe após a perda de seu pai para criar os quatro filhos sozinho, lutando por sua família até 1977, quando então veio a falecer, aos 85 anos de idade.

De família humilde, teve a oportunidade de estudar graças a sua incansável mãe, que via na oportunidade de que seus filhos pudessem ter educação um grande valor e ela conseguiu bolsa de estudos para que Paulo Freire continuasse seus estudos em uma boa escola sem que precisassem pagar, já que Freire era muito estudioso e sua mãe sabia que todo esforço valeria a pena por ele.

“Com sua mãe Paulo Freire não só aprendeu a ler e a escrever na areia, com gravetos, à sombra de uma mangueira (FREIRE, 2001), como também aprendeu que é preciso coragem para enfrentar a vida”. Sentiu o sofrimento ao ver sua mãe, aos 42 anos de idade, humilhada na pobreza e na luta para sustentar a si e a seus quatro filhos (FREIRE, 2017, p. 53). Dona Tudinha foi testemunho para o pequeno Paulo da necessidade da presença, da esperança e de ternura. Foi o ponto de apoio dos filhos, na dolorida perda do pai. Segundo o relato de Freire (2003, p.105-106):

Minha mãe dificilmente se afastava do quarto em que ele se achava. Sentada junto à sua cabeceira, acariciava sua testa e inventava assunto, cheia de fé e esperança. Esperança em que ele se reestabeleceria em breve para continuar a povoar seus dias de encanto e de ternura. Esperança que, naquele domingo, era reforçada pela melhora marcante que meu pai experimentava [...]. Quando voltei ao quarto entre dezessete e dezessete horas e trinta minutos da tarde vi meu pai, ao esforçar-se para sentar-se na cama, gritar de dor, a face retorcida, tombar para trás agonizante. Nunca tinha visto ninguém morrer, mas tinha a certeza ali de que meu pai estava morrendo. Uma situação de pânico com saudade antecipada, um vazio enorme, uma dor indizível tomaram meu ser e eu me senti perdido. Alguém me tirou do quarto e me levou para um outro canto da casa de onde ouvi, cada vez mais fracos, os gemidos finais com que meu pai se despedia do mundo. Esses últimos momentos de sua vida, as contorções de sua face, os gemidos de dor, tudo isso se acha fixado, em mim, na memória de meu corpo, com a nitidez com que o peixe fossilizado se incorpora à pedra.

O pai, Joaquim Temístocles Freire, fez carreira militar chegando à patente de capitão. No ano de 1924, reformou-se devido à fragilidade de sua saúde vindo a falecer dez anos depois com 54 anos, quando Paulo tinha 13 anos idade, no dia 31 de outubro de 1934. Como nordestino e militar, podemos imaginar que ele seria um homem austero, mas ao contrário do estereótipo de militar e homem nordestino, se mostrava dócil, atencioso e amoroso, conforme lemos no trecho do “Livro do Bebê” escrito por ele (FREIRE, 2017, p. 49):

O nosso Paulo é interessante, inteligente e altivo, porém, naquele coraçãozinho que palpita dentro do meu peito há um mundo de afeto e de carinhos, de bondade e de amor, deste grandíssimo sentimento, desta centelha luminosíssima onde Deus começa e onde Deus acaba!

Os traços de gentileza e de amorosidade reconhecidos em suas obras, no seu pensamento e no testemunho que deu em vida, têm suas raízes nas figuras materna e paterna que teve em sua infância e juventude.

Além desses dois outros aspectos na obra de Paulo Freire, estão continuamente presentes: a necessidade de coerência entre o discurso e a prática, além de um discurso que busca o respeito e a tolerância entre os homens e mulheres, virtudes que ele reconheceu em seu pai nos anos em que ambos compartilharam a vida. Paulo Freire entendeu e respeitou as posições de seu pai diante da vida, desde criança até o último dia de sua existência, e o que mais admirou nele foram suas práticas de tolerância e coerência, como assinala Ana Maria Freire na obra “Paulo Freire: uma história de vida” (FREIRE, 2017, p. 50).

A família contava também com a presença da tia Lourdes que viveu com sua mãe até o final dela, uma vez que não se casara.” Tia Lourdes tocava piano, garantindo à família o status de classe média quando toda a família, na verdade, passava fome” (FREIRE, 2017, p. 45). Neste período, Freire menino teve que conviver com sua família, talvez sem entender exatamente o que acontecia naquela casa amorosa, mas que passava por dificuldades financeiras, com uma nova e dura vida em Jaboatão.

Além da tia Lourdes, como família grande que constituíam, tinha outros tios e tias com quem conviveu e que também lhe foram referenciais e por quem tinha grande apreço.

Teve seu primeiro casamento no ano de 1944 com Elza Costa de Oliveira com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Elza faleceu no ano de 1986 e em 1988 Paulo Freire se casou com Ana Maria Araújo Freire, com quem passou o restante de seus dias até sua morte 1997, em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997 de um enfarte (FREIRE, 2017).

Paulo Freire deixa uma obra atual e pertinente retratada em uma vasta bibliografia, citado em incontáveis artigos científicos, com reconhecimento internacional, refletido em títulos de doutor honoris causa, nome de rua, de escolas, de salas de aula, de grupos de pesquisa, cujo pensamento mesmo após vinte anos

de sua morte, continua ecoando nos dias atuais como uma mudança paradigmática necessária na educação brasileira e mundial.

2.2 PAULO FREIRE: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

Paulo Freire tinha oito anos de idade em momento tumultuado da vida política e social do país, ocasião em que o presidente eleito, Júlio Prestes, não consegue assumir em razão de um golpe, e é exilado. No primeiro governo do então presidente Getúlio Vargas, o Brasil vive importantes acontecimentos no âmbito político e social. É definido em 1932 que o voto passa a ser obrigatório, secreto e mulheres que não possuíam esse direito adquirido, passam a votar, com restrições.

O presidente que define a Constituição de 1934, também estabelece em seguida um estado de sítio. Em 1936 o governo tem poderes maiores e coloca suspeitos de comunismo, alguns para serem julgados e outros para serem diretamente presos. Em 1937, com apoio dos militares, alegando que era preciso defender-se dos comunistas, Getúlio Vargas estabelece o que chama de Estado Novo para permanecer mais tempo no poder. Nesse sentido, Sodré (1990, p.329) define:

Num esquema simplista, a ditadura instaurada por Vargas, em 1937, correspondia a uma tentativa de realizar a revolução burguesa sem o proletariado. Sob a camada que lhe dava fisionomia, atrás da fachada policial, o Estado Novo, realmente, buscaria compor as novas forças econômicas internas.

Durante esse mesmo período grandes potências mundiais vivem a segunda guerra mundial. Em 1945 Vargas sofre golpe, mas retorna ao poder pelo voto popular em 1950, e permanece até agosto de 1954 quando sob forte pressão no final de seu mandato pedindo sua renúncia, se suicida, deixando uma carta testamento, Vargas (1954, p. 6-7):

Depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social. Tive de renunciar. Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. A lei de lucros extraordinários foi detida no Congresso. Contra a justiça da revisão do salário mínimo se desencadearam os ódios. Quis criar liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobrás e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobrás foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre [...]. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida.

Paulo Freire, em 1932, sai com sua família de Recife e vai morar em Jaboatão em busca de uma condição melhor de vida e fugir da pobreza que os assolava. Lá também experimentou a dor da perda do pai em 1934, aos treze anos de idade. Na obra “Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minhas práxis”, Paulo Freire (2003, p. 56) descreve o período de dificuldade e muitas mudanças que sofreu na sua infância na pequena Jaboatão:

Assim, Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não ter, o ser e o não ser, o poder e o não poder, o querer e o não querer. Assim forjou-se Freire na disciplina da esperança.

Nesse período, o Brasil vive um momento de uma importante tentativa de renovação no âmbito da educação por meio da redação do Manifesto dos Pioneiros em 1932, por Fernando de Azevedo, contando com mais de 25 signatários. “Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2008, p. 254).

Paulo Freire desenvolve seus estudos no ensino secundário na capital e ingressa no Colégio Oswaldo Cruz, colégio de alto padrão de qualidade no Recife, onde fez seus estudos de 1937 a 1942 (FREIRE, 2017, p. 57). Foi designado em 1941 como professor de língua portuguesa, nesta mesma instituição de ensino, além de dar aulas particulares, até ser chamado no SESI-PE em 1947.

No ano de 1943, Paulo Freire ingressou no curso de Direito que “mais do que um curso jurídico, era voltado para o “humanismo” que lhe possibilitaria um aprofundamento maior nos estudos da língua portuguesa, propiciando o exercício mais eficiente de sua indiscutível vocação” (FREIRE, 2017, p. 64). Concluiu o curso de Direito em 1947, mas nunca chegou a advogar, pois continuou atuando como professor e assumiu muitas funções importantes no Recife.

Após ter enfrentado muitos reveses, até o exílio especialmente porque propunha um método de alfabetização eficiente e conscientizador. Paulo Freire chega em Genebra, na Suíça, com Elza e os quatro filhos. “Nesse país, Paulo viveu de 14 de fevereiro de 1970 até 15 de junho de 1980” (FREIRE, 2017, p. 192) e demite-se para se dedicar a um projeto educativo na África portuguesa, em particular em Cabo Verde e Guiné Bissau.

Paulo Freire retorna ao Brasil em 1979 com 58 anos de idade e assume aulas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, permanecendo até poucos dias antes de sua morte (FREIRE, 2017.p. 227). Tendo sido um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores, em 1981, é convidado oito depois, no mandato da Prefeita Luiza Erundina, a assumir o cargo de Secretário Municipal de Educação da Capital paulista, cargo no qual permanece por dois anos.

O pedagogo da libertação faleceu de um ataque cardíaco aos 75 anos no dia 2 de maio de 1997. Sobre este momento, Ana Maria Freire, escreveu o seguinte: “cara mansa, quase sorrindo, parecia que via Deus. Ao Deus que ele tanto serviu como um bom cristão. Como o educador ético e político. Como o educador dos oprimidas e oprimidos. Como o teólogo da libertação” (FREIRE, 2007, p. 555).

Paulo Freire deixa como legado muito mais do que um método, deixa um pensamento pedagógico, uma visão de mundo amorosa, uma vida dedicada à promoção da educação libertadora no mundo, à promoção e dignidade de todas as pessoas, por isso chamado por alguns de filósofo da libertação.

Sua experiência pessoal junto aos camponeses o transformou em um militante pelas causas sociais e pela emancipação e promoção dos sujeitos. Como educador, acreditava que por meio da conscientização os excluídos poderiam acessar e serem inseridos na sociedade restituindo a esses sua cidadania.

Como afirma Peter McLaren, que escreve o artigo intitulado “Uma Pedagogia da Possibilidade: Reflexões sobre a Política Educacional de Paulo Freire” (2017, p. 239).

A pedagogia de Paulo Freire é de suma importância para se revisitar, construir e reinventar no âmbito da especificidade contextual do quadro sociopolítico dos dias de hoje, com suas traumatizantes desigualdades. Como Freire, precisamos devolver à libertação o lugar que verdadeiramente lhe cabe, como projeto central da educação.

Sendo a educação um instrumento para a conscientização, essa precisa ser tecida pelo diálogo, pela amorosidade, pela liberdade, pelo limite, pelo respeito e pela alegria.

2.3 O CHAMADO DE PAULO FREIRE: A VOZ DOS OPRIMIDOS

Paulo Freire realizou seus estudos no secundário com bolsa de estudos no Colégio Oswaldo Cruz e formou-se em Direito, já casado com sua primeira esposa

Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve seus quatro filhos, mas discerniu que não era o ofício que desejava ainda que acreditasse que se tratava de um curso voltado para humanismo, o que justificou seu interesse nessa formação. No entanto, Freire era professor. Já atuava nessa vocação durante a faculdade de Direito e para ele sua decisão ficou clara quando em uma consulta odontológica foi interpelado para uma consulta jurídica, segundo Ana Maria Freire (2017, p. 64):

Desistiu na primeira, no momento mesmo em que conversou com um dentista, cujo credor representava, e sentiu que confiscar os instrumentos de trabalho do jovem pai e profissional era uma tarefa impossível à sua postura em razão de sua compreensão humanista de justiça.

Seu sonho e gosto verdadeiramente era o de continuar a ser professor de língua portuguesa. Ele assume o cargo de professor desta disciplina no Colégio Oswaldo Cruz graças a sua trajetória de esforço e dedicação como estudante nesta mesma escola. Aos poucos passou a ser convidado para lecionar em outras escolas. Ao ser perguntado sobre o porquê optou em ser professor, respondeu Freire (2017, p. 69):

Eu dizia que havia duas razões visíveis para ter me entregue ao Magistério. Uma era a necessidade de ajudar. A minha família sofreu o impacto da crise de 29... A segunda, na verdade, foi uma questão de gosto intelectual. Eu era muito menino quando descobri uma certa paixão pelos estudos de Gramática e dei saltos por mim mesmo. Eu li todos os bons gramáticos e portugueses que consegui comprar em sebos, tinha uma paixão enorme e foi exatamente me servindo dos conhecimentos que fui adquirindo, que me tornei antes mesmo de estar dando aula, competente para dar aula. Dando aulas a jovens de classe média, tão apertados quanto eu em Jaboatão, que fui me tornando professor. Quando digo que ninguém nasce professor, eu tenho uma experiência viva disso.

Portanto, para Paulo Freire, a dinâmica educativa se dá entre o professor e o educando. Ser professor, para Freire, é uma construção e não se estabelece apenas por um diploma que o qualifique para tal, mas pressupõe uma conscientização de seu papel para este ofício, como da mesma maneira o(a) estudante não é um repositório de informações descontextualizadas, apenas um(a) receptor(a) de informações mas alguém que pensa, reflete e que junto com o professor constrói os seus saberes. Essa pedagogia é chamada por Freire de libertadora, pois tem dessa forma, a capacidade de tornar as relações mais humanas e transformar positivamente a realidade para as pessoas.

A infância difícil, a perda de seu pai aos 13 anos de idade, o exemplo de luta de sua mãe e a valorização do estudo por ela, fizeram com que Paulo Freire não se tornasse apenas um educador intelectual⁶, mas humano, crítico, amoroso e que dedicou sua vida na formação de homens e mulheres em vista de um mundo melhor e mais justo para todos.

A partir desses escritos, é possível inferir que este período forjou a preocupação com os menos favorecidos e o entendimento da educação na transformação social que tanto marcaram a prática, a vida, o discurso e os escritos do educador da libertação.

⁶ Paulo Freire utilizou esta expressão para identificar a si mesmo, um “educador intelectual” na última entrevista que concedeu à TV PUC no dia 17 de abril, pouco tempo antes de seu falecimento.

3 FREIRE E CHAMPAGNAT: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

A educação problematizadora que a abordagem progressista propõe é bastante desafiadora para professores ainda engessados em modelos autoritários e verticalizados, mas é necessário que o paradigma tecnicista seja superado para que possamos promover uma educação que seja relevante para nossos educandos.

Nesta direção, o professor assume uma postura de mediador entre o conhecimento elaborado já previamente pelo(a) estudante e aquele ainda a ser adquirido. O(A) estudante, por sua vez, é ativo no processo, crítico, reflexivo, questionador e consciente que também é responsável por suas aprendizagens. Como afirma Moraes (1997, p. 150):

Quem educa aprende, transforma-se no próprio ato de educar na relação que se estabelece entre o professor e o aluno. O aprendiz, por sua vez, ao aprender, também educa, com base na unidialidade existente na relação educador-educando. Ao falar do educador, reconhecemos sua posição de educando e vice-versa.

Utiliza-se nesta abordagem uma metodologia de problematização na qual se valoriza o diálogo e se discutem temas relevantes e os conteúdos possuem relação com a vida dos sujeitos; professores e educandos. Já a avaliação é exigente, criteriosa, mas construída por educandos e professores e considera as produções individuais e em grupo que os alunos constroem, sendo processual, contínua e transformadora.

A partir da convicção de que a educação precisa contribuir para a formação integral do indivíduo, a escola necessita conter um caráter emancipador e que dê condições para que os sujeitos atuem como atores sociais no mundo, de forma consciente e justa.

Promover uma educação em que o(a) estudante possa dialogar com o conteúdo ensinado e aprender para a vida, são pressupostos do pensamento dos dois educadores objetos desta investigação. Apesar da distância temporal, os pressupostos da educação marista preconizada por Marcelino Champagnat e da educação “progressista”, libertadora, na pedagogia de Paulo Freire, buscam uma escola que gere sujeitos mais reflexivos, solidários e humanos.

Ao entrar em contato com os princípios da pedagogia de Marcelino Champagnat, assim como com o pensamento de Paulo Freire na educação, identificamos que mesmo em contextos e épocas absolutamente distantes, duas

prioridades estavam no foco de atenção, tanto de Freire quanto de Champagnat em relação à preparação dos professores: a qualidade profissional por meio de uma formação contínua e a importância do testemunho, pois como observa Freire, “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo” (FREIRE, 1996, p.16).

Da mesma maneira, ambos discorrem sobre a coerência e o testemunho como sendo virtudes que devem ser buscadas pelo professor que visa a emancipação e o sentido da vida para homens e mulheres. A este respeito, Freire ressalta na sexta carta da obra “Professora sim, tia não- cartas a quem ousa ensinar” (1997) que a relação entre o professor e educando precisa ser perpassada pela confiança e pelo respeito pautada no exemplo. Pois, como afirma Freire (1997, p. 51):

Considero o *testemunho* como um “discurso” coerente e permanente da educadora progressista. Tentarei pensar o *testemunho* como a melhor maneira de chamar a atenção do educando para a validade do que se propõe, para o acerto do que se valora, para a firmeza na luta, na busca da superação das dificuldades. À prática educativa em que inexistente a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre.

Champagnat, da mesma maneira, dedicou-se a esse aspecto e recomendava aos seus irmãos que as crianças por eles educadas deveriam reconhecer em cada um os dons da graça de Deus e os valores de um bom professor e para isso, antes, procurava ser exemplo também para seus “irmãozinhos⁷”. Assim, o irmão educador precisava antes de tudo ser exemplo do que falava para as crianças e jovens, como esclarece Furet (1999, p. 501):

A educação é, portanto, em primeiro lugar, questão de bom exemplo, porque a virtude fortalece a autoridade: porque é da natureza do homem imitar o que vê fazer, e os atos têm mais força para convencer e persuadir do que palavras e instruções. A criança aprende mais pelos olhos do que pelos ouvidos.

Identificamos que a coerência e o exemplo são virtudes muito evidentes na vida desses dois educadores. A pedagogia de Freire nasce das dificuldades vividas por ele, de sua crença no homem e de sua fé. Assim também, Champagnat torna-se

⁷ Este termo já foi utilizado antes, mas carece de um esclarecimento. “Irmãozinhos de Maria” foi o nome dado aos Irmãos que atuavam nas escolas do Padre Champagnat conforme lemos na obra Vida de São Marcelino Champagnat, Furet, p.363: [... deu-lhe o nome de Irmãozinhos de Maria (Petitis Frère de Marie) a fim de que, através do nome, se lembrassem continuamente do que deviam ser.

exemplo para seus irmãos buscando ser antes o que esperava deles, conforme Furet, (1999, p. 66):

Era exatamente por isso que desejava estar com os Irmãos. No seu entender, o melhor meio de afeiçoá-los à vocação, levá-los ao amor da pobreza, à vida regular e todas as virtudes de seu estado, seria pôr-se à frente deles, unir sua sorte à deles, identificar-se com eles, dar-lhes o exemplo e ser o primeiro a praticar antes de ensinar.

Ambos dedicaram seus esforços enquanto em vida, na promoção de uma educação que exigia dos professores muito além de capacidade técnica e domínio de conteúdos cientificamente produzidos para que a mediação que conduzissem no ofício de professor fosse capaz de influenciar e formar sujeitos: crianças e jovens conscientes de seus direitos e deveres, cidadãos criativos e não mero repetidores.

Marcelino Champagnat contava com irmãos catequizadores e professores e para tanto, preocupava-se e investia na formação do grupo de irmãos que conduziriam suas obras.

Champagnat dedicava muitas vezes o tempo que lhe sobrava de descanso para a tarefa de formar os irmãos educadores. As ocupações materiais o absorviam, mas não a ponto de fazer-lhe descurar a formação dos noviços. Aproveitava as horas de recreio e os domingos para formá-los à piedade e ministrar-lhes os conhecimentos necessários (FURET, 1999, p. 94).

Identificamos, portanto, uma aproximação do foco na formação dos professores em ambos educadores Freire e Champagnat, uma vez que também Freire dedica-se à temática da formação docente que é mote de muitas das suas obras como: Medo e ousadia – o cotidiano do professor (FREIRE; SHOR, 1986), Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente (FREIRE, 1996) e em Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 1997). Essa atividade exige que sua preparação, capacitação, formação se torne processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante (FREIRE, 1997, p. 19). Conforme esclarece Paulo Freire (2004, p. 146):

A formação docente é um tema que sempre me tocou e sobre o qual eu acabei de escrever um livro. A prática docente e a prática discente – porque, no fundo, você não pode separar o ensinar do aprender; é impossível aprender a prática do ensinante sem compreender a prática do aprendiz – são momentos de um único processo: o processo de produção do conhecimento em nível sistemático [...]. Por isso o título desse livro que acabei de escrever é *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. [...] O bom pra mim é que, na experiência formadora do futuro professor, da futura professora, estes saberes sejam postos à reflexão crítica e teórica dos que vão amanhã ensinar e dos que estão hoje ensinando e aprendendo. Um destes saberes, que eu considero primordial, é mudar é difícil, mas é possível. Isso é um saber que eu produzi ao longo da minha experiência no mundo. É um saber que já virou sabedoria.

A formação docente para a promoção de uma educação emancipadora e de qualidade e que assim, seja libertadora, está no alicerce da proposta educativa de Freire e do educador Marcelino Champagnat.

O professor pesquisador, que se percebe como inacabado e, portanto, busca desenvolver-se e formar-se constantemente precisa buscar diminuir a distância entre o ser e o agir que são aspectos centrais para Champagnat e eram considerados primordiais para Paulo Freire. Um professor ético e amoroso é promotor, portanto, para esses dois educadores, de uma educação assertiva e promotora de vida.

Para realizar uma análise interpretativa das categorias da amorosidade, da ética e da estética em Paulo Freire, demonstrando como essas se apresentam na pedagogia marista a partir da narrativa bibliográfica de seu fundador Marcelino Champagnat, faz-se necessário discorrer sobre estas categorias a partir também da abordagem freireana.

Optamos por refletir sobre essas categorias de maneira dissociada buscando compreender como cada uma de maneira distinta constitui o todo de uma educação pautada na práxis pedagógica, ou seja, na inter-relação entre a teoria e a prática que se fazem juntas na ação educativa. Portanto, é apenas uma opção metodológica, mas compreendemos que a amorosidade, a alegria, a ética e a estética estão entrelaçadas no fazer e pensar a educação na teoria e na prática dos dois educadores.

3.1 A ESTÉTICA EM FREIRE E CHAMPAGNAT

Ao falar do inédito viável nas suas obras *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire trata esse conceito numa dimensão estética, ou seja, do sonho, de sonhos possíveis que não têm como objetivo a individualidade, o dinheiro, o egoísmo, mas sim o desejo e os esforços para o bem comum, para a

humanização das relações entre os homens e as mulheres, e com a natureza, num mundo mais belo onde haja amorosidade, solidariedade, tolerância e justiça. Sendo assim, lemos no Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 233):

Os inéditos viáveis, além de serem coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, lembrando Paulo.

Paulo Freire prega um pensamento esperançoso para que possamos construir um mundo mais bonito, mais justo, mais igual por meio da denúncia e do anúncio. “Baseado na convicção de que o amanhã não é algo inexorável, e que, por isso mesmo não está dado de antemão, anuncias a viabilidade de um projeto de mundo”. (FREIRE, 2000, p. 13).

A posição de Freire (2000) nos ajuda a pensar na necessidade da dimensão estética para que o sujeito, tomando posse de sua vida, de sua história e de sua realidade seja capaz de indignar-se e mover-se em direção à construção de um projeto de sociedade mais bela. A beleza e a sensibilidade são, portanto, fundamentais para que homens e mulheres sejam felizes neste mundo. Segundo Freire (2000, p.13):

Sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatizas também o papel das emoções e dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento.

Em sua obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire (1992, p. 5) afirma:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. A esperança é o sentimento e o ato de acreditarmos e nos movermos para um projeto de sociedade mais justo e belo e a educação pode ser uma ferramenta estética na medida em que revela a necessidade da denúncia e do anúncio, do não conformismo, portanto, com uma realidade que enfeia o mundo e as relações para anunciar um outro mundo possível, de pessoas belas por sua alegria e capacidade de luta.

Trata-se, portanto, de se considerar a necessidade sempre urgente da transformação social como vocação ontológica do poder “ser mais”, por meio do anúncio e da denúncia e da possibilidade de um mundo mais belo. Essa dimensão da

beleza ou como Freire dizia da boniteza, também deve permear o âmbito da escola, segundo Redin (2008, p. 66) no Dicionário Paulo Freire:

Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

Esse poema revela que quando Freire fala da boniteza na escola, ou seja, do valor estético, está se referindo não somente a esse aspecto, mas também ao cuidado com o espaço como lemos, Freire (1996, p. 20):

É incrível que não imaginemos a significação do "discurso" formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso "pronunciado" na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

O senso estético do ambiente escolar que também pode ser pedagógico quando organizado para mobilizar relações e aprendizados de educandos e educadores(as) e todos(as) que o habitam, faz com que todos se sintam bem; mas mais do que tratar de uma escola bem cuidada, com paredes bem pintadas, chão limpo e materiais organizados, trata principalmente, de uma escola capaz de criar um ambiente fraterno, criativo, alegre e cheio de vida. "A vida do professor poderia ser dinâmica e bela se pudéssemos enchê-la de jardins, de sons, de imagens, de

sentimentos... se pudéssemos resgatar a beleza que temos em nós, seres humanos” (GADOTTI, 2003, p. 63).

Para Freire, o ensino é orquestrado por um jogo artístico e, portanto, estético. Isso ilustra-se quando Freire e Shor (1986, p. 76) afirmam:

Penso que a natureza estética da educação não significa que isto ocorra, explícita e conscientemente, o tempo todo. Creio que a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: “Olá, como vão?”, você inicia, necessariamente, um jogo estético.

Esse princípio do tornar belo os espaços mas também os sentimentos, as relações e o conhecimento, destaca a experimentação nos campos da estética, também nas artes, ciências, esportes e na cultura e evidencia a relevância de que a educação possa desenvolver a sensibilidade, o sentido estético, a responsabilidade e o cuidado pessoal, o pensamento autônomo e crítico, além da imaginação e da criatividade, numa preocupação com a formação integral dos sujeitos.

A beleza do mundo pressupõe primeiro na transformação e beleza das pessoas que o ocupam. Como afirma Freire (2004, p. 149): “você primeiro transforma o coração das pessoas e faz um coração bonito e, quando as pessoas ficam angelicalmente bonitas, elas mudam o mundo e fazem um mundo bonito”.

De acordo com Moacir Gadotti (2003) com este propósito, Paulo Freire insistia na necessidade de reafirmar a estética como dimensão fundamental da tarefa de educar como também podemos verificar no seguinte trecho (FREIRE, 1996, p.40):

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Para Freire a própria dinâmica da sala tem um valor estético em si mesma. O conhecimento é uma obra de arte. Há, assim, para este educador, uma natureza estética na educação, como lemos em Freire (1986, p. 76):

Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente. Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto.

A estética pode ser lida como a concretude da ética que se apresenta nas relações, na busca da dignidade humana, no respeito a todas as formas de vida. Dessa maneira, para Freire o ato de ensinar exige ética e estética de forma indissociáveis. Ao tomarmos consciência da verdade que o ofício de ensinar e aprender exigem, participamos de uma experiência estética, mas também ética e política.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 16).

A educação precisa nos ajudar a lançarmos mão de um pensamento crítico-dialético capaz de nos afastar dos fatalismos e lançarmos para a vida um olhar esperançoso. Esse otimismo diante da vida presente e futura, faz parte então da eticidade de que Freire tanto tratou nas suas obras e a qual buscou na realização de uma utopia possível.

Freire nos ajuda como educadores com seu olhar estético, amoroso, esperançoso, alegre e sonhador a acreditar que a educação pode ser um veículo poderoso para que a dimensão da beleza, ou como ele mesmo chamava, a boniteza esteja cada vez mais presente na vida e na escola. Segundo Gadotti (2003, p. 11): “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”. Por esta razão também, a formação estética por meio das artes, seja visual, da música, da cênica, da dança são tão fundamentais de que sejam vividas no âmbito da escola. Lembremos que Paulo Freire, ao colocar em prática o seu projeto de alfabetizar 300 pessoas em 45 dias, em Angicos, interior

do Rio Grande do Norte, pediu para um renomado artista plástico, Francisco Brennand, que criasse figuras “bonitas” capazes de traduzir as palavras geradoras. Seria a estética na forma de arte a serviço da educação e, conseqüentemente, da libertação, do ponto de vista de Paulo Freire.

Para o padre e pedagogo Marcelino Champagnat, a estética também ocupa lugar central na educação. Na pedagogia marista, a categoria da estética se traduz no cuidado dos espaços, no desenvolvimento da fé e na formação para as virtudes. Sobre o planejamento e cuidado com os espaços da escola, as diretrizes maristas traduzidas no Guia das Escolas (FURET et al, 2009) elucidam o quanto essa é uma dimensão importante e necessária na perspectiva da educação marista. Há no Guia, por exemplo, um capítulo dedicado a descrever de maneira minuciosa a composição dos espaços a fim de se tornarem mais belos, confortáveis e úteis para os educandos a exemplo da descrição de como deva ser o pátio das escolas maristas. Segundo Furet et al (2009, p. 167):

O pátio, necessário para jogos, será espaçoso com suficiente caimento para escorrer as águas e, quanto possível, arborizado e ao abrigo dos ventos dominantes. Nesta arborização, não se perderá de vista o espaço indispensável aos jogos e aos diversos exercícios dos alunos.

Esse cuidado estético está nas salas de aula, nos sanitários, na mobília escolhida, no cuidado de se ter calefação naquelas escolas que se encontravam em lugares mais frios, enfim no concreto e visível para trazer conforto e beleza aos ambientes em que os educandos iriam frequentar nas escolas maristas, mas também na forma como se ensina e se aprende.

Champagnat preconizava que a beleza estética também poderia ser identificada nas atitudes de um educador marista que, pelo seu exemplo, poderia inspirar bons sentimentos às crianças. Nesta direção, Champagnat delimitou algumas das qualidades de um bom educador e entre estas qualidades, registramos em primeiro lugar a feição sobrenatural pelos educandos a eles confiados e a autoridade moral capaz de impressionar o espírito deles e mantê-los em ordem (FURET et al, 2009, p. 175).

Para este educador francês, preparar o coração das crianças para o bem, para as virtudes e na fé em Deus, era uma exigência estética necessária. Segundo Furet (1999, p. 460):

As crianças que vocês educam cuidadosamente tiveram experiência da beleza e do encanto da virtude, da bondade de Deus e de quanto se é feliz no seu serviço. Se mais tarde se afastarem, o retorno à prática religiosa será muito mais fácil. Uma que não encontrarem nos prazeres e nos bens do mundo a felicidade sonhada, deixarão os caminhos dos vícios para andar nos caminhos da virtude.

Champagnat considerava o desenvolvimento da sensibilidade estética conteúdo relevante em suas escolas, assim, entre as matérias ensinadas como a leitura, escrita, aritmética; estavam o desenho e a música. Conforme determina o Guia, um dos objetivos do ensino do desenho é formar o gosto das crianças e desenvolver nelas as percepções estéticas (FURET et al, 2009, p. 251).

Para Marcelino Champagnat, o educador marista teria compromisso não somente com o desenvolvimento intelectual das crianças e jovens que estavam em suas escolas, mas também deveriam ocupar-se com a formação para a sensibilidade estética e o adorno do coração, conforme lemos (FURET et al, 2009, p.46):

Enquanto o educador se ocupa em desenvolver e enriquecer a inteligência da criança, deve formar o coração dela. O que chamamos aqui *coração*, em psicologia recebe o nome mais exato de sensibilidade e designa a faculdade de experimentar todos os tipos de sentimentos.

A trajetória de Marcelino Champagnat é marcada pela estética que carregava no âmago de seu coração marcando indelévelmente pela fé e esperança, a vida de crianças que viviam num pequeno vilarejo chamado La Valla, e aos quais ele buscou dar testemunho de amor e esperança que era possível sonhar. A história dele é a história da sala de aula, onde as crianças camponesas conseguiram colocar seus sonhos, sempre protegidos pelos braços maternos da Virgem Maria (HÜTTNER, 2000, p. 14).

Freire e Champagnat se aproximam quando analisamos o lugar da estética na proposta educativa desses dois educadores, que de forma muito clara e contextualizada precisam estar presentes nos espaços e tempos escolares, nas relações, na escolha dos materiais, na ação docente, nas decisões, nos diálogos, enfim, em todo o contexto educativo desenvolvido no pensamento e na ação desses educadores.

3.2 A ÉTICA EM FREIRE E CHAMPAGNAT

Ética, de acordo com o Dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 53), é a parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam e orientam o comportamento humano, refletindo especialmente a respeito das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social. Dessa forma, a ética é uma tentativa de universalização de princípios morais.

O filósofo Aristóteles defendia que a felicidade é a grande busca e finalidade dos homens. Conforme afirmava Aristóteles: verbalmente, quase todos estão de acordo, pois tanto o vulgo como os homens de cultura superior dizem ser esse fim a felicidade e identificam o bem viver e o bem agir como o ser feliz (ARISTÓTELES, 1991, p. 5).

Para que o homem alcance sua felicidade, ele necessita viver a ética individualmente, mas, também em sociedade e a maior das virtudes éticas para este pensador é a justiça. Assim, a justiça é entendida como a virtude ética que resume todas as outras virtudes, sendo a mais elevada e perfeita virtude ética (ARISTÓTELES, 1991).

A ética, dessa maneira, é a justiça colocada em prática não apenas em relação a si mesmo, mas especialmente para com os outros. Na “Ética A Nicômaco”, Aristóteles (1991, p. 42) destaca a ética como a busca do equilíbrio e da felicidade (eudemonia) explica o filósofo:

Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais; mas as honrarias, o prazer, a inteligência e todas as outras formas de excelência, embora as escolhamos por si mesmas (escolhê-lasíamos ainda que nada resultasse delas), escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através delas seremos felizes. Ao contrário, ninguém escolhe a felicidade por causa das várias formas de excelência, nem, de um modo geral, por qualquer coisa além dela mesma, mas sim como uma forma de viver bem e de se conduzir bem.

Ao tratar da categoria da ética especificamente para Freire, essa não é uma virtude abstrata, ou que se relacione apenas a normatização, mas antes, “o início da ética está na capacidade de indignar-se com as injustiças que ocorrem” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 11). Dessa maneira, a ética está também ligada à justiça para todos, independentemente de interesses próprios. O “discurso da globalização

que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente” (FREIRE, 1996, p. 48). Ademais, a ética de que o educador Paulo Freire fala vai na contramão da ética mercadológica do lucro e da competitividade, mas consiste na defesa de um mundo mais fraterno e justo.

A virtude da justiça daqueles que não se omitem, mas que se posicionam diante de situações injustas consigo e com os demais também deve ser perseguida e permear a relação educador-educando.

Na ótica freireana, a educação tem uma dimensão ética. A prática e a teoria freirianas fundamentam-se em uma ética inspirada na posição do homem no mundo e na sua relação ética com os outros: “o mover a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los” (FREIRE, 1992, p. 5).

A esperança em Paulo Freire é uma atitude ética que nos move porque existe fé nos homens e mulheres. Nesse sentido como lemos na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992, p.11) afirma:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa luta é suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão.

Não dissociando o posicionamento ético do saber científico, em algumas de suas obras, Paulo Freire preocupa-se em discorrer sobre as qualidades e a responsabilidade ética do ofício de ser verdadeiramente um professor e essas se apresentam em muitas das suas obras como: *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), *Medo e Ousadia* (FREIRE; SHOR, 1987), *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 1997), *Pedagogia: diálogo e conflito* (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1985). Em Freire (1996, p.16), lemos:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Para Freire (1996), o professor não nasce pronto para o ofício de educar, mas desenvolve aptidões necessárias para o desenvolvimento da docência.

Assim, ao estudarmos a proposta educativa freireana, nos deparamos com uma ação educativa exigente, na medida em que a função do professor não se resume à comunicação ou transmissão dos conteúdos. É preciso comprometimento, abertura ao diálogo e coerência; características de uma educação libertadora e amorosa. Outra atitude que se espera do professor que age de maneira ética, é a tolerância, ou seja, o ato daquele que como formador de outros sujeitos convive respeitando, buscando conhecer e aprender sobre o universo daquele que é diferente.

Outra virtude que está intrínseca a ética é a coerência. Uma conduta e um posicionamento éticos pressupõem sempre que possível a menor distância entre o que se fala e o que se faz, deve ser uma busca constante de professores e educandos, uma vez que uma atitude ética, passa antes de tudo, pelo testemunho. Segundo Freire (1996, p. 7):

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

Sendo assim, entre as qualidades de um bom professor que Freire elenca, talvez a da coerência, do equilíbrio ético (eudaimonia, para Aristóteles) seja a mais desafiadora, pois é um exercício nada fácil, mas necessário especialmente para professores que são referenciais importantes na vida dos educandos. Um professor lida com o conhecimento e nas relações com os educandos de maneira ética, como lemos em Freire (1996, p.10):

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos.

Assim, sendo a formação dos professores, um dos temas centrais da obra de Paulo Freire, destaca com frequência em seus escritos as qualidades de um professor ético e dentre estas qualidades, está a humildade. “Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente” (FREIRE, 1996, p. 53).

Aqui não tratamos de uma humildade “afetada” ou que de alguma maneira reduza ou diminua o professor, mas aquela em que ele possa reconhecer que não sabe tudo, mas também não se deixa saber nada. Sendo o diálogo categoria fundante no pensamento freireano, consigo dialogar com aquele ao qual me abro numa postura de humildade que se traduz por uma “correção ética”. De acordo com Freire (1996, p. 10):

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar.

As características da coerência, da humildade e da justiça pertencentes à categoria da ética na prática pedagógica de Freire vão ao encontro da educação marista preconizada por Marcelino Champagnat.

Na pedagogia marista a categoria da ética está ligada ao valor da justiça e nasce inicialmente da experiência vivida por Champagnat ainda na sua infância. No seu primeiro dia na escola o pequeno Marcelino presencia o “mestre” corrigindo um colega com uma bofetada e o mandando para o fundo da sala. Segundo Furet (1999, p. 5):

Pensou consigo: não volto à escola de um tal mestre; o tratamento injusto dado àquele menino prova o que posso esperar dele. Na primeira ocasião poderá tratar-me de igual maneira. Não me interessam, pois, nem suas lições e menos ainda seus castigos. De fato, apesar das instâncias dos pais não quis mais voltar a estudar com aquele professor.

Podemos dizer que esta atitude, além de ter deixado o pequeno Marcelino profundamente triste aguçou nele o espírito da justiça.

No entanto, não se pode negligenciar neste estudo que, para Marcelino Champagnat, a ética e a estética estavam intrínsecas ao viés religioso. É necessário que em uma investigação se considere o contexto em que os fatos narrados na pesquisa acontecem. Dessa forma, eis aqui um distanciamento da abordagem desta categoria por Paulo Freire que amplia este campo que pode ou não estar vinculado à uma transcendentalidade. A educação, portanto, estaria acompanhada da catequese. Para Champagnat, o ensino das matérias e a formação cristã andavam juntas. Conforme Furet (1999, p. 498):

Se fosse apenas para ensinar as ciências humanas aos jovens, não haveria necessidade de Irmãos; bastariam os demais professores. Se pretendêssemos ministrar somente a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas, reuniríamos as crianças uma hora por dia, para transmitir-lhes as verdades cristãs. Nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre seus deveres, encenar-lhes a prática-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. Para tanto, é preciso que sejamos educadores, vivamos no meio das crianças e que elas permaneçam muito tempo conosco.

Na pedagogia marista, a presença das dimensões ética e estética se concretizam na medida em que a finalidade da educação marista está em formar “bons cristãos e virtuosos cidadãos”. Destacamos que o termo “educação marista” que carrega consigo muito significado não é um termo que encontramos no início da instituição, portanto, esta expressão nos estudos sobre o fundador e os primeiros irmãos conforme descreve Green (2017, p.12):

Marcelino Champagnat e a geração fundadora dos maristas não utilizavam a expressão “educação marista”. Na verdade, esta é provavelmente uma expressão que teriam considerado um tanto estranha, senão presunçosa. Falavam de educação cristã. Alinharam sua missão inteiramente à missão da Igreja.

Na educação marista, como a estamos apresentando nesta dissertação, a vivência do valor da justiça é característica fundamental para o professor ético, assim

como a importância da coerência e do testemunho. Em matéria de educação, o exemplo, e aqui no sentido da ética, é de importância capital.

“O testemunho pode levar os alunos a uma vida cristã generosa, os Irmãos precederão de modo a dar-lhes o exemplo” (FAUSTINO, 1998, p. 58). Em uma das instruções que o educador francês passou aos seus educandos, segundo Furet (1999, p.248) disse-lhes:

Todos querem, todos exigem das crianças respeito e não acreditam possam educar quem se negue a esse dever. Ora, é igualmente impossível educar um menino sem respeitá-lo. Por que respeita a criança?”^{1º}) Porque você quer que ela o respeite e aqui, como em tudo o mais, precisa dar o exemplo daquilo que exige.

Assim, o padre Champagnat recomendava que seus irmãos tratassem as crianças com respeito e amor, ou seja, da forma como desejavam ser tratados.

Ao refletirmos que na ética é preciso favorecer o pensamento crítico, há uma distinção clara considerando os contextos e períodos próprios de cada um dos dois educadores objetos desta investigação. Em Freire, esta questão é bastante clara e categoria fundante de seu pensamento. É estruturada pela conscientização a serviço da libertação dos homens e mulheres, compreendida como uma condição de responsabilidade pessoal na intervenção do contexto histórico-social em que o sujeito está inserido. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 1996, p. 15). A tomada de consciência em Freire está encharcada da filosofia e da prática da ética do equilíbrio e da justiça e da esperança como sonho acordado.

Assim, o(a) professor(a) pode ser capaz de contribuir no pensamento crítico e curioso dos educandos de forma a combater os fatalismos e conformismos a partir primeiro, da tomada de consciência.

Já na concepção da educação marista, encontramos as ideias de que a escola não se atém somente aos conhecimentos científicos, mas ocupa-se da formação integral dos educandos. Esta abordagem reconhece que é necessário formar para a reflexão, para a observação e tomada de decisão, o que chama de “discernimento e julgamento”, conforme o Guia das Escolas (FURET et al, 2009), documento normativo de 1854 e traduzido para o português em 1932, que tinha por objetivo promover uma

unidade na metodologia escolar das escolas dos pequenos irmãos de Maria. Furet (1999, p. 36), afirma:

Se a educação se limitar a abastecer a memória, a formação intelectual ficaria muito incompleta. Cumpre desenvolver também as qualidades sólidas do bom senso, da clarividência e da reflexão, porque somente assim a instrução se torna verdadeiramente útil.

Não há nesta proposta educativa uma concepção de que a criança chega à escola vazia, como uma tábula rasa, mas que já traz consigo conhecimentos das coisas e questões que estão a seu alcance e que a criança e o jovem que chegam à escola são capazes de refletir e discernir sobre o que é imposto. O(A) estudante não se limita a adquirir ideias pelos sentidos e pela reflexão, nem mesmo a aceitar aquelas que se inculcam nele enquanto é instruído; mas a sua inteligência, por um trabalho incessante, combina-as de todas as maneiras. (FURET et al, 2009, p. 39). Daí a ética como respeito ao estudante. Cabe ao professor(a) considerar o repertório trazido pelos educandos e dialogar com os conhecimentos e experiências que eles trazem.

Do encontro com o Cristo, tanto Freire quanto Champagnat também encontraram nos mais pobres e naqueles mais necessitados de atenção e de dedicação, a centralidade de seus objetos de estudo e de uma vida dedicada em oferecer educação especialmente a eles. Marcelino Champagnat é enfático sobre esse tema, conforme cita Furet (1999, p.473):

Sede bondosos com as crianças mais pobres, as mais ignorantes e as menos dotadas; fazei-lhes perguntas e tratai de demonstrar-lhes em todo o momento que as apreciáis e as quereis tanto mãos quanto mais carentes se acham dos bens da fortuna e da natureza.

O amor por Deus, Jesus e por Maria foi o mote para que Champagnat se sensibilizasse com a dura realidade daqueles que estavam a margem e procurasse dar uma resposta decidida por meio da educação de crianças e jovens dessas realidades.

Paulo Freire, como cristão e convicto homem de fé, via na Paixão pelo Cristo o encontro com os que chamou de esfarrapados do mundo os desesperançados. Estes eram os que mais ensinavam a este educador progressista e amoroso, vivendo e praticando a justiça e o respeito nas trilhas da ética cristã.

Em sua última entrevista, concedida em 17 de abril de 1997, ele declarou: “As leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que

eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundalidade à procura de Cristo na transcendentalidade”.

Dessa forma, tanto Freire quanto Champagnat se preocuparam com os mais vulneráveis e excluídos e confiaram que a educação seria uma ferramenta importante e necessária de transformação social. Na França, Champagnat atento às necessidades daqueles que foram abandonados à própria sorte no campo, e no Brasil em outro momento histórico, Paulo Freire dedicou-se a alfabetização de homens e mulheres camponeses que não tinham acesso à educação formal.

Nesses contextos, a educação proposta e praticada pelos dois educadores viabiliza a denúncia de injustiças e da marginalização que uma grande parcela da sociedade se encontra e se torna uma poderosa ferramenta do anúncio de um mundo para todos mais igualitário, para todos e todas, por meio do desenvolvimento da consciência crítica e da caridade.

Sendo o objetivo da educação o desenvolvimento de uma consciência, essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes (FREIRE, 1986, p. 7), a função da ética e da estética está em favorecer a tomada de consciência para a liberdade e para um mundo mais belo; uma educação para a prática da liberdade. Para que o professor (a) possa favorecer esta formação aos seus educandos deve ele ter desenvolvidas em si a reflexão, a criticidade, a esperança, a curiosidade e a utopia.

3.3 A AMOROSIDADE EM FREIRE E CHAMPAGNAT

Destacamos que ambos educadores, Paulo Freire e Marcelino Champagnat são cristãos, portanto, têm o amor como princípio primeiro a partir do Cristo. Amam, os dois, a educação e acreditam no amor como parte do ofício do professor, bem como no sério compromisso quando se assume como tal.

A partir destes autores, identificamos que a amorosidade é um princípio para aqueles que atuam na educação. A apropriação que ambos fazem do amor na educação tem nuances diferentes, mas tanto Freire como Champagnat defendem que para educar é necessário amar.

Amar o seu ofício de professor que necessita ser vivido com alegria e com esperança. Freire (1996, p. 38) relata: “como ensinar na medida em que mais amava ensinar mais estudava a respeito”. Amar também crianças e jovens na sua inteireza

que levam para o contexto escolar e com quem se constroem o conhecimento, a leitura do mundo e a conscientização estabelecendo condições para tal.

Em determinado momento Paulo Freire faz a seguinte indagação: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1996, p. 27).

A amorosidade é uma categoria transversal em todo pensamento freireano. Não é possível, assim, que a educação ocorra longe desta característica eminentemente humana que por muitas razões deixa de estar presente nas relações educativas entre professores e educandos e vice-versa. A amorosidade na obra de Freire é uma condição para o ato de educar e aprender. No que tange às emoções, reafirma a afetividade e a amorosidade como fatores básicos da vida humana e da educação (FREIRE, 2000, p. 13).

Essa ideia pressupõe que a educação é um ato de amor (FREIRE, 2000, p. 93). No entanto, ao tratar do amor na educação, Freire não fala de um amor ingênuo, piegas ou banalizado, mas aquele ato que transforma comprometendo os sujeitos uns com os outros e com um projeto de sociedade mais fraterna e justa. Conforme afirma Paulo Freire (1996, p. 27):

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.

Sendo o amor um ato de coragem, ele é transformador. Portanto, não é possível pensar em processos de ensinar e aprender sem a presença da amorosidade. Assim, para Paulo Freire a educação não se dá longe da amorosidade e essa está ligada ao diálogo. Esse educador comprometido busca superar a educação mecanicista, bancária, desigual, sem envolvimento com o seu fazer pedagógico e educativo, mas corajosamente oportuniza a troca, a participação sem sentir-se menor por esta atitude. A este respeito Freire (2013, p.110-111) cita:

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 do 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.

Freire sempre lutou com a ideia de uma educação que se opõe à uma pedagogia autoritária. A educação dita bancária, que aliena os educandos e submete-os a receber sem questionar, sem dialogar, ou seja, uma educação que pouco ou nada contribui para a formação integral que prepara as crianças e jovens para a vida. Freire (1996, p. 56) esclarece :

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

A relação educativa quando atravessada pela amorosidade favorece uma educação mais humana e libertária. Para Freire, portanto, o processo educativo de ensino, aprendizagem e das relações entre os sujeitos no âmbito da escola que precisa estar molhada ou encharcada de amorosidade. O amor para este educador é atitude e se concretiza por meio do diálogo, da afetividade, da preocupação e do agir em prol de si mesmo e dos outros. A este respeito Freire (1997, p. 8) afirma:

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. Daí que se diga no terceiro bloco do enunciado: *Cartas a quem ousa ensinar*. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica (grifos no original).

Quando recebemos os educandos os acolhemos na sua inteireza, com seus sonhos, suas tristezas, seus desejos e incompletudes e como professores, amorosamente dialogamos com eles e elas dentro do contexto educativo da escola.

Essa educação libertária, para ser então amorosa, requer cuidado, limite e presença. Na obra *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) deixa claro sobre a confusão da educação conscientizadora e libertária com uma em que tudo se pode.

A possibilidade de se desenvolver uma educação que inspire e que crie condições para a liberdade dos meninos e meninas por meio do diálogo não se dará longe da amorosidade do professor para com seu ofício e pelos seus educandos.

Freire defende a amorosidade, mas também aponta que esta categoria não deve estar dissociada da tensão entre autoridade e liberdade. Esta tensão é que traz

o limite amoroso e é necessária ao desenvolvimento do caráter ético de crianças e jovens. A este respeito, Freire (2000, p.18) diz:

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade, da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa relação dramática entre liberdade e autoridade.

Sendo assim, Freire assevera que a materialização da amorosidade na relação professor – educando acontece onde existe o diálogo e vice-versa: onde há o diálogo, ali está presente a afetividade. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1996, p. 79).

Em Freire (1996), o diálogo se materializa numa relação entre o professor e o educando na qual a dialogicidade acontece na medida em que se busca em uma relação horizontal, uma relação de diálogo e abertura. Nesse sentido, o diálogo configura-se como categoria essencial na pedagogia de Paulo Freire, na qual professores e educandos são sujeitos importantes no processo educativo.

Nas obras de Freire vemos de forma bastante insistente que o diálogo é uma ferramenta que proporciona para os educandos a oportunidade de se colocarem no mundo sendo uma condição do existir da mesma maneira que deve ser um princípio e uma atitude do professor amoroso que se interessa pelo saber dos educandos, ensina o que sabe e com eles também aprende. Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Segundo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 37):

Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo.

Da mesma forma não há afeto se não houver o diálogo, como uma via de “mão de dupla” não em que só o(a) professor(a) fale e estudante ouça, numa atitude unilateral e verticalizada, pois isto desumaniza, afasta, formaliza, distancia mas num movimento dialético-problematizador em que a palavra é de todos, combatendo assim, a unilateralidade e a supremacia de um dos envolvidos nas relações. Essa posição requer disponibilidade e uma atitude ética e humanística necessárias para o professor comprometido e forjado na esperança. Freire (1996, p. 45) afirma que:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

A possibilidade de se desenvolver uma educação que inspire e que crie condições para a liberdade dos meninos e meninas por meio do diálogo, não se ocorrerá longe da amorosidade do professor para com seu ofício e pelos educandos. Nesta possibilidade de abertura e humildade é que o sujeito se desenvolve no contato com o outro, na possibilidade da utopia, do sonho, da luta e de uma amorosidade que permeie todas estas relações. De acordo com Freire (1997, p. 38):

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo.

Da mesma maneira não há amorosidade na relação estabelecida entre o professor e o educando se não houver compromisso. A partir do compromisso com o outro, com seu contexto, é que se dá uma relação afetuosa entre professor e educando. Portanto, amor é compromisso e não bajulação. É dessa amorosidade que trata o educador pernambucano.

A amorosidade também foi uma das marcas do educador francês que é expressa na frase que lhe é atribuída: “Para bem educar as crianças é preciso amá-las e amá-las todas igualmente” (FURET, 1999, p. 501). Ao tratar do amor, Marcelino Champagnat também o atrelava aos compromissos que os irmãos assinavam ao ingressar na congregação. Entre as promessas que os primeiros irmãos assumiram, segundo Balko (1979, p. 38) está a de:

[...] comprometer-nos a dar ensino gratuito a todos os meninos indigentes, apresentado pelo pároco da Paróquia ensinar-lhes, assim como a todos os demais meninos que nos forem confiados, o catecismo, a oração, a leitura, a escrita e os outros conteúdos do ensino primário, segundo as necessidades deles.

Champagnat tratava a educação amorosa como sendo comprometimento com àqueles que chegavam para aprender sem distinções no tratamento ou no tempo dedicado que os irmãos deveriam oferecer às crianças e jovens independente da

condição familiar, social e econômica: a tratativa dos irmãos com estes educandos deveria ser a mesma: fossem crianças de condição social mais privilegiada, fossem indigentes.

Além de apontar para as qualidades que o professor precisa ter ou desenvolver. Champagnat tratava de maneira conjunta a firmeza e a ternura necessárias na educação de crianças e jovens de acordo com o Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010, p. 1976):

Se examinarmos a educação ideal, aquela que a criança recebe da boa família, arrolaremos duas qualidades indispensáveis que nela se encontram invariavelmente, apesar das diferenças de posição, riqueza, tempo, lugares ou caracteres. A educação familiar é feita de amor e de autoridade. O amor lhes torna leve e fácil a tarefa não raro penosa e ingrata. Por outro lado, a autoridade dos pais é sagrada; confunde-se no espírito da criança com a própria voz da razão e da consciência. A um só tempo doce e firme, pode facilmente obter o empenho da criança. Como a escola continua a família, o mestre verdadeiramente cristão deve possuir estas duas qualidades que tornam tão fecunda a influência dos pais. Ele amará as crianças por motivos sobrenaturais, pela ascendência moral que o seu procedimento sempre digno e reservado lhe conferirá, vai exercer sobre os alunos om autêntica autoridade.

O princípio de uma educação pautada no amor de Champagnat justifica-se quando entramos em contato com o ambiente afetivo em que o pequeno Marcelino cresceu e que certamente contribuiu na personalidade amável que encontramos como característica deste educador. Sua mãe, Maria Teresa Chirat, terna, amorosa e firme e seu pai, João Batista Champagnat, homem eloquente e muito acolhedor, lhe garantiram a suficiente base amorosa que mais tarde, o Padre Champagnat viverá com os irmãozinhos de Maria na vida em comunidade e se revelaria em seu método educativo em que abominava os castigos físicos comuns a época, mas instruía que seus irmãos educadores agissem com amorosidade e cuidado.

Sobre ele, o fundador da Congregação dos Irmãos Maristas, diziam os irmãozinhos, seus seguidores, segundo Furet (1999, p. 390):

Pai nenhum teve mais afeto por seus filhos do que o Pe. Champagnat por seus Irmãos. Seu coração, naturalmente bondoso e cheio de caridade para com as pessoas em geral, transbordava de carinho pelos membros do seu Instituto. Amava a todos os Irmãos igualmente, os jovens e os anciãos, os imperfeitos e os mais virtuosos, embora estes lhe dessem maiores alegrias. Nenhum deles o entrevistava ou lhe escrevia, sem dele receber alguma prova de afeição.

Esta característica da amorosidade era atribuída ao Pe. Champagnat, mas também por ele era exigida na atuação dos Irmãos das escolas maristas. Já muito

doente e acamado, segundo Hüttner (2000, p. 38), Champagnat recomenda aos irmãos no seu testemunho espiritual:

Eu vos peço também, meus queridos Irmãos, com toda a afeição de minha alma e por toda a afeição que tendes por mim, procederdes sempre de tal modo que a santa caridade se mantenha sempre entre vós. Amai-vos uns aos outros como Jesus Cristo vos amou. Que não haja entre vós senão um mesmo coração e um mesmo espírito. Que se possa dizer dos Irmãozinhos de Maria como dos primeiros cristãos: 'Vede como eles se amam'... É o mais ardente voto de meu coração neste último momento de minha vida. Sim, meus caríssimos Irmãos, atendei às últimas palavras de vosso pai, pois são as mesmas de nosso amado Salvador: 'Ami-vos uns aos outros'. [...]. Uma devoção terna e filial por nossa boa Mãe vos anime em todo tempo e em todas as circunstâncias.

Champagnat foi na contramão do contexto da época em que a correção e a punição eram naturais aos educandos que de alguma maneira cometiam algum tipo de indisciplina. Algumas dessas punições eram físicas, por exemplo. "Considerava tão grave o abuso dos castigos corporais, que dizia que um irmão severo, violento e que se permite facilmente bater nos alunos ou maltratá-los com palavras, não convinha ao ensino" (FURET et al, 2009, p. 143).

Marcelino Champagnat compromete os irmãos-professores a desenvolverem uma pedagogia da presença e do amor. Essas características fundantes do seu jeito de educar nasceram da sensibilidade do padre educador diante da realidade que o cercava quando enviado à pequena paróquia de La Valla encontrou no homem, na mulher e nas crianças do campo, a realidade da pobreza, da ignorância religiosa e a falta de estudo. Segundo Green (2017, p. 90-91):

Ao considerar os objetivos das ideias educacionais de Champagnat e o espírito de sua abordagem como é revelado a partir das evidências documentadas, Bergeret (1993) resume o que considera ser as três características subjacentes das quais depende a tradição de ensino marista estabelecida por Champagnat. Primeiramente, ele conclui que há uma pedagogia que depende da proximidade com os alunos, de uma relação entre professor e alunos baseada no amor, tendo a presença e o bom exemplo como características constitutivas.

Champagnat amou o sacerdócio e entendia que sua missão de educar era também compromisso de amor por meio da promoção dos sujeitos utilizando a educação e a catequese como recursos. Disse Irmão Lourenço (GRUPO MARISTA, [s.d], p. 1):

Uma mãe não tem mais carinho para com seus filhos do que o Pe. Champagnat o tinha por nós. E isto ainda não é bem exato pois, não raras

vezes, as mães amam os filhos com um amor apenas humano, ao passo que ele nos amava de uma forma toda espiritual. No começo éramos muito pobres, o pão que comíamos tinha a cor da terra, mas ele nunca nos deixou faltar nada. Como o mais terno dos pais, ele tinha um grande cuidado de nós. Lembro-me de suas preocupações por mim quando eu estava doente, em La Valla. Vinha me visitar todos os dias, sempre trazendo alguma coisa especial. Amiúde, recordava-nos o cuidado que a Divina Providência tem para com aqueles que depositam nela a sua confiança. Quando nos falava da bondade de Deus e do seu amor por nós, ele o fazia de maneira tão persuasiva que incutia em todos o ardor divino de que estava repleto, de tal sorte que as dores, os trabalhos e todas as misérias da vida seriam incapazes de nos abalar. (por Ir. Lourenço OM-Origines Maristes, tomo II, doc 756).

Podemos pensar que Champagnat, ao fazer a descoberta da experiência pessoal de Deus e do seu chamado, na pessoa do jovem amigo que deixava este mundo, o menino-jovem Montagne, que tinha por volta dos seus 17 anos, sentiu as palavras de João, o evangelista e discípulo mais jovem de Jesus, de que Deus é Amor e vocaciona o homem para praticá-lo em situações concretas, é conduzido pela experiência do atendimento do chamado à vivência comunal da *communio caritatis*, comungar com o outro, servindo.

É nessa experiência unitiva de si mesmo com o outro e deste com o outro objeto do serviço, que Champagnat percebe que a comunhão com Deus exige uma relação de comunhão diacônica com o outro. É por meio desta relação de comunhão que o sujeito se reconhece como ser e, como diria Freire, ser mais. O amor, experiência transcendente no mais imanente dos planos (na mais limítrofe das situações), é o próprio Deus, assim experimentável, por meio da relação em abandono a esse mesmo dínamo amoroso. E o chamado jamais aliena do que é essencial.

Trata-se aqui da adesão à animação pelo Espírito Santo que se traduz, misteriosamente, por doação e abandono, mas vividos, já, na moção divina originária. Essa pneumatologia (Espírito Santo) amorosa de âmbito essencialmente relacional é a transcensão de todos os limites, ainda que experimentada em situação. Por isso o lema de Champagnat, ao optar pela ação educativa como um ato de amor, poderia ser *ama ut intellegas*, pois só o amor permite, em verdade, inteligir. É a filia que se dirige para a Sofia, para o saber.

Essa convicção de Marcelino Champagnat pode ser atestada por meio do testemunho espiritual que acamado e muito doente dita para que um de seus Irmãos, o Irmão Luís Maria, redigisse. Entre as recomendações, exatamente o amor é a mais importante delas como lemos nos dizeres do Testamento Espiritual (FURET, 1999, p. 213-215:

Testamento Espiritual de José Bento Marcelino Champagnat, Padre, Superior e Fundador da Congregação dos Irmãozinhos de Maria.

“Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Amém. Aqui na presença de Deus, sob os auspícios da Sma. Virgem e de S. José, querendo deixar conhecida a todos os Irmãos de Maria a expressão de meus últimos e mais caros desejos, recolho todas as minhas forças para redigir, de acordo com o que acredito ser mais conforme à vontade divina e mais útil ao bem da Sociedade, meu Testamento Espiritual”.

“Primeiramente suplico muito humildemente àqueles a quem eu poderia ter ofendido ou escandalizado de qualquer modo, embora desconheça que tenha voluntariamente ofendido a alguém, queiram perdoar-me em consideração à caridade infinita de nosso Senhor Jesus Cristo, e unir suas orações às minhas para obter de Deus que ele se digne esquecer os pecados de minha vida passada e receber minha alma em sua infinita misericórdia. Morro cheio de respeito, de reconhecimento e de submissão ao Superior Geral da Sociedade de Maria e nos sentimentos da mais perfeita união com todos os membros que a compõem, especialmente com todos os Irmãos que o bom Deus tinha confiado à minha solicitude e que foram sempre tão caros ao meu coração”.

“Desejo que uma inteira e perfeita obediência reine sempre entre os Irmãos de Maria; que os súditos encarem nos superiores a pessoa de Jesus Cristo, a eles obedeçam de coração e de espírito, renunciando sempre, se for necessário, à própria vontade e ao próprio critério. Que eles se lembrem de que o religioso obediente cantará vitórias, e que a obediência é que é principalmente a base e o sustentáculo de uma comunidade. Nesse espírito os Irmãozinhos de Maria submeter-se-ão não somente aos primeiros superiores, mas também a todos aqueles que forem prepostos para dirigi-los e conduzi-los. Compenetrar-se-ão desta verdade de fé que o superior representa Jesus Cristo e deve ser obedecido quando manda, como se fosse o próprio Jesus Cristo que mandasse.

“Eu vos peço também, meus queridos Irmãos, com toda a afeição de minha alma e por toda a afeição que tendes por mim, procederdes sempre de tal modo que a santa caridade se mantenha entre vós. Amai-vos uns aos outros como Jesus Cristo vos amou. Que não haja entre vós senão um mesmo coração e um mesmo espírito. Que se possa dizer dos Irmãozinhos de Maria como dos primeiros cristãos: “Vede como eles se amam” ... É o mais ardente voto de meu coração neste último momento de minha vida. Sim, meus caríssimos Irmãos, atendei às últimas palavras de vosso pai, pois são as mesmas de nosso amado Salvador: “Amai-vos uns aos outros”⁸.

“Desejo, meus caros Irmãos, que essa caridade que vos deve unir todos juntos como membros do mesmo corpo se estenda também a todas as outras congregações. Ah! Eu vos peço pela caridade sem limites de Jesus Cristo, não vos permitais nunca ter inveja de ninguém, sobretudo daqueles que o bom Deus chama a trabalhar com vós, no estado religioso, na instrução da juventude. Sede os primeiros a vos alegrar por seus êxitos e a lastimar suas desgraças. Recomendai-vos muitas vezes ao bom Deus e a sua divina Mãe; sem constrangimento, considerai-os melhores que vós. Não deis nunca atenção a conversas capazes de prejudicá-los. A glória de Deus e a honra de Maria sejam unicamente vosso objetivo e toda a vossa ambição”.

⁸ Champagnat evoca a passagem de João 13 em que Jesus deixa para seus discípulos o mandamento do amor. Eu vos dou um novo mandamento: amai-vos uns aos outros.

“Como vossas vontades devem identificar-se com as dos Padres da Sociedade de Maria na vontade de um Superior único e geral, desejo que vossos corações e vossos sentimentos também se identifiquem sempre em Jesus e Maria. Os interesses deles sejam os vossos; vosso prazer seja ajudá-los pressurosamente todas as vezes que a isso fordes solicitados. Um mesmo espírito, um mesmo amor vos ligue a eles como ramos a um mesmo tronco e como os filhos da mesma família a uma boa mãe, Maria. O Superior Geral dos Padres, na qualidade de Superior dos Irmãos, deve ser o centro de união de uns e de outros. Como só tenho motivos para ufanar-me da inteira docilidade dos Irmãos de Maria, desejo e espero que o Superior Geral encontre sempre a mesma docilidade da parte deles. Seu espírito é o meu e sua vontade é a minha. Encaro essa concordância perfeita e inteira docilidade como a base e o sustentáculo da Sociedade dos Irmãos de Maria”.

“Peço ainda a Deus e desejo com todo o ardor de meu coração que persevereis fielmente no santo exercício da presença de Deus, alma da oração, da meditação e de todas as virtudes. A obediência e a simplicidade sejam sempre a característica dos Irmãozinhos de Maria”.

“Uma devoção terna e filial por nossa boa Mãe vos anime em todo tempo e em todas as circunstâncias. Tornai-a amada em toda parte, tanto quanto vos for possível. Ela é a primeira Superiora de toda a Sociedade”.

“Juntai, à devoção de Maria, a devoção ao glorioso S. José, seu digníssimo esposo. Vós sabeis que ele é um dos nossos primeiros patronos”.

“Vós exerceis o papel de anjos da guarda dos alunos que vos são confiados: prestai também a estes puros espíritos um culto particular de amor, respeito e confiança”.

“Meus queridos Irmãos, sede fiéis à vossa vocação, amai-a e perseverai nela corajosamente. Conservai-vos num grande espírito de pobreza e de desapego. A observância diária de vossa santa Regra vos preserve sempre de violar o voto sagrado que vos liga à mais bela e delicada das virtudes. Para viver como bom religioso exige-se sacrifício, mas a graça suaviza tudo. Jesus e Maria vos ajudarão; aliás a vida é em curta e a eternidade jamais abará. Ah! Como é consolador no momento de se apresentar diante de Deus, lembrar-se de que a gente viveu sob os auspícios de Maria na sua Sociedade! Digne-se esta boa Mãe vos conservar, multiplicar e santificar!

“A graça de nosso Senhor Jesus Cristo, o amor de Deus e a comunicação do Espírito Santo estejam sempre convosco. Deixo-vos todos, confiantes, nos sagrados corações de Jesus e Maria, esperando que nos possamos reunir, todos juntos na eternidade bem-aventurada. Tal é a minha última e expressa vontade, para a glória de Jesus e de Maria.

“O presente Testamento Espiritual será entregue ao Pe. Colin, Superior Geral da Sociedade de Maria”. “Dado em Nossa Senhora de 1’Hermitage, em 18 de maio de 1840”.

“José Bento Marcelino Champagnat, Padre da Sociedade de Maria e Superior dos Irmãos”.

Podemos, então, chegar, de Champagnat a Paulo Freire com o seu conceito de amorosidade, isto é, o amor em atuação na relação professor/educando.

Os dois educadores, portanto, Champagnat e Paulo Freire, cada um a seu modo procuraram cultivar a amorosidade afetiva sim, mas não omissa. Como educadores, ambos reconheciam que o adulto precisaria assumir seu papel de cuidar e educar e não negligenciar a formação para a ética, a correção de caráter e o respeito ao próximo. Uma criança ou um jovem que tudo pode, ou de outra forma, nada pode

manifestar porque não possui espaço algum numa educação autoritária, forja-se ou longe do respeito, ou omisso e acovardado.

Ademais, na amorosidade que professores, pais e familiares precisam desenvolver na relação com crianças e jovens, o exemplo é sem dúvida o melhor educador. A educação encontra sentido como veículo para que crianças e jovens, homens e mulheres como inacabados, possam “ser mais”.

3.4 A ALEGRIA E ESPERANÇA EM FREIRE E CHAMPAGNAT

A Bíblia nos revela em Gálatas, capítulo 5, pelas palavras do apóstolo Paulo, que o homem foi chamado para viver a liberdade e a alegria. A alegria especificamente é o segundo fruto citado por Paulo dos que nos é concedido pelo Espírito de Deus além do amor, da paz, da longanimidade, da benignidade, da bondade, fé, mansidão e da temperança.

Para Marcelino Champagnat a alegria está ligada à vocação, essa expressa pelo amor de quem vive na “santa alegria”. Deus é amor, segundo João, e o amor de Deus realiza-se em nós a partir da alegria. Deus não chama o homem para a tristeza e mortificação, mas para a salvação e isto se materializa por meio de uma ação responsiva envolta pela alegria de servir a Deus e ao próximo. Por isso, a alegria se torna santa. A alegria daquele que foi chamado, vocacionado, escolhido para servir a Deus e ao próximo. Não se trata de uma felicidade ingênua, mas ancorada no sentido da sua vocação e assim recomendava que os seus irmãozinhos também o fizessem. Conforme Furet (1999, p. 245):

O Piedoso Fundador considerava a jovialidade e a santa alegria como sinal de vocação: “Quem está alegre e contente prova, só por essa disposição, que gosta de seu santo estado. Nele vive feliz, não achando nada demasiado difícil”. Quando via algum Irmão jovem sucumbir ao tédio e ao desalento, não descurava nada para ajudá-lo a combater essa tentação.

Conforme explicita Furet (1999), Champagnat se preocupava com a felicidade e a fidelidade dos irmãos, de maneira que essas virtudes se refletissem nas suas vocações de ensinar crianças e jovens e educá-las para as coisas de Deus como um serviço a Ele.

Com efeito, assim também os meninos veriam neles a satisfação em estar no meio deles e educá-los. A alegria daquele que ensina, inspira e cativa as crianças que

aprendem mais pelo que veem do que pelo o que ouvem, pois segundo Furet (1999, p. 248):

Para edificar os alunos e conquistá-los para Deus é também indispensável ter gênio que agrade e maneiras que atraiam. Ora, o caráter que mais facilita a prática do bem é aquele que, simultaneamente, é alegre, expansivo, serviçal, afável e constante. Porém, o caráter não pode ter todos esses predicados se o coração não for humilde, caridoso e respeitoso.

Ademais, os próprios irmãos reconheciam no padre Champagnat a virtude da alegria. Ao temperamento alegre, expansivo, acessível, obsequioso e conciliador, é que o Pe. Champagnat deveu, em grande parte, o êxito no ministério sacerdotal e na fundação do Instituto (FURET, 1999, p. 240).

Para Champagnat, há uma alegria ingênua, quase despreziosa do bom humor, que valoriza os bons acontecimentos que nos acontecem. Há a alegria da pura diversão e aquela que torna as relações e o ambiente onde estamos num lugar de aconchego, ternura e carinho. A alegria de que tratamos nessa investigação vai além tanto para Champagnat que sustenta o conceito de alegria como sendo a santa alegria de servir a Deus com e por amor, como para Freire que assume a alegria como uma dimensão de luta, para que todos tenham o direito de serem alegres e de que a escola também possa ser este lugar para ser feliz.

No prefácio que Paulo Freire escreve para a versão traduzida para o português do livro *Alunos Felizes: reflexão sobre a Alegria*, do autor Georges Snyders (1993), Freire afirma que lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. Para ele, a alegria e a esperança caminham juntas (FREIRE, 1993, p. 29):

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana.

Sendo assim, para Freire esperança é uma dimensão inerente ao ser humano. Não nascemos desesperançosos, mas podemos nos tornar com o passar da vida, a partir das desilusões e tristezas pelas quais passamos. A este respeito Freire escreve: Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário um ser da esperança, que, por “n” razões, se tornou desesperançado.

Refletimos sobre a possibilidade de a escola levar e ser esperança para crianças e jovens, não somente porque a educação pode ser uma ferramenta para a mudança que muitas delas precisam nas suas vidas e de suas famílias, mas de ser antes, um local onde possam sonhar, acreditar, aprender, fazer amigos, serem alegres e viverem momentos agradáveis e importantes.

Concordamos com Snyders (1993), quando aponta que a escola não pode ser somente uma preparação para a vida, pois o tempo em que as crianças e os jovens estão na escola precisam ser felizes naquele momento! Por isso, a escola deve ser lugar de alegria como descreve SNYDERS (1993, p. 33):

Há uma simples promessa: “Isto lhe servirá mais tarde...mais tarde você dará valor. “E o agora? A partir daí, os alunos ficam evidentemente tentados a antecipar o futuro, a se transportarem imediatamente para o “mais tarde” e, como eles dizem, a “trabalhar”, o que estranhamente significa que não se está mais na escola. A escola deveria ser um local de alegria para os alunos e também para os professores. Na realidade, eu me ocuparei quase que somente dos alunos; contudo, privilegiar a alegria dos alunos já seria contribuir bastante com os professores.

As crianças e os jovens passam muito tempo na escola e precisam de alegria e de esperança para viverem e se realizarem como seres humanos completos. Assim a escola, no entender de Rubem Alves seria o lugar, tempo e espaço de esperança e de alegria. Eis o que escreve Alves (2015, p. 50):

Por oposição ao propósito da máquina educacional de transformar crianças em adultos, Nietzsche sugeria o oposto e dizia que “a maturidade de um homem é encontrar de novo a seriedade que se tinha quando criança, brincando”. Desanimado com a estupidez dos adultos, ele escreveu: “Gosto de me assentar aqui onde as crianças brincam, ao lado da parede em ruínas, entre os espinhos e as papoulas vermelhas. Para as crianças, eu sou ainda um sábio, e também para os espinhos e as papoulas vermelhas”. Os adultos não o entendiam por que ele escrevia como criança.

Há nas crianças e na juventude uma alegria que, por vezes, perde-se na vida adulta. Snyders (1993) afirma que “a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao estudante as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele”.

A partir desta investigação, encontramos uma aproximação na pedagogia de Marcelino Champagnat com o pensamento freireano a respeito da alegria. Ainda que Champagnat trate o conceito com um teor teológico, pois para ele essa virtude advém de Deus que concede ao homem a vivência de sua vocação e, portanto, a experiência de uma santa alegria e para Freire a alegria esteja ligada à luta que ao lado da

esperança, impulsionam homens e mulheres na busca do “ser mais”, para ambos a escola deve ser um lugar onde as crianças precisam sentir-se amadas, acolhidas e que lá não encontrem apenas conhecimentos teóricos que assegurem uma educação de qualidade, mas que possam viver e conviver em um ambiente educativo saudável e amoroso para que se sintam felizes e seguras e assim possam ir em busca de seus sonhos, necessidades e desejos, pois a esperança ligada a alegria precisam ser vividas na prática que move e torna os desejos reais, como afirma Freire:” É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p. 5).

3.5 OPÇÃO PREFERENCIAL PELOS POBRES: FREIRE E CHAMPAGNAT

O Concílio Vaticano II foi de forma inquestionável foi o grande momento, o mais relevante evento da Igreja católica no século XX. O Concílio ocorreu a partir de diversas conferências no período de três anos que compreendeu de 1962 a 1965. Temas relevantes foram discutidos durante o Concílio e alguns avanços conquistados, como, por exemplo, os padres poderem celebrar as missas em suas línguas próprias e não necessitarem utilizar o latim na celebração. Tal atitude aproximou os fiéis que, inclusive, passaram a ver as expressões do sacerdote, uma vez que até então a missa era celebrada de costas para o público.

A questão do ecumenismo, a aceitação da salvação fora do catolicismo, o diálogo, a preocupação central com a pessoa humana especialmente com os pobres, foram conquistas que mudaram a relação de como a Igreja Católica estabelecia suas relações com os fiéis e com aqueles que até esse momento não dialogavam com a fé católica.

A partir do Vaticano II com mais liberdade de expressão e atuação, a Igreja Católica procura se aproximar mais do homem comum, do leigo, dos gentios, dos pobres e daqueles que professam outras religiões.

Desde o início da história do cristianismo existiu uma preocupação com aqueles que estavam à margem da sociedade pelo exemplo do Cristo. Era por esses a quem Deus mais se interessava: pelos pobres, excluídos e esquecidos. No entanto, a medida em que a Igreja ganhava força institucional esta preocupação foi perdendo espaço para expansão do catolicismo no sentido financeiro e de missão.

Essa prioridade primeira do cristianismo que se baseia na própria essência do Cristo, é reaquecida a partir do acontecimento do Concílio Vaticano II e cinquenta anos depois do Concílio é eleito um Papa latino-americano, que assumiu a opção preferencial pelos pobres e a defesa de um mundo mais justo e igualitário para todos. Como afirma Brighenti (2014, p. 17):

Na inauguração de seu pontificado, inspirado em João XXIII e alicerçado no testemunho dos mártires das causas sociais da Igreja na América Latina, o Papa Francisco expressou seu sonho incômodo: “Como eu gostaria de uma Igreja pobre, para os pobres!”. E começou por ele mesmo: pagando suas contas no dia seguinte à sua eleição, simplificando seus trajes, trocando o trono por uma cadeira, conservando sua cruz peitoral e seus sapatos pretos, utilizando carro modesto. É a expressão da acolhida da famosa admoestação de São Bernardo ao seu confrade cisterciense, eleito papa Eugênio III: “não te esqueça que és o sucessor de um pescador e não do imperador Constantino”.

A proposta do pontificado de Francisco é claramente uma reafirmação do Vaticano II que implica em compromisso com os pobres e a denúncia das injustiças e desigualdades que geram a pobreza mais como opção teológica do que sociológica, pela própria essência e escolha do Cristo.

A questão social, da pobreza, como que uma antecipação do Concílio Vaticano II, foi objeto primeiro e opção preferencial dos dois educadores: Marcelino Champagnat e Paulo Freire cada um em seu contexto, mas ambos tocados pela realidade daqueles que estavam marginalizados, excluídos, e que encontraram no início de suas vocações e no decorrer de suas vidas marcando esses dois educadores de forma profunda e transformadora.

Marcelino Champagnat, imerso no contexto do homem simples e ignorante do campo no interior da França, e Paulo Freire, diante da miséria do interior do Estado de Pernambuco, e mesmo da capital, Recife, no Brasil. Por questões óbvias, a lente para tratar as questões sociais é diferente nas duas abordagens, pois estamos falando de um homem do século XVIII e outro do século XX; ainda assim, é possível estabelecer a preocupação com mais vulneráveis e objeto de estudo e dedicação de ambos os educadores como uma decisão e preocupação preferencial tanto de Champagnat quanto de Freire. Segundo Lanfrey (2017, p. 245-246):

Quando Marcelino Champagnat começa a exercer suas funções de vigário da paróquia, em 1816, ainda não tem ideia clara da obra que quer fundar. Sua comunidade irá se desenvolver, portanto, seguindo vários eixos que se complementam: o catecismo, o acolhimento dos pobres e a escola.

Marcelino Champagnat via-se diante de um país devastado que acabara de sair da Revolução, quando recebe o convite, muito menino, para ingressar no seminário. Em seguida, como seminarista no seminário menor de Verrière, já alimentava em si a opção pelos pobres como compromisso cristão. Mais tarde, já ordenado e enviado para assumir a escola de La Valla, o então padre Champagnat, expressou esta opção acolhendo meninos órfãos que não teriam condições de manter-se na casa dos Irmãos, segundo Furet (1999, p. 66):

O Pe. Champagnat, que depositava em Deus confiança ilimitada, tomou a seu encargo vários meninos órfãos ou abandonados, deu-lhes instrução, alimentou-os, vestiu-os e depois, colocou-os em famílias de confiança, continuando sempre a velar pelo seu comportamento, orientando-os e fazendo as vezes de pai. Nesse primeiro ano recebeu doze crianças pobres, às quais dava tudo. Alguém lhe censurou semelhante atitude e criticou-o por estar sobrecarregando a casa. Respondeu: “Desde há muito ouvi dizer que a esmola não empobrece, nem a missa atrasa ninguém; vamos experimentar”. Depois acrescentou com profundo espírito de fé: “Deus, que nos envia essas crianças e nos dá a graça de acolhê-las, haverá de nos dar também o suficiente para alimentá-las”.

As aulas, os cuidados, a educação e a catequese de crianças e jovens já eram objeto de dedicação dos primeiros Irmãos e de Champagnat na pequena paróquia, e a garantia que todos os que os procuravam seriam atendidos, era objetivo dos irmãozinhos desde o início da congregação. No entanto, o testemunho de uma vida simples era preocupação anterior de Champagnat que, antes de tudo, desejava ele mesmo buscar a simplicidade e viver a pobreza, como afirma Furet (1999, p. 328):

O Pe. Champagnat praticou a pobreza a vida total. Seu diminuto patrimônio permitiu-lhe apenas custear a pensão nos seminários e prover a manutenção pessoal, de forma que nada possuía ao receber as ordens sacras. Em seu total desprendimento, enquanto permaneceu coadjutor, jamais pensou em economias. Destinava aos pobres ou à sua comunidade tudo o que possuía. Embora os Irmãos passassem as maiores privações, não hesitou em unir sua sorte à deles, compartilhando das mesmas privações e da mesma pobreza.

Não tratamos aqui de um homem que nasce divino e santo, mas um homem comum que no decorrer de sua vida foi se tornando santo pelas obras de piedade e de misericórdia, na medida em que escolhia servir a Deus e aos homens com amorosidade, ternura, justiça e dedicação aos mais pobres e excluídos.

Em 1834, Marcelino Champagnat escreve ao rei Luís Felipe, da França para solicitar a autorização de seu Instituto e declara a opção preferencial pelos pobres, como afirma Lanfrey (2017, p. 137):

Nascido no cantão de Saint-Genest-Malifaux, Departamento do Loire, só vim a aprender a ler e escrever com inúmeras dificuldades, por falta de professores competentes. Compreendi desde então a urgente necessidade de criar uma instituição que pudesse, com menor custo, proporcionar aos meninos da região rural o grau satisfatório de ensino que os Irmãos da Escolas Cristãs proporcionam aos meninos carentes das cidades. (doc. 755/A, p. 757; Cartas, n. 34, versão B). Essa carta de Champagnat confirma o que disse padre Maîtrepierre, insistindo na instrução, por razões diplomáticas evidentes.¹⁰² E ele acrescenta um dado importante: essa instrução será para as crianças do campo. Desses testemunhos parece-nos possível inferir a seguinte hipótese: filho do campo, Champagnat experimentou a miséria cultural desse ambiente por falta de educadores competentes. Para sanar essa falha, ele planeja um corpo de Irmãos educadores do campo, imitando o que os Irmãos das Escolas Cristãs fazem nas cidades. O projeto de missionário itinerante, caro à maioria de seus outros confrades maristas, lhe parece, senão secundário, no mínimo incompleto. Há, pois, desde 1816, certa discrepância entre Champagnat e eles.

Da mesma maneira, em outro contexto histórico, Paulo Freire oriundo de classe média, deparou-se pela primeira vez com a questão da pobreza na infância quando, juntamente com sua família, atravessou um período de dificuldades financeiras e constata a miséria e a fome durante a crise de 1929. No entanto essas dificuldades não afetaram o menino sonhador que cultivou durante toda sua vida a busca no “inérito viável” de uma sociedade mais justa para todas as pessoas. De acordo com Freire e Horton (2009, p. 80):

Mas eu tinha companheiros que quase não comiam e eles ficavam contentes no jogo de futebol como eu ficava, mas em nossas conversas me diziam que passavam fome. E uma das perguntas que eu me fazia era uma pergunta ingênua, mas era uma pergunta apropriada para uma criança como eu era – eu me perguntava constantemente por que, como é possível que algumas crianças comam e outras não? Era muita coisa para eu entender, mas quando penso nisso, uma vez mais eu vejo como gostava de saber, de pensar, de fazer perguntas, de imaginar, de realizar e como já tinha começado, de alguma maneira, a construir o sonho que tenho até hoje. Isto é, eu tinha começado a sonhar com uma sociedade diferente. É claro, naquela época eu não podia nem colocar as linhas no esboço da sociedade, mas lembro que já naquela época, e de uma maneira muito concreta como as crianças são concretas -, eu pensava sobre uma sociedade na qual Pedro, Carlos, Dourado e Dino (meus amigos) poderiam comer, estudar, viver livres. Eu não podia imaginar, naquela época, o que causaria a criação de tal sociedade, mas já era meu sonho.

O sonho que embalou sua infância e que mais tarde foi sua grande luta, decorreu também do solidarismo cristão⁹ que foi o pano de fundo da sua mais

⁹ O solidarismo cristão, na versão decorrente da doutrina social da Igreja expressa nas encíclicas papais, foi divulgada no Brasil pelo padre Fernando Bastos de Ávila por meio das obras Solidarismo e Neo-capitalismo, socialismo, solidarismo, ambas publicadas pela editora Agir, do Rio de Janeiro. (SAVIANI, 2008, p. 333).

importante obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), escrita durante seu exílio no Chile e traduzida em mais de trinta idiomas. Segundo Saviani (2008, p. 333):

Eis que já nas primeiras páginas do primeiro capítulo, quando está caracterizando a relação entre o opressor- oprimido com base na dialética do senhor e do escravo, de Hegel, Freire estabelece a condição para que o opressor possa solidarizar-se verdadeiramente com os oprimidos: o opressor só se solidariza com os oprimidos quando seu gesto deixa de ser um gesto ingênuo e sentimental de caráter individual, e passa a ser um ato de amor para com eles.

A vocação ontológica do homem em ser mais tão sonhada por Freire, no entanto, depara-se com a realidade de uma sociedade desigual pautada em interesses individuais. É precisamente sobre esta questão que Freire dedica boa parte de seus estudos e de seu trabalho como educador, como educador-político, como cristão e como cidadão conforme afirma Ana Maria Araújo Freire (2007, p. 505):

Com sua maneira de respeitar os outros, com a sua honradez e lisura, mas sobretudo por sua inteligência criadora e revolucionária de homem inconformado com as objetivas injustiças que vêm sendo historicamente impostas a grande parte de homens e de mulheres que por isso sofrem, preocupou-se, escreveu, lutou por quase toda a sua vida de uma maneira muito especial.

Mais tarde, dedicou-se no departamento de ação social do Estado de Pernambuco à questão da alfabetização de pobres e estendo esta preocupação, posteriormente aos analfabetos do meio rural, mas nunca em sua vida de professor ou no cargo político que exerceu, deixou de trabalhar com e a favor destas populações marginalizadas.

Encontra-se uma aproximação, portanto, de Freire com Champagnat que também foi sensível à realidade das crianças marginalizadas. Conforme Barrio (2017, p. 73):

O que constatei com meus próprios olhos nesta nova situação, com relação à educação dos jovens, me lembrou das dificuldades que, por falta de professores, eu mesmo experimentara na idade deles. Apressei-me então em executar um projeto que havia formado de fundar uma associação de Irmãos professores para os municípios rurais, cuja penúria não lhes permitia ter os Irmãos das Escolas Cristãs. Dei aos membros da nova sociedade o nome de Maria, persuadido de que bastaria este nome para atrair um bom número de candidatos. Apesar da falta de recursos materiais, tivemos logo um bom resultado, o que, justificando minhas conjecturas, superou minhas expectativas (Carta 59).

Ambos desenvolveram uma pedagogia humanizadora e foram atentos às necessidades daqueles que mais necessitavam e para os quais a educação seria alguma ou talvez a única possibilidade de libertação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve inicialmente o propósito de que pudéssemos, a partir de conhecimentos já existentes, mas em diálogo com as fontes pesquisadas, propor uma interlocução entre o pensamento pedagógico de Paulo Freire a partir das categorias da amorosidade, da ética, da estética e da alegria, discutindo-as e buscando investigá-las como e se de alguma maneira estas estavam refletidas na pedagogia marista de Marcelino Champagnat.

Buscamos para essa tarefa, nos colocarmos em perspectiva, ou seja, tomar o distanciamento necessário para que pudéssemos dialogar com os textos. Para realizar este percurso investigativo, buscamos apoio da hermenêutica como forma de interpretar os fenômenos estudados. Como afirma Gadamer (1999, p. 366), “assim, todo encontro com um texto é, para ela, um auto encontro do espírito. Todo texto é suficientemente estranho para representar uma tarefa, e, no entanto, suficientemente familiar para manter sua essencial possibilidade de resolução”.

No decorrer desta investigação foi possível a confirmação de que existem aproximações tanto conceituais, quanto filosóficas e históricas entre os educadores Marcelino Champagnat (1789-1840) e Paulo Freire (1921-1997). Para ambos, a educação tem finalidade da formação de caráter, precisa contribuir na constituição de cidadãos capazes de transformarem suas realidades, bem como reafirmam a importância de que professores se constituam em sua caminhada docente em educadores éticos, amorosos e comprometidos com a vida e o contexto de seus educandos.

Esta pesquisa não teve como centralidade discorrer sobre o educador engajado em questões políticas e revolucionárias, ainda que não seja possível dissociar estes aspectos de toda a trajetória de Paulo Freire, mas antes, procurou investigar a contribuição valorosa de um educador coerente com seus princípios, amoroso, inquieto com as desigualdades e desumanidades, que teve a justiça, a ética e estética como categorias fundamentais de seu pensamento e do legado pedagógico e humano que deixa para todos os que com seu pensamento se identificam desde o começo de ações educativas.

A respeito de Champagnat, não tivemos a pretensão e revelar a face de santidade, mas sim, do educador que preocupado com questões sociais e religiosas

de sua época, desenvolveu um pensamento educacional que reverbera até os dias de hoje com apropriações da contemporaneidade.

À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo percebemos que há na história dos dois educadores, mesmo considerando que os dois viveram em tempos distantes, mais precisamente dois séculos de separação, pontos importantes de conexão e dessa forma, estas aproximações no pensamento pedagógico e de olhar de mundo e para a educação destes dois educadores foram sendo desvelados à medida que a investigação era realizada. Entre esses aspectos, a influência familiar na vida de ambos e uma inquestionável escolha preferencial pelos pobres são pontos de ligação entre esses dois educadores.

Champagnat preocupou-se de forma especial com os mais pobres e para todas as crianças e jovens que frequentavam suas escolas oferecia uma educação integral., ou seja, preocupava-se em oferecer em suas escolas o conhecimento com qualidade metodológica, mas também se ocupava da formação na fé das crianças e jovens que estavam nas escolas dos pequenos irmãos.

Este educador definia a finalidade da educação como sendo o conjunto os esforços metódicos mediante os quais se orienta o desenvolvimento de todas as suas faculdades. Para que tal desenvolvimento seja completo, deve abranger a vida física da criança, tanto quanto a sua natureza intelectual e moral (UMBRASIL, 2010, p. 24).

Investigamos também o educador Paulo Freire e suas importantes contribuições que apoiam uma abordagem educativa com vistas a uma educação libertária em que o homem que se encontra oprimido conquista sua emancipação por meio da conscientização. A materialização mais expressiva dessa postura freireana é sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987). Nela encontramos os fundamentos de uma convicção militante: não é possível estarmos bem com o mundo do jeito que está! (FREIRE, 2007, p. 186).

A proximidade entre os dois educadores poderá ser verificada ainda, na consideração que se apresenta na obra educativa tanto de Freire quanto de Champagnat de a que a escola precisa constituir-se num ambiente agradável, afetuoso, alegre e cheio de vida. Que seja oferecido para as criança e jovens um ensino de qualidade que proporcione o diálogo e a liberdade necessários para que criança e jovem encontrem espaço para “ser mais”.

Por fim, apreendemos na investigação desta pesquisa, que o afeto, a ética, a sensibilidade estética e a alegria que em Paulo Freire são categorias estruturantes do

seu pensamento educativo, para Marcelino Champagnat são valores que precisam ser vividos pelos professores e permear o espaço, o diálogo entre os professores e educandos entre si e em suas relações com o conhecimento.

Assim, para Champagnat e para Freire, a experiência estética e da ética de uma escola é capaz de dar sentido ao que lá se vive e aprende. Encontramos em ambos pensamentos que uma educação transformadora, mobilizada por um professor que carrega a alegria de ensinar por meio da boniteza da docência e da felicidade veremos professores e educandos que constroem uma verdadeira cidadania.

Esta lógica está na contramão da que a contemporaneidade nos impõe em que a educação se torna objeto mesmo de econômicas para que esteja a serviço de formar pessoas capazes de inserir-se no mercado de trabalho, tornem-se produtivas e úteis para o país. Não necessariamente tendo assim, a educação a finalidade de formar gente que que sim se encontre profissionalmente ou na sua vocação, mas que tenha também a capacidade de gerar vida para tantos outros a partir de posicionamentos éticos e críticos, de sensibilidade estética e trato amoroso com todas as formas de vida.

Tanto para Champagnat quanto para Paulo Freire, a educação pode possuir uma dimensão que considere a inteireza da criança e do jovem que, estando na escola, vivenciam experiências e situações de aprendizagem dinamizadas pela amorosidade, pelo diálogo, na reflexão e no afeto para a vivência de um mundo mais justo e solidário por meio da educação por meio da vivência da autonomia.

Avaliamos que para a Instituição Marista revela-se o desafio de reavaliar os elementos da espiritualidade e princípios educativos de Champagnat e dos primeiros irmãos com fidelidade, mas ao mesmo tempo com a flexibilidade e criatividade necessárias para dar respostas coerentes ao contexto atual.

Concordamos, portanto, com a afirmação de Green (2017, p.182): O futuro da educação marista dependerá, em primeiro lugar, da formação e sustentação dos educadores maristas, para que tenham esses atributos de Maria e Champagnat. Nesse sentido, acreditamos que entre estes atributos, estão a amorosidade, a ética, a estética e a alegria características de Maria e Champagnat e categorias fundamentais do pensamento de Paulo Freire que podem contribuir para que a educação marista se sustente na cultura carismática que a define.

Já a atualidade de Paulo Freire é para nós, inquestionável. Um educador inquieto e inconformado. Freire inspira professores a renovar “os votos” do

compromisso docente e apoiar-se na amorosidade, no sentido ético e estético do exercício de ser professor, ser professora. Esta abordagem portanto, se faz necessária independente da realidade educacional, uma vez que está na essência do ser professor, ser professora o compromisso ético com seu fazer docente e com os educandos com ele dialoga. Concordamos com Gadotti que firma no posfácio da obra *“Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan”* (2003, p. 345): “Pelo contrário, a sua pedagogia continua válida não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque responde a necessidades fundamentais da educação de hoje”.

Acreditamos que o pensamento pedagógico de Paulo Freire pode subsidiar teoricamente e na prática de diversos campos, saberes e conhecimentos para além da educação. Algumas das categorias desenvolvidas por Paulo Freire, como: amorosidade, alegria, ética e estética, nos ajudam a repensar a escola e suas finalidades como promotoras de transformação social, o que é revelado nas duas abordagens pedagógicas: marista e freireana que respondem, em alguma medida, à uma educação que atenda aos apelos da atualidade e do futuro.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou contribuir nos estudos e na formação de professores, que inquietos com uma educação reprodutora e mecanicista acreditam que a educação para e com crianças e jovens precisa ser revitalizada a partir do pensamento crítico, do diálogo, na presença do olhar estético, da postura ética e amorosa que a docência requer.

A escola que Paulo Freire e Marcelino Champagnat nos inspiram a viver, é a da possibilidade de que os educandos encontrem nela recursos para que possam de forma criativa, alegre e bonita, apontar caminhos de transformação social experienciem uma escola que seja capaz de superar práticas pedagógicas que atendam tão somente as exigências do mercado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Do Universo à Jaboticaba**. 3. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2015.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1991.
- BALKO, Alexandre. **Marcelino Champagnat e sua missão**. S.l.: Províncias Maristas do Brasil, 1979.
- BARRIO, Juan Jesús Moral. **A vitalidade do paradigma educativo Marista, 1840-1993**. 1. ed. (Memorial Marista; v. 2). Curitiba: FTD, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**, 1982.
- BRIGHENTI, Agenor. Perfil da Igreja que o Papa Francisco sonha. In: SILVA, José Maria da Silva (org). **Papa Francisco: Perspectivas e expectativas de um papado**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CEGALLA, José. **Um Novo Perfil de Marcelino Champagnat**. Curitiba, EDUCA - Editora Universitária Champagnat da Universidade Católica do Paraná, 1985.
- CHAMPAGNAT, Marcelino. **Cartas de Marcelino J. B. Champagnat**. União Marista do Brasil. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Transformação**. Parte 1. 17 abr. 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=60c1RapBN7U>>. Acesso em: 12 maio 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Transformação**. Parte 2. 17 abr. 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>>. Acesso em: 12 maio 2019.
- FAUSTINO, João Irmão. **Pensamentos de Marcelino Champagnat: fundador dos Irmãos Maristas**. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação, 1998. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalização/irmaosmaristas/MarcelinoChampagnat.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2017.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minhas práxis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (Org. e Notas). São Paulo, UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: SNYDERS. Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro. Paz e Terra.1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **Caminhando se faz o caminho**: conversas sobre educação e mudança social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURET, João Batista et al. **Guia das Escolas para uso nas casas dos Pequenos Irmãos de Maria**: Documento do 2º Capítulo Geral do Instituto Marista. Tradução de João José Sagin; Virgílio Josué Balestro. Brasília, DF: UMBRASIL, 2009.

FURET, João Batista. **Vida de São Marcelino José Bento Champagnat**. Tradução de Ângelo José Camatta. São Paulo: Loyola; SIMAR, [1856]1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. Posfácio: por que continuar lendo Freire? In: GADOTTI, Moacir. **Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras**: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GREEN, Michael. **A Educação Marista a partir de 1993**: sua vitalidade e seu potencial para a criação de uma nova realidade. 1. ed. (Memorial Marista; v. 3). Curitiba: FTD, 2017.

GRUPO MARISTA. **Champagnat, segundo seus irmãos**. Porto Alegre: Coordenação de VCL, [s.d.].

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

HOBBSAWM, John Eric. **A Era das Revoluções**. 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HÜTTNER, Édison. **São Marcelino Champagnat: dos braços ao coração de Maria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalização/irmãosmaristas/SaoMarcelinoChampagnat.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Água da Rocha: espiritualidade Marista - fluindo na tradição de Marcelino Champagnat**. Tradução Ricardo Tescarolo. Roma: Instituto dos Irmãos Maristas; Casa Generalícia, 2007. Disponível em: <http://www.champagnat.org/shared/documenti_maristi/AcquaRoccia_PTBR.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Evangelizadores entre os jovens**: documento de referência para o Instituto Marista, v. 1. Tradução Espanhol Intensivo; imagem de guarda Sérgio Ceron; ilustrações Maurício Negro. São Paulo: FTD, 2011. Disponível em: <http://www.champagnat.org/e_maristas/Documentos/PJM_pt.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

LANFREY, André. **Marcelino Champagnat e os irmãos maristas**: professores congreganistas no século XIX. Brasília, DF: UMBRASIL, 2013.

LANFREY, André. **Marcelino Champagnat e os primeiros irmãos Maristas - 1789-1840**: tradição educativa espiritualidade missionária e congregação. 1. ed. (Memorial Marista; v. 1). Curitiba: FTD, 2017.

LYRA, Carlos. **As Quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Adelino da Costa. **Contexto Histórico e Social da obra educativa de Champagnat**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1989.

MCLAREN, Peter. **Uma Pedagogia da Possibilidade**: reflexões sobre a Política Educacional de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MICHEL, Gabriel. **Nascido em 1789**: vida de São Marcelino Champagnat. v. 1. Tradução de Irineu Marim. Brasília, DF: UMBRASIL, 2016.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

REDIN, Euclides. Boniteza. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, 2008.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural: 1978.

SAVIANI, Dermerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERRA, Ir. Luis. **Marcelino Champagnat: um homem e seu projeto**. Traduzido de: **El Educador Marista**, v. 1. Zaragoza: Edelvives, 1983.

SNYDERS, Georg. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

SOUZA, Ana. Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

STRECK, Danilo.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SYLVESTRE, Irmão. **Relatos sobre Marcelino Champagnat**. Tradução de Ir. Aristide Zanella. Brasília, DF: UMBRASIL, 2014. Disponível em: <<http://pjmgrupomarista.org.br/wp-content/uploads/sites/17/2016/07/RELATOS SOBRE MARCELINO CHAMPAGNAT-1.pdf>>. Acesso 25 maio 2019.

TULARD, Jean. **História da Revolução Francesa: 1789 1799**. Tradução de Sieni Maria Campos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

UMBRSIL. **Projeto educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília, DF: UMBRASIL, 2010.

VARGAS, Getúlio. **[Cópia das cartas-testamento de Getúlio Vargas. Destaque para a primeira versão manuscrita e a original datilografada e assinada.]**. Rio de Janeiro, 24 ago. 1954. Carta-testamento. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CorrespGV4&pasta=GV%20c%201954.08.24/2>>. Acesso em: 19 maio 2019

VYGOTSKY, Levy Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZITKOSKI, Euclides. Fatalismo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, 2008.