

CIRCULAÇÃO DA PEDAGOGIA PERSONALIZADA E COMUNITÁRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1954-1963)

CIRCULACIÓN DE LA PEDAGOGÍA PERSONALIZADA Y COMUNITARIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BRASILEÑA (1954-1963)

CIRCULATION OF PERSONALIZED AND COMMUNITY PEDAGOGY IN BRAZILIAN SECONDARY EDUCATION (1954-1963)

Daniele Hungaro da Silva*

<https://orcid.org/0000-0002-5767-1847>

Norberto Dallabrida**

<https://orcid.org/0000-0002-5100-2028>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: SILVA, D. H.; DALLABRIDA, N. Circulação da pedagogia personalizada e comunitária no ensino secundário brasileiro (1954-1963). Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-23, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5424>

RESUMO: O objetivo deste artigo é compreender a circulação da Pedagogia Personalizada e Comunitária (PPC) no ensino secundário brasileiro. A PPC foi um modelo pedagógico francês que circulou no Brasil como uma alternativa para a implantação das classes secundárias experimentais. Para ler esta questão adota-se como referencial teórico o conceito de circulação de Roger Chartier (1992) que considera que os bens culturais, assim como os modelos pedagógicos, são produzidos, disseminados e usados de formas diferentes, de modo que a recepção é realizada com criatividade, por meio de resistências, ressignificações e arranjos. Investiga-se esta circulação de três modos: através das memórias das sessões pedagógicas ministradas por Pierre Faure em 1955 para professores católicos do Rio de Janeiro, relatórios sobre a experiência de Yvon La France com a turma ginasial das classes secundárias experimentais do Colégio Santa Cruz entre 1959 e 1962, e os artigos científicos de Faure publicados na SERVIR – revista da Associação de Educação Católica, entre 1954 e 1963.

Palavras-Chave: Antigo Ensino Médio. Classes Secundárias Experimentais. Modelo Pedagógico francês.

RESUMEN: El propósito de este artículo es comprender la circulación de la Pedagogía Personalizada y Comunitaria (PPC) en la educación secundaria brasileña. El PPC fue un modelo pedagógico francés que circuló en Brasil como alternativa para la implantación de clases experimentales secundarias. Para leer esta pregunta, se adopta como marco teórico el concepto de circulación de Roger Chartier (1992), que considera que los bienes

culturales, así como los modelos pedagógicos, se producen, difunden y utilizan de diferentes formas, para que la recepción se lleve a cabo con creatividad, a través de resistencias, reencuadres y arreglos. Esta circulación se investiga de tres formas: a través de las memorias de las sesiones pedagógicas impartidas por Pierre Faure en 1955 para profesores católicos en Río de Janeiro, relata la experiencia de Yvon La France con la clase de secundaria de las clases experimentales de Santa Cruz entre 1959 y 1962, y los artículos científicos de Faure publicados en SERVIR – revista de la Asociación de Educación Católica, entre 1954 y 1963.

Palabras-clave: Vieja Escuela secundaria brasileña. Clases secundarias experimentales. Modelo pedagógico francés.

ABSTRACT: The purpose of this article is to understand the circulation of Personalized and Community Pedagogy (PPC) in Brazilian secondary education. PPC was a French pedagogical model that circulated in Brazil as an alternative for the implantation of secondary experimental classes. To read this question, Roger Chartier's (1992) concept of circulation is adopted as a theoretical framework, which considers that cultural goods, as well as pedagogical models, are produced, disseminated and used in different ways, so that the reception is carried out with creativity, through resistances, reframings and arrangements. This circulation is investigated in three ways: through the memories of the pedagogical sessions given by Pierre Faure in 1955 for Catholic teachers in Rio de Janeiro, reports on Yvon La France's experience with the junior high school class of the experimental Santa Cruz classes

between 1959 and 1962, and Faure's scientific articles published in *SERVIR* – magazine of the Catholic Education Association, between 1954 and 1963.

Keywords: Old High School. Experimental Secondary Classes. French Pedagogical Model.

Introdução

No Brasil, o ensino primário começou a ser renovado nos anos de 1920, por meio de ideias escolanovistas, enquanto que o ensino secundário, com raríssimas exceções, manteve uma cultura escolar tradicional. Essa assimetria colocou-se em boa medida porque, na primeira metade do século XX, mais da metade dos estabelecimentos de ensino secundário pertenciam a congregações católicas e a reforma do ensino secundário realizada durante a ditadura getulista, a Reforma Capanema, privilegiou teses pedagógicas católicas (DALLABRIDA, 2016). Neste período, houve uma intensificação da comunhão de interesses, “ao Estado, a Igreja interessava como aliada na coesão do pacto e da luta anticomunista. À Igreja, o poder, ainda que indiretamente”. (CURY, 1984, p.14). No cenário político e educacional da Reforma Capanema, o ensino secundário encontrava-se como um espaço dual que teria pretendido dividir os brasileiros entre trabalhadores manuais e intelectuais, entre os que teriam a vocação técnica e os vocacionados para a cultura.

Após a fundação do INEP por Lourenço Filho, em 1938, contornos mais progressistas com a pedagogia nova, ganharam reconhecimento das autoridades governamentais em razão de seu empenho na modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública. Com o fim do Estado Novo, em 1945, o país passa por um processo de redemocratização, com a criação de diferentes partidos e eleições presidenciais. Com essa abertura política, novos debates, especialmente, sobre o Ensino Secundário, ganham destaque, voltando à tona discussões levantadas pelos Pioneiros da Escola Nova que haviam lançado, em 1932, o Manifesto da Escola Nova. Esse momento de disputas e debates sobre a necessidade de novos modelos pedagógicos é compreendido como principal pano de fundo para as reformas no ensino secundário. Neste momento, Pioneiros da Escola Nova voltam a conquistar espaço, buscando romper com a formação humanística, e fortalecer o ideal de um ensino democrático (VIEIRA, 2015).

Nos anos seguintes, as concepções de educação foram permeadas cada vez mais pela pedagogia nova e um exemplo disso foi sua notável influência na construção da LDBEN¹, a partir de 1947. Segundo Vieira (2015), foi em tal contexto que Luis Contier, pioneiro das classes secundárias experimentais no Brasil, participou do Congresso de

* Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como professora no quadro efetivo do IFSC.
E-mail: danihungaro@hotmail.com

** Doutor pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou como professor visitante na Université Paris Nanterre e atualmente é professor efetivo na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
E-mail: norbertodallabrida@hotmail.com

1 Além das influências escolanovistas, na esfera de conquistas legais para educação, a pressão exercida pelos porta-vozes da Igreja fez com que a LDBEN de 1961 garantisse a transferência de recursos financeiros estatais para as escolas particulares, o que incluía as escolas confessionais da Igreja Católica. Segundo Cunha (2012, p.10), “os subsídios públicos ao ensino privado fora a pedra de toque dos conflitos pelo menos nos últimos anos de tramitação desse projeto de lei”. Nesse sentido, colégios católicos aproveitaram das possibilidades existentes de subvenção estatal e iniciaram ensaios de transformação da cultura escolar do ensino secundário fundamentados na pedagogia personalizada e comunitária.

Educadores na França e realizou seu estágio de um ano e meio no Centro de *Sèvres*. Como resultado da experiência das *classes nouvelles* dirigidas por Luis Contier, os anos iniciais da década de 1950 foram marcados pela organização, oficialização e autorização de classes experimentais no Ensino Secundário. As classes secundárias experimentais discutidas na V Reunião de Inspectores Seccionais, foram autorizadas pela Portaria nº 1, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1958 (CLASSES..., 1958). Essas experiências foram amparadas pela Lei nº 1821, de 12 de março de 1953, que tornava equivalentes os diferentes cursos de ensino médio. Assim o curso das classes experimentais seria equivalente ao Ensino Secundário (Ensino Médio nos dias atuais), assim como os cursos profissionais e seminários.

Nesta direção, as classes secundárias experimentais, entendidas como um “novo ar na rotina escolar”, foram colocadas em prática na cultura escolar e “[...] adotou o regime de tempo integral para o aluno, ampliou as atividades escolares e que em todas elas foi reduzido o número de alunos por turma”. (WEREBE, 1963, p.155). Para Lima (s.d., p.192), titular da Diretoria do Ensino Secundário (DESE), as iniciativas modernizadoras efetuadas, dentre as quais “as classes Experimentais que permitiram a introdução da pedagogia no MEC, sob a influência da CADES”, demonstraram que, de maneira diferente do ensino primário, a renovação pedagógica no ensino secundário deu-se somente após Anísio Teixeira² assumir a direção do INEP, em 1950. Para ele, “a questão do ensino médio era o verdadeiro nó do sistema educacional brasileiro e uma das suas principais bandeiras era integrá-lo ao ensino primário”. (MENDONÇA; XAVIER, 2008, p.32). Concatenando com estes autores, Lima (s.d., p.185-92) entende que foi somente durante a gestão de Anísio Teixeira que “a pedagogia do ensino médio” se estabeleceu no INEP e o ensino secundário passou por “grandes renovações”. O ensino secundário foi objeto de reflexões pedagógicas tanto em nível nacional no INEP/CBPE como nos seus centros regionais de pesquisa educacional.

Com isso, as classes experimentais, inseridas em um momento de abertura para renovação do ensino, visou à formação integral do estudante, adaptação da escola para a realidade social e econômica e o desenvolvimento de aptidões teóricas e práticas. Compreendida sobre o aspecto de inovação no cenário educacional, era o meio no qual “o aluno se educa por diferentes caminhos, importando mais do que tudo o desenvolvimento da aptidão intelectual e da capacidade de estudar e aprender por si”. (TEIXEIRA apud CUNHA; ABREU, 1963, p. 90). As classes constituíam-se como lugar de renovação do ensino secundário, nos quais

2 Anísio imprimiu ao INEP nova vida, marcada pela pesquisa científica e por ligações com organismos internacionais, particularmente a UNESCO (MENDONÇA; XAVIER, 2008).

se autorizaria a aplicação de novos métodos e currículos. Nessa perspectiva, o modelo pedagógico da Pedagogia Personalizada e Comunitária foi pensado como método inovador que estaria presente nessas classes e em circulação no Brasil.

Assim, no processo de implantação das classes secundárias experimentais brasileiras duas matrizes pedagógicas foram apropriadas: as *classes nouvelles*, produzida no *Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP)* de Sèvres e da Pedagogia Personalizada e Comunitária (PPC) Pierre Faure, desenvolvido no *Institut Catholique de Paris*. As *classes nouvelles*, experiência dirigida pelo professor Luiz Contier, após período de estágio no *CIEP*, deu-se pioneiramente no Instituto Alberto Conte de São Paulo e Colégio Nova Friburgo do Rio de Janeiro, disseminando-se posteriormente para a rede pública de ensino. Luiz Contier inaugurou as experiências destas classes no Brasil, reajustando diretrizes de preparação geral e de formação humana no atendimento às aptidões individuais, articulou as disciplinas, determinou número máximo de trinta alunos por turma (para que o ensino pudesse adaptar-se ao sujeito) e maior permanência dos professores junto aos alunos, evidenciou a necessidade das reuniões pedagógicas regulares, de maior permanência diária dos alunos na escola, das atividades dirigidas e da articulação do diálogo entre professores e pais (VIEIRA, 2015). Já a matriz pedagógica da Pedagogia Personalizada e Comunitária de Pierre Faure, objeto de estudo deste artigo esteve direcionada, sobretudo, a renovação das escolas de elite e de educação estritamente religiosa³.

Após a compreensão do contexto de emergência das classes secundárias experimentais, que no Brasil deu-se oficialmente somente a partir de 1958⁴, a seguir, apresenta-se de forma detalhada a circulação da Pedagogia Personalizada e Comunitária no ensino secundário brasileiro. Para auxiliar a leitura desta questão, utiliza-se como referencial teórico-metodológico o conceito de circulação do historiador Roger Chartier (1992), que considera que os bens culturais são produzidos, disseminados e usados de forma diferente, de modo que a recepção é realizada com criatividade, por meio de resistências, ressignificações e arranjos. Além deste, a perspectiva de Marta Carvalho (2003) auxilia a compreender o campo escolar, desdobrando a reflexão sobre a circulação dos modelos pedagógicos por meio de diferentes suportes e mediadores. Atravessados por relações de poder, a circulação da Pedagogia Personalizada e Comunitária foi realizada no Brasil por indivíduos e/ou grupo sociais ligados ao ensino secundário de colégios particulares católicos, em espaços específicos, praticada por afinidades religiosas eletivas.

3 Pode-se mencionar o Colégio Sion que, com os objetivos de constituir-se como “a escola das meninas ricas”, apropriou-se do método para cumprir com o ideário de renovação educacional exigido pelas famílias de classe média. Estas que tendiam a usar como um dos critérios de escolha da escola para seus filhos a sintonia metodológica com as novas ideias pedagógicas. A instituição, que contava com regime de internato, altas mensalidades e exigências diversas como os padrões de etiqueta, era voltada à educação das moças provenientes dos extratos mais abastados da sociedade brasileira. Ao contrário dos usos desse método na França que, apropriado nas escolas com contrato de associação, dependiam da subvenção do Estado para cumprir os objetivos de reforma das classes mistas com clientela de origem operária, sendo os alunos “dois terços dos quais de origem operárias, repartidos num segundo ciclo misto [...]” (FAURE, 1993, p.96). Em 1962, a avaliação das classes secundárias experimentais no Brasil realizada por Cunha e Abreu (1963, p.146), demonstrou que havia “uma predominância maciça das escolas particulares e nelas das confessionais, numa proporção aproximada de dois terços de particulares para um terço de públicas, sendo as classes em maioria para clientela feminina e de elite social”.

4 Segundo Vieira (2015) é possível afirmar que, antes mesmo da autorização das Classes Experimentais no Brasil com as “Instruções sobre a Natureza e organização das Classes Experimentais” (CLASSES..., 1958, p. 80), pode ser observada a circulação de experiências com estas classes em algumas práticas pedagógicas de professores das escolas do país.

O artigo é dividido em duas partes. Em primeiro lugar, é apresentado o protagonismo do proponente, padre Pierre Faure, destacando os princípios pedagógicos, psicológicos, filosóficos e religiosos que embasaram a sua proposta educativa. Na sequência, apresentam-se detalhadamente os três modos de circulação da PPC no Brasil das sessões pedagógicas ministradas por Faure para professores dos colégios católicos particulares em 1955, o relatório sobre a experiência do professor secundarista Yvon Lafrance no Colégio Santa Cruz de São Paulo com as classes secundárias experimentais (LAFRANCE, 1963), e as publicações dos artigos científicos de Faure na *SERVIR* – revista da Associação de Educação Católica, entre os anos de 1954 até 1963.

As fontes utilizadas nesta pesquisa são documentos escritos em formato de memórias, relatórios técnicos e artigos científicos, redigidos em português e em francês. Essas fontes são lidas como representações do passado e produzidas com intenções e jogos de poder. Por esse motivo, são lidas de forma atenta e crítica. O recorte temporal de 1954 e 1963 justifica-se em razão das fontes selecionadas para a análise. No mais, é necessário mencionar que a coleta de fontes para este capítulo foi realizada nos *Archives Lasalliennes*, em Lyon, na França. Por este motivo, não é possível afirmar que as fontes selecionadas abrangem a totalidade do que existe sobre circulação da PPC no Brasil, uma vez que só se sabe acerca do material coletado neste local específico.

Princípios da PPC

Faure ingressou na ordem jesuíta na década de 1920, dedicando-se por 60 anos consecutivos à educação nas diversas funções: professor universitário no Líbano e na França, diretor de escola primária e de escola de formação de docentes, fundador e diretor do *Centre d'Études Pédagogiques* e de diversas revistas, dentre as mais divulgadas, *Pédagogie* que publicava seis números por ano, convertendo-se no principal meio de divulgação das experiências educativas de sua pedagogia. Além da ampla divulgação científica pelos meios de comunicação impressos, Faure foi pessoalmente a diversos países europeus, latinos e americanos, como orientador de sessões pedagógicas e para ministrar cursos de verão de capacitação docente.

Ao refletir sobre o contexto educacional francês do pós-Segunda Guerra, Pierre Faure opôs-se ao ensino tradicional, massivo e padronizado. Por este motivo, de início, o primeiro princípio defendido na construção do seu modelo de ensino foi o da “personalização”⁵, ficando a sua proposta conhecida como “pedagogia personalizada”. Para o jesuíta

5 Tendo como base filosófica as obras de Emmanuel Mounier (filósofo francês que influenciou os movimentos de jovens cristãos em prol da democracia da Igreja Católica na década de 1930) tais como “O Personalismo”, Pierre Faure se apropriou deste termo, personalismo na sua pedagogia.

francês (1993, p.19), a personalização seria necessária para uma educação autêntica das liberdades, pessoalmente assumida e antecipada de qualquer sanção ou repreensão. Além disso, contribuiria para que o ensino fosse centralizado no aluno e programado a partir das suas necessidades educacionais. Outro aspecto primordial seria a espiritualidade. Assumida com papel importante dentro da PPC, a espiritualidade teria a dimensão de buscar alcançar a liberdade e autodisciplina, com o objetivo de:

[...] dar resposta à aspiração profunda da pessoa que, por instinto, quer progredir sempre mais em suas explicações e na sua descoberta do mundo, pois com seu espírito, suas iniciativas mentais, tende a querer tudo aprender, tudo compreender, ilimitadamente. Esta é a característica do espírito. (FAURE, 1993, p.48).

Além da personalização e da espiritualidade, outros princípios como autonomia, ativismo, criatividade e sociabilidade e acompanhavam a proposta escolanovista católica. No livro traduzido para o português “Ensino personalizado e comunitário”, Faure (1993) defende a ideia de que tais princípios não eram contraditórios, visto que o desafio educativo não é justapor os alunos, mas colocá-los em rede de cooperação. Desse modo, a personalização e formação comunitária não seriam iguais, mas interdependentes, “vão de par como se prestam mútuo apoio. Não de pode aspirar a uma sem apoiar-se na outra. Eis um dos segredos capitais da educação” (FAURE, 1993, p.19). Concomitantemente,

A formação social não se opõe à formação pessoal. Se há verdadeira personalização, ela conduz necessariamente à formação social porque o homem, a criança traz em si uma natureza que os conduz a se interiorizar e se exteriorizar, se aprofundar pessoalmente e se comunicar, se aprofundar pessoalmente e se comunicar socialmente [...]. Não se trata da formação pessoal de um lado e a formação social de outro, pois isso não corresponde à realidade, mas é um problema que só se coloca no papel. A realidade é que o pessoal conduz ao social e o social ao pessoal. (FAURE, 1975 apud Klein, 1998, p.48-9).

Em outras palavras, Faure defendia uma pedagogia de “um só espírito e muitos instrumentos de trabalho” (1978 apud PEREIRA GÓMEZ, 1997, p. 69). O ensino personalizado e comunitário buscaria proporcionar uma educação integral⁶, que incluísse a dimensão social. Por este motivo, neste aspecto Faure se distanciou das concepções

6 Acredita-se que a releitura das experiências no Brasil da pedagogia personalizada e comunitária de Pierre Faure, pode ajudar a iluminar o projeto Ensino Médio Inovador, que tem o desafio produzir uma cultura escolar atraente e de formação profissional integral.

de Montessori que propunha um ensino mais individual. Em síntese, a perspectiva trazida por Faure abarcou uma mistura de diversas matrizes pedagógicas, que teve como principais referências teorias do Plano Dalton (americana), Montessori (italiana) e Lubienska (francesa).

A perspectiva de educação de Faure, embasada pelo estudo de diversas matrizes pedagógicas, segundo Klein (1998, p.8), também “encontra bases nos autores clássicos do *Ratio Studiorum*, e da Escola Nova, no Plano Dalton, Montessori, Freinet e nas reformas educacionais francesas do pós-guerra”. Com as fontes do *Ratio* Faure buscou influências em Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, e dos estudos vivenciados na Universidade de Paris, direcionados ao humanismo do Renascimento e da restauração tomista⁷.

No mesmo projeto, Faure expressou afinidades com as concepções escolanovistas, apropriando-se das novas ideias e defendeu, pelo princípio do ativismo, que o aluno fosse ativo no ensino, com possibilidade de escolha e decisão acerca de seu próprio processo de aprendizagem. Para ele (1993), o ativismo proposto pela Escola Nova era vantajoso por possibilitar autonomia, metodologia na qual o estudante é o principal agente na construção do conhecimento. Ainda sobre as ideias escolanovistas apropriadas em seu método, Faure (1993), deu destaque às suas aproximações com Maria Montessori ao enfatizar a necessidade de organização do espaço escolar e dos materiais adequados para as crianças como forma de provocar sua autonomia. Fez uso seletivo do Plano Dalton, criado nos EUA por Helen Parkhurst, para explicar os aspectos de renovação do ciclo secundário, tais como “o aproveitamento dos programas oficiais; a modificação do horário escolar; a organização das classes por disciplina e não por idade dos alunos; a programação, com a distribuição progressiva das noções; o plano de trabalho” (KLEIN, 1998, p. 27). Sob a perspectiva de escolha livre, inspirada no *Dalton Plan*, criticou a fragmentação da aprendizagem e apontou que cada aluno elaborasse sua programação de estudos para uma ou duas semanas, acompanhado pelo professor. Com isso, se exerceria a capacidade do aluno de análise das unidades didáticas, organização das tarefas e hierarquia dos meios.

Na área da psicologia, embasou-se em Carl Rogers, por defender a atitude fundamental do professor de acreditar na capacidade e na atividade do aluno, familiarizar-se com sua história e contexto de vida, empenhar-se em ajudá-lo a atingir seu próprio desenvolvimento. Ressaltou a importância da relação professor e aluno que, na abordagem personalizada, deveriam ser colaboradores na construção do conhecimento. No entanto, para que isso ocorresse à escola caberia formar seus educadores para que permitisse

7 Dallabrida, ao pesquisar sobre os “Usos Sociais da Cultura Escolar Prescrita no Ensino Secundário” (2012), traz a interpretação de que a marca da educação jesuítica continua forte em algumas instituições escolares ainda nos dias atuais. Sobre isso, verificar também os estudos de Klein (1998) em “A educação jesuíta 450 anos depois: um novo paradigma”.

aos estudantes o direito à criatividade a própria construção do conhecimento. Ademais, apreciou a criatividade e as técnicas de Célestin Freinet empreendidas na rotina escolar, tais como o uso do jornal escolar e do texto livre, ao mesmo tempo em que criticou a sua ideologia marxista que não considerava a dimensão espiritual na formação integral, e o descaso com os autores clássicos.

Ao ter como finalidade renovar as práticas pedagógicas em sala de aula, outra disposição espacial foi solicitada. Na obra “Ensino Personalizado e Comunitário”, Faure (1993) propôs uma nova organização espacial, na qual os estudantes participariam de “salas ambientes”: espaços organizados de acordo com a matéria a ser apreendida pelos estudantes e com os mais diversos materiais à disposição, de forma que fosse fornecido a eles um lugar de incentivo ao estudo e a pesquisa. Cada sala de aula teria, inclusive, uma biblioteca e um lugar para a organização de documentos; as carteiras não deveriam mais ser presas ao chão e pesadas, a sala de aula deveria tornar-se um espaço adaptável. Ademais, no intuito de construir uma educação “personalíssima”, Faure (1993) previu sete momentos didáticos: trabalho independente, trabalho grupal, partilha, síntese e registro pessoal, exposição oral e escrita e tomada de consciência, este último momento direcionado ao alcance dos valores de justiça, solidariedade e serviço aos demais.

Faure opôs-se ao ensino tradicional. Para ele, além de compreender o estudante como principal agente e receptor do ensino, o professor deveria converter-se em organizador de roteiros de aprendizagens, instigador, animador, provocador e conselheiro, pois

Quando se deseja que os alunos pequenos ou grandes descubram uma noção ou alguma ideia, é necessário encontrar a atividade que os leve, por si mesmos, a descobrirem esta noção ou esta ideia. Quando se quer fazer compreender o sentido ou conteúdo de uma palavra, há que convidar a criança a observar a realidade que esta palavra expressa [...] Esta forma de atuar, estabelece a diferença entre um ensino tradicional, massivo, e um ensino personalizado, que o faz tomar consciência daquilo que se ensina, antes de dar o conhecimento (1978 apud KLEIN, 1998, p.8).

Quanto às avaliações de aprendizagem, criticava a padronização dos exames e defendia a flexibilidade do tempo na rotina da sala de aula, de acordo com o ritmo e as capacidades de cada estudante. Considerava o aluno,

[...] sem dúvida a justo título como o melhor juiz das próprias forças, fixa seu horário de

acordo com o programa da aula 'teórica' em que está, com sua inteligência e testes mensais a que deve satisfazer para avançar no caminho dos conhecimentos. (FAURE, 1993, p. 96).

Para a didática não defendeu uma rotina fixa, tendo como premissa as necessidades dos estudantes. Sobre os aspectos de organização do tempo, Faure (1993) considerava de extrema relevância. Supunha que, para compreender e assimilar o conteúdo, o estudante necessitava de momentos de silêncio e internalização. Para tanto, propôs uma nova organização do tempo e formulou a ficha do tempo, uma estratégia para ensinar os estudantes a compreender seu tempo, a se organizar e a se programar. A organização da aula igualmente não seria mais a mesma, pois deveria seguir uma seleção e uma organização lógica e psicológica dos conteúdos, além de fornecer instrumentos de trabalho, propiciando o trabalho pessoal e ativismo do estudante.

No capítulo "Escola sem classes, professores sem cátedra" do livro "Ensino Personalizado e Comunitário" Faure (1993) defendeu ainda redução do horário escolar, considerou obrigatórias somente quatro ou cinco matérias e aboliu os deveres de casa, notas e classificações. Nessa perspectiva, a progressão seria a automática, sendo que para aqueles alunos que não conseguissem cumprir a programação, seria oferecida a classe de aperfeiçoamento, "pois na escola não haverá fracos nem repetentes", e a repetência é "indícios da incapacidade da escola para adaptar-se às necessidades [dos estudantes]" (FAURE, 1993, p. 45).

Em seus escritos, Faure inovou ao trazer a caderneta de anotações⁸, entendendo que seria necessário que os professores não perdessem de vista o tempo das horas letivas empregado pelo aluno. Para tanto, a caderneta seria para que:

Antes: ajudando o aluno a delimitar o próprio programa. Durante: observando o aluno às voltas com dificuldades, ajudando-o a encontrar as fontes e descobrir um método pessoal. Depois: mediante um teste mensal em cada matéria, a fim de verificar se foi compreendida e se é possível passar adiante. (FAURE, 1993, p. 89).

Nesta perspectiva, a função do professor estaria delegada a "[...] treinador atento à delimitação racional do programa". (FAURE, 1998, p.96). É importante mencionar que o padre desconsiderou o sentido punitivo e defendeu "o controle das aptidões". No mais, Faure defendeu uma 'educação das liberdades' relacionada à ideia de que se deveria educar para responsabilidade:

8 A caderneta funcionaria como registro do aluno sobre suas horas letivas empregadas, verificada diariamente pelos pais e assinadas por estes de vez em quando.

Cada aluno verifica o próprio aproveitamento, evidentemente com a assistência dos professores. Faz o que bem entende. Mas a embriaguez da liberdade dura pouco. Logo ele se dá conta de que, em não se valendo dela o suficiente não progride e, valendo-se demais, fracassa e tem de recomeçar. Descobre os próprios recursos e deficiências (FAURE, 1993, p.88).

Assim, o papel do aluno seria o de liberdade, por ter que julgar a si mesmo o seu esforço. Sendo o artífice da própria aprendizagem, o aluno atingiria os princípios de motivação, a participação, a autonomia, a liberdade, a atividade, a sociabilidade e a organização, fomentadas pelo professor. A todos os envolvidos no processo educacional, tais como pais, coordenadores, supervisores, diretores e professores, seria conferida a função de ensinar o aluno a construir sua autonomia e personalidade em liberdade, “de tudo aquilo que um jovem é capaz, seja qual for sua idade, cabe à educação, deixar que o cumpra” para que os jovens enfrentassem “as exigências cotidianas de sua existência’ tanto na aula e no regime escolar como na vida corrente” (FAURE, 1993, p.88).

Nesse sentido, Faure era crítico do sistema das instituições escolares tradicionais que organizavam o currículo em estrutura linear e impedia que os alunos desenvolvessem autonomia e responsabilidades. Para ele, tal prerrogativa limitava o trabalho independente, uma vez que se submetia “aos imperativos escolares: programas, horários, pessoal, instalações, financiamentos etc.” (FAURE, 1993, p.53). Ademais, posicionou-se contra os manuais escolares, por oferecerem um ensino padronizado e massivo, destacando o papel dos livros que “oferecem a quem os procura uma escolha muito mais variada do que simples manuais” (FAURE, 1993, p.90).

Com base no exposto, destaca-se que os princípios da PPC de Pierre Faure fez uso seletivo de vertentes educacionais e psicológicas variadas, na tentativa de compor uma nova pedagogia católica. A PPC destacou-se pela mistura de diferentes matrizes pedagógicas, ao ponto de constituir-se como uma proposta pedagógica de “matrizes escolanovistas que defendia o ativismo do estudante filtrada pela perspectiva católica”. (DALLABRIDA, 2016, p.9). Nesse sentido, os aspectos renovadores presentes na PPC deram bases pedagógicas para colégios católicos que buscavam modernizar o ensino secundário no Brasil. Enfim, é possível afirmar que a pedagogia elaborada por Pierre Faure encontrou abertura de circulação no país no contexto da década de 1950, momento que começaram a serem

observados ensaios de classes experimentais em colégios, tanto públicos como particulares, que desejavam se afastar do tradicionalismo pedagógico vigente.

A seguir, são apresentados de forma detalhada três modos distintos de circulação da PPC no território brasileiro. Para tanto, inicialmente, a discussão volta-se para as Semanas Pedagógicas que ocorreram no Rio de Janeiro em 1955. Neste período, Faure fez visitas técnico-pedagógicas ao Brasil para ministrar cursos de capacitação de professores em Educação Personalizada e Comunitária. As chamadas “Semanas Pedagógicas” que ocorreram em 1955 no Colégio *Sion* construíram-se como espaços de formação e atualização pedagógica dos colégios católicos com base nos princípios da PPC. Feito isso, a discussão desdobra-se para detalhar o relatório elaborado pelo professor Yvon Lafrance sobre a sua experiência enquanto coordenador das classes secundárias experimentais no Colégio Santa Cruz de São Paulo durante os anos de 1959 a 1962. (LAFRANCE, 1963). Após isso, é realizada breve análise dos artigos de Pierre Faure publicados na *SERVIR* durante os anos de 1954 a 1963. Esses artigos, tidos como principais difusores de circulação da Pedagogia Personalizada e Comunitária no Brasil foram intitulados de “*Que penser des écoles nouvelles?*”⁹ (1954a), “*Écoles nouvelles et pédagogie chrétienne*”¹⁰ (FAURE, 1954b), “*La Pédagogie en France*”, Faure (1954c), “A Reforma do Ensino na França” (FAURE, 1959), e por último, o “Relatório sobre as sessões pedagógicas no Brasil 1963” (FAURE, 1963). Com estas fontes, a ideia é detalhar os três modos de circulação da pedagogia fauriana no território brasileiro.

9 O que pensar das escolas novas?

10 Escolas Novas e pedagogia cristã.

Circulação multifacetada da PPC

Conforme discutido anteriormente, o cerne da proposta pedagógica de Pierre Faure trazia em si uma dupla dimensão: a personalizada e comunitária. Esta dupla dimensão que Faure fundamentou em seu modelo de ensino, deu-se a partir de sua tentativa de construir uma pedagogia que fosse híbrida, diversa, miscigenada, que se apropria de diferentes teorias pedagógicas renovadoras, tais como as concebidas por Maria Montessori e Célestin Freinet, e Plano Dalton (Faure, 1993), e da tradição católica, tais como a *Ratio Studiorum*, atualizada pelos novos ares políticos do século XX com a encíclica papal *Divini Illius Magistri*. A novidade do modelo pedagógico proposto e formulado por Pierre Faure, sem dúvida, foi uma nova leitura das concepções escolanovistas a partir do crivo católico-jesuítico. No mais, os pressupostos que compunha a proposta de Faure buscavam incluir nas escolas uma perspectiva integral de educação, que mesclava a dimensão espiritual e a dimensão social.

A pedagogia personalizada e comunitária converteu-se na matriz pedagógica vinculada à Igreja Católica que circulou nos colégios católicos que implantaram das classes secundárias experimentais. De acordo com Dallabrida (2018), em 1955, Faure ministrou pela primeira vez no Rio de Janeiro o curso sobre o uso da pedagogia personalizada e comunitária para capacitar os professores de três colégios católicos e afrancesados na Pedagogia Personalizada e Comunitária e que implantariam as classes secundárias experimentais. Eram eles: os colégios Santa Cruz, Notre Dame de Sion e o das Cônegas de Santo Agostinho, mais conhecido por *Des Oiseaux*. Estes colégios católicos eram dirigidos por congregações de origem francesa e canadense, dois deles voltados para a educação de meninas e um para a educação de meninos – como era o caso do Colégio Santa Cruz¹¹. Entretanto, foi selecionado o Colégio Sion para que o curso fosse ministrado, devido ao fato de que este já tinha aderido a pedagogia Montessori-Lubienka por meio da assessoria técnica do padre Faure. Assim sendo, as chamadas “semanas pedagógicas”, realizaram-se em 1955, no Rio de Janeiro e, no ano seguinte, no Colégio Sion de São Paulo. Além do mais, embora não seja objeto deste estudo, é importante destacar que durante a década de 1960, o jesuíta francês ainda retornou ao Brasil para promover outros cursos no intuito de fazer circular a sua pedagogia entre os docentes dos colégios católicos de outras localidades. Assim, para a implantação das classes secundárias experimentais nos colégios, foi primordial a formação dos professores do curso ginasial feita pelo padre Faure no desdobramento das semanas pedagógicas (AVELAR, 1978; SAVIANI, 2008).

Após a oficialização das classes secundárias experimentais com as “Instruções sobre a Natureza e organização das Classes Experimentais” (CLASSES..., 1958, p. 80) em 1958, o colégio Santa Cruz de São Paulo, localizado na zona oeste no bairro Alto de Pinheiros, preparou-se para a implementação das classes secundárias experimentais. O coordenador responsável por estas classes nesta instituição foi o professor Yvon La France (1963), que publicou o relatório intitulado “Uma experiência psico-pedagógica no Colégio Santa Cruz (1959-1962)”. Ao tentar justificar os motivos pelos quais o colégio católico aderiu às classes experimentais La France (1963) sinaliza que desejou se afastar do catolicismo retraído e fechado para se abrir para as novas dinâmicas que emergiam no ensino secundário, de modo que estas eram “grandes realizações da ciência e da cultura” (LA FRANCE, 1963, p. 7). Tendo como base os estudos e as experiências que La France obteve no *Centre d’Études Pédagogiques*, centro dirigido pelo precursor da PPC, Pierre Faure, no ano de 1958, as classes secundárias

11 De acordo com Schreiber (2016), os colégios Nossa Senhora do Sion e das Cônegas de Santo Agostinho, instituídos na primeira década do século XX, eram dirigidos para frações das filhas da elite paulistana, sendo dirigidos, respectivamente, por freiras francesas e belgas da região francesa. Já o Colégio Santa Cruz, criado em 1952, destinava-se a fração da burguesia masculina da cidade de São Paulo, sendo coordenado pela Congregação dos Padres da Santa Cruz originários da área francesa do Canadá.

experimentais no Colégio Santa Cruz de São Paulo seguiu os princípios estruturantes da Pedagogia Personalizada e Comunitária para organizar a sua didática em sala de aula. Desta maneira,

Ao apropriar-se do modelo proposto por Faure, o Colégio Santa Cruz tinha como objetivo poder repassar sua “filosofia de vida” com as melhores formas, técnicas e métodos. Compreendendo o Ensino Personalizado e Comunitário como um modelo pedagógico, – um conjunto de procedimentos que visa à formação de pessoas autônomas, responsáveis, que tivessem iniciativa – o colégio encontra uma nova proposta educacional, apropriando-se essencialmente do seu pensar antropológico, com questionamentos sobre quem é o sujeito humano e quais suas verdadeiras dimensões. (SCHREIBER, 2016, p.21).

De acordo com Stefanie Schreiber (2016), autora do estudo “A cultura Escolar no Curso Ginásial Experimental do Colégio Santa Cruz”, as classes experimentais se deram neste colégio inicialmente para o curso ginásial masculino, e contou com sessenta candidatos no ano letivo de 1959. No entanto, devido ao fato de que o número de candidatos interessados para estudar nestas classes era maior do que a estrutura oferecida foi feita seleção dos alunos através de sorteios e apenas trinta estudantes constituíram as classes secundárias experimentais. Para a autora (2016), a realização de sorteios para ingressar nas classes experimentais era vista pelo colégio como uma vantagem, pois assim seriam selecionados estudantes de diferentes níveis de aprendizagem.

A utilização da PPC no colégio Santa Cruz foi defendida no relatório escrito por La France (1963) como meio didático de alcançar a educação integral, proporcionando aos alunos não apenas matérias e conteúdos, mas sim o alcance de todas as dimensões humanas, em sua totalidade, como a espiritualidade, o corpo e os sentidos, interligando mente, corpo e espírito. Nesse sentido, a utilização da PPC no colégio Santa Cruz foi registrada por Yvon La France (1963) em seu relatório como uma proposta fundamental de renovação dos métodos de ensino tradicionais, visto que suas indicações metodológicas se direcionavam para um ensino ativo e dinâmico sem perder de vista o crivo religioso. É importante destacar que o relatório do padre Yvon La France foi publicado – com as duas partes do sobrenome do autor juntadas – pelo Ministério da Educação (LaFrance, 1963) como meio de divulgação da experiência com a turma experimental do curso ginásial para os outros

colégios. Este relatório, segundo Dallabrida (2018), contém em seu conteúdo a avaliação desdobrada das classes experimentais no curso ginásial do Colégio Santa Cruz, apresentando, inclusive, excertos da avaliação qualitativa feita pelos alunos.

Por último, a Pedagogia Personalizada e Comunitária circulou através das publicações de textos do padre Faure na *Servir*, revista da Associação de Educação Católica (A.E.C), criada em 1948 com o intuito de fortalecer a rede católica no momento de disputas entre defensores das escolas públicas e dos colégios privados no campo educacional brasileiro. Após uma participação no 4º Congresso Interamericano de Educação Católica, realizado no Rio de Janeiro, em meados de 1951, Pierre Faure foi convidado a escrever para esta revista e a estampar seus textos. Já em 1954, Pierre Faure publicou, em francês, três artigos no *SERVIR* sobre o movimento da Educação Nova no mundo ocidental e na França, apontando qual era a visão da Igreja Católica sobre o mesmo.

No primeiro artigo, sob o título “*Que penser des écoles nouvelles?*”, Faure (1954a) afirma que as primeiras escolas novas surgiram nos países anglo-saxões. A experiência pioneira foi iniciada em 1889, por Cecil Reddie, que ficou conhecida como *New School d’Abbots Home* e influenciou o Dr. Lietz na criação das escolas de campos, em 1898, na Alemanha e Edmond Démolins a instituir, na Normandia (França), a famosa *École des Roches*. No início do século XX, ele destaca os trabalhos dos médicos Maria Montessori, que em 1907, em Roma, criou a *Casa dei bambini*, e Ovídio Decroly, que estabeleceu, no ano seguinte, em Bruxelas, da *École de l’Ermitage*; e a fundação do Instituto Jean Jacques Rousseau por Adolphe Ferrière em parceria com Édouard Claparède e Jean Bovet – e, mais tarde, Jean Piaget. Dá importância à realização do Congresso de Calais (França), em 1921, coordenado por Adolphe Ferrière, que instituiu a Liga Internacional da Educação Nova e determinou os trinta pontos que identificavam uma escola inovadora, mas não relaciona esse movimento ao trauma provocado pela Primeira Guerra. Faure faz uma leitura eurocêntrica específica das escolas novas – expressão usada por ele no plural –, não mencionando as experiências educativas de Célestin Freinet e de A. S. Neill e cita *en passant* John Dewey e seus discípulos norte-americanos.

Neste texto, Faure afirma que, segundo a orientação de Adolphe Ferrière, uma experiência escolar inovadora era considerada “escola nova” se observasse no mínimo 15 dos trinta pontos estabelecidos pela Liga Internacional da Educação Nova. Apesar dessa flexibilização educativa, Faure (1954a, p.8) afirma que “de

sérieuses divergences étaient têt apparues entre les promoteurs des diverses écoles nouvelles”, citando, como exemplo, o afastamento de Maria Montessori do movimento das escolas novas e a criação da *Association Montessori Internationale* (AMI). No entanto, não cita as divergências de Célestin Freinet e de A. S. Neill com a Liga Internacional da Educação Nova e os seus isolamentos em relação à essa associação. Nas visitas que realizou aos países europeus, o educador francês identificou as seguintes práticas educativas mais características das escolas novas: a) contato com a natureza, de modo que o prédio escolar era localizado no campo, na praia ou na floresta; b) autonomia dos alunos, que tinha diferentes matizações; c) criação de grupos de estudantes segundo a idade, bem como de acordo com as características psíquicas e sociais; d) realização da educação intelectual à partir de atividades efetivas, quebrando o intelectualismo da educação tradicional; e) permissão de trabalho livre e de iniciativas dos estudantes; f) presença de educação artística no currículo escolar; g) realização de uma vida comunitária na escola que preparasse para a vida social. Diante do panorama das escolas novas, Faure conclui o seu escrito com uma reflexão sobre os critérios para adotar os métodos e técnicas sedutoras desse movimento pedagógico.

No segundo artigo, sob o título *Écoles nouvelles et pédagogie chrétienne*, Faure (1954b) lembra a Encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, que atualizou a tradição educacional da Igreja Católica. O sacerdote francês explicita e justifica os princípios da pedagogia católica, iniciando assim: “*Ainsi donc la pédagogie chrétienne sera une pédagogie nécessaire active, mais l`activité qu`elle vise à susciter chez l`enfant esta avant tout cette **activité intérieure** para laquelle `il devient graduellement toujours plus consciente de ses actes`” (Faure, 1954b, p.21, grifos no original). E continua: “*Um deuxième principe de discernement s`impose comme le corrolaire obligatoire du premier. Mettre em branle les activités intérieures de l`enfant c`est faire appel au don de lui-même et donc à son **effort personnel***” (Faure, 1954b, p.21, grifos no original). E complementa: “*Si l`effort et les activités de l`enfant doivent venir de lui, elles ne sauraient s`arrêter à lui. Il faut au contraire qu`eles soient orientées vers les autres, et donc vers Dieu; vers Dieu et donc vers les autres [...]*” (Faure, 1954b, p.22). Desta forma, Faure defendeu que, fundamentada nos Evangelhos e inspirada na Igreja, a pedagogia católica deveria ter, ao mesmo tempo, uma dimensão personalizadora e comunitária. Nesse texto, não há referência a critérios de escolha de métodos ativos do movimento da*

Educação Nova, mas a preocupação em firmar os princípios pedagógicos católicos.

No texto *La Pédagogie en France*, Faure (1954c) apresentou um panorama das experiências escolares inovadoras do seu país, especialmente no segundo pós-guerra. Iniciou afirmando que, em relação a outros países europeus, a França tinha uma maior diversidade de inspirações pedagógicas inovadoras e isto se devia, em boa medida, à divisão e ao isolamento entre o sistema público de ensino e o ensino privado. Constatou que neste último e, particularmente, na rede de escolas católicas, os ensaios pedagógicos inovadores são mais numerosos e vigorosos. Faure (1954, p.7) começou citando as *classes nouvelles*, quando resume: “Après la Libération, em 1945, des `Classes Nouvelles` furent créés dans une certains nombre d`établissements secondaires publics. L`expérience a été interrompue. Il faut dire qu`ele fut faussée em partie par les idéologues marxistes et communistes [...]”. Disse também que no início da década de 1950, as *classes nouvelles* foram substituídos pelos chamados “*lycées pilotes*”, que funcionaram como colégios de aplicação de universidades públicas, mas que ainda estavam em vias de estruturação. Também mencionou a *École Decroly* de Saint Mandé, que se pautava pelo método global defendido por Ovide Décroly, e a *École de la Source*, criada pelo Père Chatelain e por Roger Cousinet, que também usou o método do educador belga e o trabalho em equipes de Cousinet.

Sobre as experiências inovadoras nos colégios católicos, Faure fez uma retrospectiva histórica citando, em primeiro lugar, a *École des Roches*, fundada por Edmond Demolins e dirigida durante muito tempo por Georges Bertier; e a sua filial, o *Collège de Normandie*, bem como escolas *Saint Martin de France de Pantoise* e *Stella Matutina de Villars de Lans*, que se inspiraram na *Écoles de Roches*. No ensino primário, várias escolas se pautaram pelo método Montessori, que contempla a dimensão espiritual, e, no mundo rural, tem certo relevo as chamadas “*maisons familiales*”, que eram coordenadas pelo *moviment d`action catholique rurale*. Faure (1954c) disse também que se permite indicar o *Centre d`Études Pédagogique* (CEP), criado em 1937, pela *Action Populaire* em Vances, mas que, cinco anos depois, foi transferido para Paris. Dirigido pela Companhia de Jesus, este centro tinha uma escola de formação de professores e, durante o período de férias, oferecia sessões de formação pedagógica para educadores. Em realidade, o idealizador e o coordenador do *Centre d`Études Pédagogiques* era o autor do texto que, por modéstia, não quis citar o seu nome e que não mencionou que esse

espaço educativo plasmou a pedagogia personalizada e comunitária. Ademais, Faure comunicou que as experiências inovadoras das escolas católicas foram, em boa medida, disseminadas na revista “*Pédagogie*” – criada e animada por esse padre jesuíta que se tornou a principal referência católica na inovação pedagógica no segundo pós-guerra.

Após assinar o texto, Faure escreveu um “N.B.” em que diz que, ao falar da pedagogia inovadora na França, esqueceu-se de citar *le Mouvement de l'École Moderne*, animado por Célestin Freinet. Essa nota diz:

N.B. – *Nous avons omis de mentionner le Mouvement de “l'École Moderne” dirigé par Célestin Freinet. Ce Mouvement a créé une cooperative privée pour la fabrication d'instruments pédagogiques de travail et organise à l'intérieur de l'enseignement public de nombreux congrès de formation pour les instituteurs publiques. Sa technique est basée sur l'expression. Libre mais collective, sur l'imprimerie à l'école, et sur la correspondance entre écoles. Mr. [sic] Freinet est d'obédience communiste et se reclame de la psychologie de Pavlov; grand admirateur de l'U.R.S.S., il n'était cependant pas stalinien* (FAURE, 1954c, p.8, grifos no original).

Este comentário em destaque é curioso porque, por um lado, chama a atenção para a iniciativa da *École Moderne* como uma cooperativa privada e, especialmente, para as inovadoras técnicas freinetianas; mas, de outro lado, sublinhou em negrito que Célestin Freinet era um comunista não stalinista e fazia uso, na sua experiência educativa, da Psicologia de Pavlov.

No primeiro número do *SERVIR* de 1959, Pierre Faure publicou um texto sob o título “A Reforma do Ensino em França” (FAURE, 1959) em que analisa da reforma do ensino no seu país oficializada no início daquele ano. Na primeira parte do escrito, o sacerdote francês tece considerações positivas sobre a flexibilização do exame final do ensino secundário e a supressão da segunda época do exame – a “*rattrapage*” –, que era realizada no final das férias escolares e provocava problemas para as famílias dos alunos em recuperação. Faure (1959, p.21) conclui: “São medidas estas que só merecem louvor”. Na segunda parte, o tema comentado é o prolongamento da escolaridade obrigatória dos 14 aos 16 anos, que também é considerada importante pelo padre jesuíta porque todos os franceses passarão a ter no mínimo dez anos de escolarização. Na última parte são apreciados os três itinerários escolares possíveis para

os estudantes após a conclusão da escola elementar (antigo ensino primário), quais sejam: ensino geral longo, ensino geral breve e ensino técnico abreviado. Faure (1959, p.23) anota que essa divisão do ensino secundário “retarda na medida do possível, as especializações prematuras e, por isso mesmo, torna essas especializações mais objetivas e menos perigosas”. Enfim, esse texto de Faure foi muito positivo em relação às mudanças no sistema de ensino francês introduzidas pela Lei de 1959.

Outro trabalho escrito por Pierre Faure e publicado pelo boletim SERVIR em 1963, foi o “Relatório sobre as sessões pedagógicas no Brasil 1963” (FAURE, 1963), onde Faure relatou a sua experiência com as sessões pedagógicas ministradas em 16 de julho no Ginásio de Aplicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e no dia 2 de agosto, apenas dois dias após o encerramento do curso no Rio, em São Paulo. Embora no Relatório sobre as Sessões Pedagógicas no Brasil (FAURE, 1963) ele tenha descrito apenas a visita de 1963, é importante mencionar a informação de que o padre jesuíta esteve no nosso país em outras ocasiões das décadas de 1950, 1960 e 1970 para participar de congressos e ministrar novos cursos, divulgando e fazendo circular sua proposta educacional. Foi nessa direção que Klein (1999) afirmou que o Brasil foi o primeiro país e o mais visitado por Faure e o segundo após a França, a aplicar sua proposta personalizadora.

No mais, após a apreciação dos artigos de Faure publicados no boletim SERVIR, é possível afirmar que, de forma geral, os artigos revisitaram a história do movimento da Escola Nova, iniciando por citar as primeiras experiências inovadoras na Inglaterra, Alemanha e França, e analisando as propostas pedagógicas dos médicos Maria Montessori e Ovide Decroly e de Célestin Freinet, no espaço europeu, e de John Dewey e Helen Parkhurst (Plano Dalton) no espaço norte-americano. Além disso, é possível afirmar que os artigos cotejam os princípios pedagógicos das escolas novas à luz da tradição educacional católica, à luz do filtro católico-jesuítico.

Considerações finais

No Brasil, na medida em que o movimento escolanovista ganhava força, a relação dos católicos com o escolanovismo foi sendo modificada ao ponto que “[...] a visão dos católicos não se resumisse mais a um puro e exclusivo confronto, inteiramente irreduzível com a pedagogia nova” (SAVIANI, 2011, p. 299). Nessa direção, a PPC foi um modelo pedagógico que se apropriou do escolanovismo, e não negou a força deste movimento, mesmo com o ataque sofrido por parte daqueles que se colocaram em posição an-

tagônica à da Escola Nova. Assim, a Escola Nova, conforme ia conquistando certa hegemonia, a PPC tornava-se uma abordagem inédita, também progressiva, que contemplava ensaios de renovação das práticas pedagógicas.

Até a década de 1950, o ensino secundário foi preterido nas políticas públicas de educação brasileira, que contemplou, em vários momentos históricos, ensaios de renovação para os anos iniciais do ensino fundamental. Na trajetória histórica do ensino secundário até se tornar ensino médio atual, o que se sabe é que esta etapa da educação básica até hoje é pouco contemplada pelos pesquisadores, e seus ensaios de renovação são ainda mais tardios. Por este motivo, estudos como este, que analisam tentativas de renovação no ensino médio, são ainda mais necessários, uma vez que analisam-no sob o ponto de vista histórico e apresentam modelos pedagógicos que estiveram em disputa para transformação de práticas escolares tradicionais. Este artigo pretendeu auxiliar outras pesquisas atuais sobre o ensino médio, uma vez que refletiu sobre os dilemas, impasses e soluções para o ensino médio em uma perspectiva histórica.

Os fatores que motivaram esta pesquisa, proveniente de um trabalho de tese, relacionam-se a necessidade de demonstrar que historicamente houve tentativas de renovação do ensino secundário, e que essas tentativas se deram nos colégios católicos a partir das experiências com as classes secundárias experimentais e Pedagogia Personalizada e Comunitária. É importante mencionar que há uma diferença entre as classes experimentais colocadas em marcha nos colégios católicos das classes experimentais das escolas públicas, tais como as *classes nouvelles*. Neste artigo, tal diferenciação pôde ser constatada através do relatório do padre Yvon Lafrance (1963) que demonstrou como era realizado o trabalho com a Pedagogia Personalizada e Comunitária na turma ginásial do Colégio Santa Cruz.

A Pedagogia Personalizada e Comunitária circulou de modos diferentes no Brasil no decorrer dos anos de 1950 e 1960. As visitas técnico-pedagógicas de Pierre Faure para as Semanas Pedagógicas, as experiências dos colégios privados com as turmas ginásiais, o relatório do professor secundarista Yvon La France e a publicação de textos de Pierre Faure na revista brasileira de educação católica – *Servir* –, foram os modos de circulação da Pedagogia Personalizada e Comunitária no ensino secundário contemplados neste estudo. Este artigo teve como foco de análise a circulação da Pedagogia Personalizada e Comunitária no ensino secundário brasileiro. A PPC circulou no Brasil como um modelo pedagógico que embasou as classes secundárias experimentais dos colégios particulares católicos.

Atualmente, há poucos estudos sobre a história do Ensino Médio brasileiro, e menos ainda sobre as tentativas de renovação desta etapa do ensino através da PPC. As pesquisas acerca da implementação das classes secundárias experimentais e deste modelo pedagógico católico renovador são ainda mais escassas e pouco exploradas entre os pesquisadores ligados à área da educação. Embora pouco estudada sob o ponto de vista histórico, a proposta pedagógica do proponente jesuíta Pierre Faure é inovadora no sentido de que ele se apropriou estrategicamente do escolanovismo ao mesmo tempo em que procurou manter as bases dogmáticas da religião católica. Faure utilizou de perspectivas pedagógicas, psicológicas e filosóficas variadas na tentativa de compor um modelo de ensino que pudesse acompanhar as mudanças educacionais que ocorriam no seu contexto.

A reflexão sobre um modelo de ensino católico que se apropriou estrategicamente da Escola Nova e serviu de embasamento pedagógico para as classes experimentais no Brasil é parte integrante de um projeto mais amplo de investigação que abarca pesquisadores de universidades de vários estados. Trata-se do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina, que tem por objetivo pesquisar o ensino médio em perspectiva histórica, bem como os fatos que concorreram para que esta fosse a etapa de ensino que mais reproduz desigualdades sociais no país. Acredita-se que tais pesquisas contribuem para dar respostas sobre os motivos que fazem com que o ensino médio seja o nível de escolarização mais frágil do Brasil.

No mais, após o momento de abertura de renovação do ensino secundário com as classes experimentais, a PPC circulou no Brasil como um modelo renovador, no qual os paradigmas da escola tradicional deveriam ser derrubados para que crianças e jovens pudessem “vir a ser” em uma escola voltada para a construção da autonomia. Em meio ao contexto de implementação das classes secundárias experimentais, pode-se afirmar que a PPC representou uma proposta pedagógica que abriu possibilidades de convergência do diálogo entre o catolicismo e escolanovismo no trabalho de sala de aula.

Referências

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. In.: CARVALHO, Maria Marta Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 257-265.

CLASSES Experimentais no Ensino Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 30, n. 72, p. 73-83, out.-dez., 1958.

CUNHA, Luiz Antônio. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus. **Revistas USP**, v. 38, n. 4, p. 1-16, 2012.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XL, n.91, p.90-151, 1963.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

CHARTIER, Roger. VI. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn (org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

DALLABRIDA, Norberto. **Modelos pedagógicos franceses e a renovação do ensino secundário brasileiro (Década de 1950)**. Congresso Brasileiro de História da Educação. UEM- Maringá-PR, 2016.

DALLABRIDA, Norberto. Circulação e apropriação da pedagogia personalizada e comunitária no Brasil (1959-1969). **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 3, p. 297-304, jul.-set., 2018.

FAURE, Pierre. **Ensino Personalizado e Comunitário**. Trad. Maurício Ruffier, São Paulo, Ed. Loyola, 1993.

FAURE, Pierre. *Que penser des écoles nouvelles?* **Revista Servir-Órgão** da A.E.C. do Brasil, n.1, p.4-11, 1954a.

FAURE, Pierre. *École nouvelles et pédagogie chrétienne*. **Servir-Órgão da A.E.C. do Brasil**, n.2, p.21-22, mar.1954b.

FAURE, Pierre. *La Pédagogie en France*. **Servir-Órgão da A.E.C. do Brasil**, n.4, p.7-8, dez.1954c.

FAURE, Pierre. A Reforma do Ensino em França. **Servir-Órgão da A.E.C. do Brasil**, n. 4, p. 19-20, dez., 1959.

FAURE, Pierre. Relatório sobre as sessões pedagógicas no Brasil. **Servir-Órgão da A.E.C. do Brasil**, n. 1, p. 21-26, abr., 1963.

KLEIN, Luiz Fernando. **O atual paradigma pedagógico dos jesuítas e a proposta de Pierre Faure**: educação personalizada e solidariedade. 1997. 382 p. Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação personalizada**: desafios e perspectivas. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação e solidariedade: a pedagogia jesuíta hoje**. Centro Pedagógico Pedro Arrupe, Rio de Janeiro: 1998. 20p.

LA FRANCE, Yvon. As Classes Experimentais no Colégio Santa Cruz. **Servir**, n. 3, p. 24-30, 1959.

LA FRANCE, Yvon. Uma experiência psico-pedagógica no Colégio Santa Cruz (1959-1962). **Revista de Psicologia Normal e Patológica**, p. 3-4, 1963.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, s.d.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In: _____ (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, 1). p.19-38

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretoria do Ensino Secundário. Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 30, n. 72, p. 79-83, 1958.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Livraria Martins Fontes, 1964. 210 p.

PEREIRA GÓMEZ, Maria Nieves. **Educação personalizada: um projeto pedagógico em Pierre Faure**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1997.

SCHREIBER, Stefanie. Cultura escolar no curso ginasial experimental do Colégio Santa Cruz (1959-1962). 2016. 72 f. **Trabalho de Conclusão de Curso**. (Graduação em História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIEIRA, Letícia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: classes secundárias experimentais do Estado de São Paulo (1951-1964)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misé-
rias do ensino no Brasil**: corpo e alma do Brasil.
São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**:
Educação e Ciências Sociais no Projeto dos Centros Brasi-
leiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-
1960). Bragança Paulista: UDUSF, 1999.

Enviado em: 28 – 04 – 2020

Aceito em: 15 – 11 – 2020

Publicado em: 14 – 12 -2020