

## Circulação e apropriação da pedagogia personalizada e comunitária no Brasil (1959-1969)

### Circulation and appropriation of personalized and communitarian pedagogy in Brazil (1959-1969)

Norberto Dallabrida<sup>1</sup>  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
norbertodallabrida@gmail.com

---

**Resumo:** Este artigo se propõe a compreender a circulação e a apropriação da pedagogia personalizada e comunitária no Brasil de 1959 ao final dos anos de 1960. Inicialmente, faz uma síntese dessa proposta educacional concebida por Pierre Faure, padre jesuíta francês que amalgamou o movimento da Escola Nova e a tradição pedagógica católica. O foco é colocado sobre as operações de circulação e de apropriação da pedagogia personalizada e comunitária, procurando verificar seu circuito católico e franco-brasileiro por meio de diferentes estratégias e constatar seu uso em colégios católicos por meio de recursos didáticos que personalizavam e incitavam à socialização o trabalho dos alunos. Tendo como fontes artigos científicos, livros e relatórios técnicos em português e em francês, busca-se estudar a pedagogia fauriana em movimento na educação brasileira.

**Palavras-chave:** pedagogia personalizada e comunitária, circulação.

**Abstract:** This article aims at understanding the circulation and appropriation of the personalized and communitarian pedagogy in Brazil from 1959 to the end of the 1960s. Initially, it summarizes this educational proposal conceived by Pierre Faure, a French Jesuit priest who amalgamated the New School movement and the Catholic pedagogical tradition. The focus is placed on the circulation and appropriation of personalized and community pedagogy, seeking to verify its Catholic and Franco-Brazilian circuit through different strategies and to check its use in Catholic schools through didactic resources that personalized the work of the students and encouraged its socialization. We seek to study Faurian pedagogy in movement in Brazilian education using scientific articles, books and technical reports in Portuguese and in French as sources.

**Keywords:** personalized and communitarian pedagogy, circulation.

---

Distanciando-se de uma tradição historiográfica que lia somente o confronto entre pioneiros e católicos a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Carvalho (2003) enuncia o uso da Escola Nova pelo grupo católico. Ela coloca o foco sobre as estratégias desse grupo religioso nos anos 1930 no campo

educacional brasileiro tais como a criação da *Revista Brasileira de Pedagogia*, a instituição da Confederação Católica Brasileira de Educação Nacional e, sobretudo, o trabalho pedagógico de Everardo Beckhauser, que, em meados da década de 1930, escreveu um manual para a formação de normalista em que lê a pedagogia escola-

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina. Rua Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, 88035-001, Florianópolis, SC, Brasil.

novista a partir do filtro católico. Sob outra perspectiva, Saviani (2008) constata que no período da redemocratização “surge, na esteira do predomínio da concepção humanista moderna de educação, uma espécie de ‘escola nova católica’” (Saviani, 2008, p. 300). Ele se refere às semanas pedagógicas promovidas pela Associação da Educação Católica (A.E.C.), que difundiram o Método Montessori-Lubienka, e à implantação das classes secundárias experimentais em colégios católicos de São Paulo, ambas animadas por Pierre Faure.

Quando começou a fazer intervenções pedagógicas no Brasil, o padre jesuíta Pierre Faure já tinha realizado uma experiência educacional renovadora. Como coordenador pedagógico da Ação Popular – principal iniciativa do catolicismo social francês –, criou em 1938, em Vanves, o Centro de Estudos Pedagógicos (CEP), que realizava formação de professores e publicava revistas. No imediato pós-guerra, a sua ação pedagógica se intensificou quando passou a ministrar aula no Instituto Católico de Paris, que duraria décadas, e criou, em 1945, a revista *Pédagogie, Éducation et Culture*, que teve periodicidade mensal por mais de três décadas. Em meados de 1947, o CEP é transferido para um edifício da *rue de Madrid* de Paris, onde também passou a funcionar um curso primário, um curso colegial – primeiro ciclo do ensino secundário francês – e um colégio de aplicação. Nessas escolas foi colocada em prática uma proposta pedagógica personalizada e comunitária, concebida e coordenada pelo padre Faure. Contudo, em 1952, por decisão da Companhia de Jesus, o CEP e as escolas da *rue de Madrid* foram transferidas para o Colégio São Luís Gonzaga, localizado em Paris e dirigido pelos jesuítas, perdendo ambiência e vigor (Audic, 1988).

É importante frisar que o chamado Externato da *rue de Madrid* tornou-se marcante na escolarização francesa e foi visitado por diversos educadores e estudantes, constituindo-se na experiência fundadora da pedagogia personalizada e comunitária de Pierre Faure como foi a *Casa dei Bambini* para Maria Montessori e a escola laboratório da Universidade de Chicago para John Dewey. Em boa medida, a partir de 1952 a ação de Pierre Faure foi um desdobramento do ensaio educativo da *rue de Madrid* porque ele continuou sua função de editor de *Pédagogie, Éducation et Culture* e autor de um artigo em quase cada número da revista e intensificou o seu papel de formador e animador de equipes docentes na França e no exterior. Não sem razão, a partir de 1953 começou a sua atuação no exterior com uma visita técnica ao Líbano, e dois anos depois esteve pela primeira vez no Brasil, que lhe abriu as portas aos países latino-americanos, especialmente a Colômbia e o México. O seu leque de atuação global, que contemplou países europeus como

a Espanha e asiáticos como o Japão, estendeu-se até o início dos anos 1980 (Audic, 1988).

Assim, o presente trabalho se propõe a compreender a circulação e a apropriação da pedagogia personalizada e comunitária nos colégios de ensino secundário no Brasil de 1959 até fins dos anos 1960. Para tanto, inicialmente é necessária uma pequena reflexão sobre a elaboração da pedagogia personalizada e comunitária, levando em conta o diálogo que Pierre Faure fez com os educadores escolanovistas bem como com a tradição educacional católica. Na operação de circulação são trabalhadas as visitas técnicas de Pierre Faure ao Brasil, que começaram em 1959 e se estenderam, de forma regular, até a década de 1960; os estágios realizados por professores brasileiros no Centro de Estudos Pedagógicos de Paris; e os textos de Pierre Faure publicados na *Servir*, revista vinculada à Associação da Educação Católica (A.E.C.). A apropriação focaliza o uso específico da pedagogia personalizada e comunitária em colégios católicos, inicialmente aqueles afrancesados da cidade de São Paulo, e posteriormente os do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul.

Para ler essa questão, adota-se a perspectiva de Chartier (1992), que considera serem os bens culturais produzidos, disseminados e usados de forma diferente, de modo que a recepção é realizada com criatividade, por meio de resistências, ressignificações e arranjos. No campo escolar, a partir de reflexões de Carvalho (2003) e Rockwell (2005), considera-se que os modelos pedagógicos são produzidos em tempos e espaços específicos, circulam por meio de diferentes mediadores e suportes e são apropriados em diferentes instâncias dos sistemas educativos e, por fim, pelos professores em sala de aula. As fontes utilizadas nesta investigação histórica são formadas por livros e artigos publicados em língua francesa e portuguesa, trabalhos acadêmicos e relatórios técnicos sobre escolas. Enfim, o texto é dividido em três seções: em primeiro lugar são feitas algumas reflexões sobre a proposta pedagógica do padre Faure; posteriormente, procura-se compreender as suas modalidades de circulação e apropriação em colégios católicos de ensino secundário no Brasil.

## Pedagogia personalizada e comunitária

A proposta pedagógica fauriana foi tecida pelas experiências educativas que Pierre Faure conheceu – na França e sobretudo em países europeus – e coordenou e pelo contato que teve com obras de diversos pensadores e educadores em perspectiva histórica (Faure, 2008). Segundo Audic (1988), a reflexão pedagógica de Pierre Faure foi marcada pelo encontro que ele teve com Hélè-

ne Lubienska de Lenval, na década de 1940, a qual lhe apresentou a pedagogia criada por Maria Montessori. Em meados do século XX, Lubienska tornou-se a principal discípula de Montessori na França, mas as suas obras releem o método montessoriano a partir da liturgia e da tradição monacal católica. Partindo da obra de Maria Montessori, Faure interessou-se pelas contribuições de Jean Itard e Édouard Séguin e especialmente pelos autores do movimento da Educação Nova.

Concordando com a historiografia corrente, Faure (1954a) afirma que as primeiras escolas novas surgiram nos países anglo-saxões. A experiência pioneira foi iniciada em 1889, por Cecil Reddie, ficando conhecida como *New School d'Abbots Home*, que influenciou o Dr. Lietz na criação das escolas de campos, em 1898, na Alemanha; e o Abade de Tourville 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, instituidor 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. Pierre Faure faz uma leitura eurocêntrica das escolas novas – expressão usada por ele no plural –, não mencionando a experiência norte-americana, como a de John Dewey, e a soviética dos anos 1920.

A necessidade imperante de renovar a escolarização em meados do século XX levou Pierre Faure a estudar os autores do movimento da Escola Nova. A partir desse interesse eminentemente prático, o padre jesuíta apropriou-se de autores escolanovistas, procurando compor a sua proposta pedagógica. Por isso, segundo Audic (1988), no trabalho pedagógico fauriano não há um interesse teórico em marcar diferenças, mas uma busca de afinidades metodológicas com matrizes pedagógicas diferentes e até opostas ao catolicismo. Faure admirava o método montessori, mas criticava o seu excesso de individualismo, de sorte que ao mote montessoriano “ajuda-me a fazer sozinho” ele acrescentava: “com a ajuda dos outros” (Audic, 1988, p. 180). A dimensão comunitária da pedagogia fauriana foi enfatizada pelo seu criador, que assim buscava argumentação teológica, afirmando que Deus é trindade e por isso o homem foi criado para viver em relação com os outros (Audic, 1988). Não por acaso, o seu livro-testamento foi intitula-

do “ensino personalizado e comunitário” (Faure, 1993), procurando afastar a ideia de que seu projeto educativo focalizava somente a personalização.

O autor que Pierre Faure mais admirou e criticou foi Célestin Freinet, considerando-o “educador excepcional” (Faure, 1993, p. 23) porque não se limitou a criticar a escola tradicional e seus livros didáticos, mas criou técnicas educativas inovadoras que colocavam o aluno em atividade, como o texto livre, o jornal escolar, a cooperativa escolar e a democratização da sala de aula. Deste modo, para Faure (1993, p. 24), apesar da sua posição marxista, Freinet construiu “uma educação simultaneamente personalista e muito comunitária” e isso era o que mais importava para a educação escolar. O que encantava Pierre Faure era a capacidade de Freinet de colocar os alunos para trabalhar de forma ao mesmo tempo ativa e cooperativa e num clima de alegria e liberdade. No entanto, de maneira cosmopolita, a partir do seu catolicismo jesuítico, Faure (1993) discordava de Freinet ao afirmar:

Os fundamentos psicológicos dessas técnicas [freinetianas] são mais do que discutíveis. Freinet apoiava-se em Pavlov, na sua psicologia do reflexo condicionado e da tentativa experimental. Não encarava a questão da formação espiritual e, no início, não admitia outra cultura que não fosse a conferida pela experiência vivida no ambiente escolar. Idealista como ele só, Freinet excluía a ideia e tudo o que ultrapassasse ‘o sensível’. No intuito de libertar a criança das servidões sociológicas e econômicas, confinava-a sem querer no seu restrito âmbito da vida. Violentamente apaixonado pelos textos livres, pelas poesias espontâneas, privava seus alunos da cultura propiciada pelos belos textos e autores famosos. Verdade é que tinha de haver-se com alunos jovens e recusava prendê-los em um manual escolar, e nisso não errava (Faure, 1993, p. 24).

A pedagogia personalizada e comunitária é uma bricolagem de diversos métodos de ensino filtrados pelo catolicismo jesuítico de Pierre Faure, que contemplava a dimensão espiritual na formação integral da escolarização e rechaçava o naturalismo pedagógico, que concebia o ser humano sem pecado original. A tradição educacional católica, que tinha como referência primeira e maior a *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus, foi atualizada pela Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929). Segundo Faure (1954b), a encíclica papal reafirma que a pedagogia católica distingue-se por proporcionar, através de diferentes métodos e técnicas didáticas, a atividade interior e espiritual, específica do ser humano; por exigir do aluno esforço pessoal constante para superar-se, afastando-se de orientações laxas e radicalmente não-diretivas; e por efetivar um trabalho colaborativo. Faure assevera que “por evocar o Evangelho e ser inspirada

na Igreja, a pedagogia católica é necessariamente *social e comunitária*” (1954b, p. 22, grifos no original). Na formulação da pedagogia personalizada e comunitária, ele se apoia no catolicismo social do pós-guerra, que estava muito bem enraizado na França.

As dimensões personalizadora e comunitária do projeto pedagógico de Pierre Faure estão materializadas nos seus instrumentos de trabalho e nos seus momentos didáticos. Os primeiros são formados inicialmente pela programação – seleção de conteúdos e técnicas realizadas pelo professor para estimular o trabalho pessoal do estudante, que deve se adequar às prescrições de regiões e países, mas deve ir além delas –; plano de trabalho definido pelo estudante; uso de guias ou fichas para o trabalho pessoal do estudante, o que não dispensa a aula coletiva do professor; e material didático, formado por biblioteca de sala de aula ou uma comum a várias salas com livros e documentos, material sensório-motor, material audiovisual, bem como material de autocontrole do aluno. Os momentos didáticos (trabalho independente, trabalho grupal, partilha, síntese e registro pessoal, exposição oral e escrita e avaliação contínua) não têm uma ordem fixa, podendo ser flexibilizados de acordo com as necessidades dos estudantes. Nessa dinâmica não há exames padronizados porque o tempo é flexível segundo o ritmo e as capacidades de cada estudante, e nem repetência de série, de sorte que para aqueles alunos que não conseguem cumprir a programação é oferecida a classe de aperfeiçoamento. Desse modo, o professor deveria converter-se em organizador de roteiros de aprendizagens, instigador, animador, provocador e conselheiro, conforme prescrevia o movimento escolanovista (Klein, 1998). Enfim, o ensino personalizado e comunitário procurava proporcionar uma educação integral, que incluía a dimensão social e a dimensão espiritual de corte católico-jesuítico.

### Circulação multiforme

A experiência educacional inovadora da *rue de Madrid* ficou conhecida no Brasil inicialmente por meio do circuito da Companhia de Jesus. Padre Alonso, chefe da Província jesuítica central e presidente da A.E.C., sediada no Rio de Janeiro, visitou as escolas da *Rue de Madrid* e convidou o padre Faure para disseminar a sua proposta pedagógica que ele estava colocando em marcha (Audic, 1988). Então, o padre Faure esteve pela primeira vez no Brasil – e na América Latina – em 1955 para animar a “semana pedagógica” promovida pela A.E.C. e realizada de 8 a 12 de junho no Colégio *Sacre Coeur* do Rio de Janeiro. Em meados do ano seguinte, ele retornou ao Brasil para coordenar a segunda “semana pedagógica”

da A.E.C., que ocorreu de 22 a 29 de julho de 1956 no Colégio Notre Dame de Sion de São Paulo. Esses encontros com diretores e professores resultaram na implantação no Brasil do Método Montessori-Lubienska na educação infantil e no curso primário, particularmente na rede escolar católica (Avelar, 1978). Assim, Pierre Faure iniciou a disseminação da sua pedagogia no Brasil por meio de um circuito de congregações femininas católicas de ascendência francesa que se dedicavam à escolarização da infância.

A atuação de Pierre Faure em prol do ensino secundário brasileiro foi condicionada pela decisão do Ministério da Educação e Cultura de permitir a realização de experiências renovadoras naquele nível de escolarização. Para tanto, o MEC fez publicar em meados de 1958 as “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais” (Brasil, 1958), legislação que autorizava a instalação de classes experimentais nos dois ciclos do ensino secundário – cursos ginásial e colegial –, mas prioritariamente no primeiro, a partir do início do ano letivo de 1959. Essa legislação estabelecia estritos mecanismos de controle do MEC por meio da necessidade da prévia autorização e da “assistência especial” da Diretoria do Ensino Secundário e do credenciamento dos professores, bem como do “prévio consentimento dos pais ou responsáveis dos alunos matriculados” (Brasil, 1958, p. 80). E fixava as seguintes normas gerais para as classes secundárias experimentais:

- (a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas na preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;
- (b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;
- (c) número máximo de trinta alunos em cada classe, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;
- (d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário. Os professores terão, assim, convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação eficiente;
- (e) reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;
- (f) possibilidade de opções que correspondem às aptidões dos alunos;
- (g) acentuação da função educativa da escola de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;
- (h) atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método pró-

prio de trabalho e hábitos de vida consciente e dinâmica; (i) articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família (Brasil, 1958, p. 80-81).

Por meio da A.E.C., a Igreja Católica viabilizou classes secundárias experimentais em colégios católicos, procurando responder especialmente àquelas frações da sua clientela que desejavam renovação no tradicional ensino secundário. Em janeiro de 1959, Pierre Faure ministrou um curso para formação de professores do ensino ginásial de colégios católicos que pretendiam implantar as classes secundárias experimentais. Esse curso realizou-se na cidade de São Paulo e envolveu gestores e docentes dos colégios Santa Cruz, Notre Dame de Sion e das Cônegas de Santo Agostinho, que se tornaram pioneiros na implantação das classes secundárias experimentais na rede escolar católica (Avelar, 1978; Saviani, 2008). Trata-se de três educandários dirigidos por congregações francôfonas, sendo duas femininas e de ascendência francesa e uma masculina de origem canadense – a Congregação dos Padres de Santa Cruz. Nos anos seguintes, Pierre Faure retornaria ao Brasil para animar as classes secundárias experimentais que se disseminavam em outros estados, especialmente no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul.

De outra parte, educadores de colégios católicos – religiosos e leigos – foram realizar estágio no Centro de Estudos Pedagógicos de Paris, sob a orientação do padre Faure. Segundo Klein (1988), esses educadores eram das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro e, nas décadas de 1950 e 1960, constam os seguintes nomes: padre Yvon LaFrance (Colégio Santa Cruz), irmã Isabel Sofia (Colégio das Cônegas de Santo Agostinho), irmã Valentina (Casa da Infância), irmã Arlete (Colégio Sagrado Coração de Maria) e professora Marília Palhares (Colégio Tereziano). O primeiro deles foi enviado a Paris pelo diretor do Colégio Santa Cruz, da cidade de São Paulo, em novembro e dezembro de 1958, com o intuito de conhecer *in loco* a pedagogia personalizada e comunitária (La France, 1959). O padre La France iniciou o seu estágio pela visita às escolas dirigidas e animadas pelo Centro de Estudos Pedagógicos sob a batuta do padre Faure. Sobre essa visita, La France (1959, p. 24) afirma: “Lá vi as aplicações concretas de métodos, digamos para sermos sinceros, francamente revolucionários no campo da educação”. O estágio do padre La France, que também envolveu longos diálogos com o padre Faure, teve o objetivo de preparar a implantação das classes secundárias experimentais no Colégio Santa Cruz.

A pedagogia personalizada e comunitária também foi difundida com a publicação de textos do padre Faure

na *Servir*, revista da A.E.C. criada em 1948 visando fortalecer a rede de colégios católicos no momento da redemocratização da sociedade brasileira, quando passou a haver mais concorrência no campo educacional. Por ocasião do falecimento de Maria Montessori, Faure (1953) publicou um pequeno mas emblemático texto rememorando a contribuição da educadora italiana para a renovação pedagógica do século XX. Dois anos depois, o educador francês publicou os artigos *Que penser des écoles nouvelles?* (O que pensar das escolas novas?) (Faure, 1954a) e *Écoles nouvelles et pédagogie chrétienne* (Escolas Novas e pedagogia cristã) (Faure, 1954b). Nesses dois textos ele revisita a história do movimento da Escola Nova a partir do filtro católico-jesuítico e coteja os princípios pedagógicos das Escolas Novas e da tradição educacional católica. Esses artigos tinham um cunho mais pedagógico, ou seja, acomodação entre os princípios escolanovistas e a ortodoxia católica.

Sendo assim, constata-se que a pedagogia personalizada e comunitária teve uma circulação dinâmica e multiforme nas décadas de 1950 e 1960, tendo como finalidade a renovação dos colégios católicos de ensino secundário – particularmente do curso ginásial. No entanto, a disseminação da proposta pedagógica do padre Faure não ficou restrita ao circuito católico, ou seja, nos colégios de congregações religiosas, na A.E.C. e na revista *Servir*, mas também se espargiu na rede pública de ensino. Segundo Klein (1988, p.109), “em agosto de 1963, Faure realizou um curso no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, para 170 professores da rede pública, a convite da Secretaria de Educação desse Estado”. Nesse momento a Secretaria de Educação do estado de São Paulo era ocupada pelo padre Baleeiro e respaldada pelo Partido Democrata Cristão, que tinha bases paulistas sólidas. Este fato indica que a circulação da pedagogia personalizada e comunitária não se restringiu às instituições católicas, mas chegou ao sistema público de ensino.

## Apropriações em colégios católicos

As classes secundárias experimentais, em boa medida resultado dos ensaios pioneiros do professor Luís Contier no colégio paulista dirigido por ele à luz das *classes nouvelles* (Vieira e Dallabrida, 2016), foram muito mais apropriadas nos estabelecimentos de ensino privados do que nos públicos. Após a realização das classes secundárias experimentais nos quatro primeiros anos (1959-1962), ou seja, o período do curso ginásial, Cunha e Abreu (1963) realizaram um balanço desses ensaios educacionais em nível nacional. Em relação aos colégios, concluem: “Quanto ao tipo de escolas e sua

clientela, assinala-se [...] uma predominância maciça das escolas particulares, e nelas das confessionais, numa proporção aproximada de dois terços de particulares para um terço de públicas” (Cunha e Abreu, 1963, p. 146). E, ao analisar os nomes dos colégios arrolados por Cunha e Abreu (1963), pode-se constatar que a grande maioria dos educandários confessionais eram aqueles vinculados à rede escolar católica que usavam a pedagogia personalizada e comunitária formulada por Pierre Faure.

Segundo Faure (1959), nas férias escolares do início de 1959 a A.E.C. promoveu, na cidade de São Paulo, em colaboração com o Centro de Estudos Pedagógicos de Paris, uma sessão de formação com os professores dos colégios católicos que pretendiam implantar as classes secundárias experimentais naquele ano letivo. Nessa formação docente, animada por Pierre Faure (La France, 1959), participaram os colégios Santa Cruz (gestionado por padres para alunos), o das Cônegas de Santo Agostinho e Notre Dame de Sion (dirigidos por freiras para alunas). Durante uma semana os professores e diretores desses estabelecimentos de ensino receberam orientação do padre Faure para elaborar o seu planejamento anual de ensino em conjunto a partir dos princípios da pedagogia personalizada e comunitária. E durante quinze dias, no período matutino, também sob a batuta do padre Faure, praticaram com os futuros alunos das classes secundárias experimentais a escolarização renovadora que iria ser implantada no início do ano letivo de 1959; no período vespertino avaliavam o que haviam feito pela manhã e planejavam as aulas do dia seguinte. Esses colégios paulistanos foram os pioneiros no uso da pedagogia personalizada e comunitária no Brasil.

A experiência colocada em prática no Colégio Santa Cruz é a mais conhecida na historiografia da educação graças aos relatos do padre Yvon La France, que fez estágio no Centro de Estudos Pedagógicos com Pierre Faure e foi o coordenador das classes secundárias experimentais nesse educandário. No ano da implantação das classes secundárias experimentais no Colégio Santa Cruz, Yvon La France (1959) fez um relato do ensaio educacional que apresentou na III Assembleia Geral da A.E.C. indicando o histórico, princípios pedagógicos básicos, métodos usados e algumas questões relativas ao ativismo pedagógico à maneira de conclusão, o qual foi publicado (La France, 1959). Depois de realizada a conclusão da turma experimental do curso ginásial, padre Yvon La France fez um relatório para enviar ao Ministério da Educação, que também foi publicado (LaFrance, 1963) – com as duas partes do sobrenome do autor juntadas. Trata-se de uma avaliação desdobrada das classes experimentais no curso ginásial do Colégio Santa Cruz, apresentando, inclusive, excertos da avaliação

qualitativa feita pelos alunos. Baseado nesses artigos e em outros documentos escritos e iconográficos, Schreiber (2016) fez trabalho acadêmico em que analisa esse ensaio educativo, explorando os seus espaços e tempos e o ensino pela pesquisa.

O Colégio Santa Cruz, localizado no bairro paulistano de Alto de Pinheiros e dirigido por sacerdotes canadenses da congregação dos Padres da Santa Cruz, constituiu a sua turma experimental do curso ginásial por meio do exame de admissão, do consentimento dos pais e, devido à grande procura e para evitar turma homogênea, através de sorteio (LaFrance, 1963). A pesquisa orientada pelas fichas de trabalho – técnica apropriada da proposta pedagógica de Pierre Faure – era a pedra de toque da inovação escolar colocada em marcha no Colégio Santa Cruz. Sobre o uso de fichas no ensino experimental, La France (1959) afirma:

A divisão das matérias nos levou à divisão do tempo no dia e no semestre. Nós organizávamos unidades quinzenais de trabalho por meio de fichas, para as matérias trabalhadas. Quanto às matérias de cultura foram dadas sob a forma de aula ou de mesa-redonda na parte da tarde. Dividimos o semestre em 8 unidades quinzenais e organizamos nosso sistema de fichas conforme essa unidade para deixarmos o aluno trabalhar individualmente na parte da manhã. Os professores sucediam-se na classe, não para falar, mas para ajudar os alunos, controlar, dirigir, uma vez que o trabalho estava predeterminado pelas fichas (La France, 1959, p. 28).

De forma diversa das classes tradicionais, marcadas pela aula expositiva, a classe experimental iniciava pela orientação do professor sobre o tema da pesquisa, que era realizada de modo individual pelos alunos; mas posteriormente eles tinham momentos de socialização de conhecimentos em equipes e com todo o grupo da classe (Schreiber, 2016).

A pesquisa realizada por meio de fichas de trabalho demandava uma nova disposição na sala de aula, de sorte que as carteiras eram móveis, viabilizando o trabalho em equipe e mesmo experiências que utilizavam várias carteiras. A classe experimental do curso ginásial também tinha três salas ambientes: a de artes plásticas e trabalhos manuais; a de ciências naturais, que era separada nas áreas de biologia, química e física; e a de projeção e música, com equipamentos que projetavam imagens para as disciplinas história e geografia e para o cineclube, bem como de uma vitrola e um piano. De outra parte, essa classe experimental tinha uma nova organização temporal, estruturada por quinzenas de trabalho escolar, formadas por 12 a 18 dias, de forma que a quinzena terminava sempre aos sábados. O Colégio Santa Cruz funcionava em regime de semi-internato –

período integral –, sendo que na parte da manhã eram trabalhadas as disciplinas que demandavam mais esforço mental, como português e matemática, bem como a pesquisa individual dos alunos. Depois do almoço, feito no colégio, eram realizadas atividades mais práticas, como educação física, trabalhos manuais e de laboratório; a partir do meio da tarde eram ministradas disciplinas intelectuais – história, geografia e línguas (Schreiber, 2016). Essa disposição escolar destoava das classes regulares do Colégio Santa Cruz, bem como das classes da grande maioria dos educandários da época.

A experiência no uso da pedagogia personalizada e comunitária no Colégio Teresiano, escola de aplicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro desde 1956, foi relatada por Faure (1969) na revista *Pédagogie, Éducation et Culture*. Ele diz que em 1968 o colégio tinha 990 alunos distribuídos nos cursos primário, ginásial e colegial; das 7h às 12h funcionavam os dois primeiros cursos e das 12h às 17h30 o segundo ciclo do ensino secundário. E diz ainda que, nas grandes férias do início do ano – muito provavelmente em 1969 – foi realizada uma sessão pedagógica com os professores e alunos dos ensinos primário e ginásial, animada pelo padre Faure. No anexo do artigo, Pierre Faure cita uma série de depoimentos de pais e mães de alunos das classes experimentais do Colégio Teresiano, que aprovavam o uso da pedagogia personalizada e comunitária, destacando o interesse, a iniciativa e a capacidade de expressão oral de seus filhos e enaltecendo a organização da escola.

Esse artigo do padre Faure faz sobretudo um relato entusiasmado do cotidiano das classes do Colégio Teresiano que utilizavam a sua proposta pedagógica. Sobre a primeira parte das aulas, Faure (1969, p.150) afirma: “No início da manhã assim como no início da tarde, uma boa parte do tempo é dedicada ao trabalho pessoal”, que podia ser realizado na biblioteca ou na sala de aula. Após o intervalo para lanche – no meio da manhã ou da tarde – ocorria um trabalho coletivo com exposições das pesquisas dos alunos, comentários e conclusões do professor e orientações das próximas atividades, seguida por uma sessão de psicomotricidade, que concorria para o domínio corporal e a expressão gestual e musical, bem como favorecia as orações pessoais e/ou coletivas. De outra parte, Faure (1969, p. 151) destaca o trabalho de planejamento docente, asseverando: “Os professores se reúnem frequentemente, preparam regularmente juntos os programas da quinzena e, antes do início do ano letivo, os planos do ano para as diferentes disciplinas”. Assim, nas salas de aula os alunos encontravam afixado o plano de trabalho da quinzena, que especificava as atividades e os instrumentos de trabalho daquele período escolar específico. Pierre Faure conclui que o ritmo escolar nas

classes experimentais do Colégio Teresiano proporcionava uma formação ao mesmo tempo pessoal e social dos alunos.

## Considerações finais

A pedagogia personalizada e comunitária é, certamente, a principal e a mais disseminada matriz do escolanovismo católico na França e no mundo ocidental. A sua circulação no Brasil é mais claramente identificável nos circuitos da A.E.C., como a revista *Servir* e a rede de colégios católicos, especialmente no curso ginásial. A principal estratégia criada pela A.E.C. foi a realização de sessões pedagógicas para diretores e professores de colégios católicos que desejavam implantar as classes secundárias experimentais, animadas por Pierre Faure. Tratava-se de uma formação distinta de professores que não se resumia a palestras teóricas sobre a personalização da escolarização, mas de um trabalho eminentemente prático, geralmente envolvendo os futuros alunos das classes experimentais. A realização de estágios de professores brasileiros no Centro de Estudos Pedagógicos de Paris, sob a supervisão do padre Faure, foi importante para preparar os professores e, acima de tudo, os coordenadores desse ensaio educacional renovador. E a publicação de artigos de Pierre Faure na revista *Servir* também ajudava a fazer circular a sua proposta pedagógica.

Além de católica, a circulação foi francófona porque o padre Faure ministrava as suas palestras e publicava os seus artigos no Brasil em francês, e os primeiros colégios que se apropriaram da sua pedagogia eram dirigidos por congregações religiosas de ascendência francesa. Os educandários Notre Dame de Sion e o das Cônegas de Santo Agostinho eram de origem francesa e o Colégio Santa Cruz era dirigido por padres homônimos do Quebec – área afrancesada do Canadá. De outra parte, o padre Faure fez palestras para professores da rede pública paulista em 1963, quando o titular da pasta da Secretaria da Educação daquele estado era um sacerdote católico. Para constatar se a pedagogia personalizada e comunitária foi usada em escolas públicas estaduais, é preciso empreender novas pesquisas históricas.

De outra parte, a apropriação é uma operação muito mais multifacetada e pontual, bem como de registro documental mais difícil. Assim, é preciso investigar em cada instituição escolar a sua cultura prescrita e, sobretudo, as suas práticas no cotidiano em todos os espaços da escola e particularmente nas salas de aula. Neste trabalho explorou-se a pedagogia personalizada e comunitária em movimento no Colégio Santa Cruz de 1959 a 1962, e no Colégio Teresiano no final da década de 1960. Trata-se de dois momentos históricos

diferentes, respectivamente um período de democracia e de criatividade educacional e uma época marcada pelo autoritarismo agudo do regime militar. Nas duas escolas há indicação clara do trabalho personalizado e coletivo dos alunos, ação planejadora e supervisora dos professores, implantação de unidades quinzenais e de salas especiais para pesquisa, realização de trabalhos em equipes e momentos de socialização dos estudos. Contudo, a compreensão alargada de apropriação da pedagogia fauriana no Brasil demanda investigação em outros colégios católicos.

## Referências

- AUDIC, A.M. 1988. *Pierre Faure s.j. 1904-1988: vers une pédagogie personnalisée et communautaire*. Paris, Éditions Dom Bosco, 303 p.
- AVELAR, G. 1978. *A. Renovação Educacional Católica: Lubiana e sua influência no Brasil*. São Paulo, Cortez & Moraes, 187 p.
- BRASIL. 1958. Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, **30**(72):79-83.
- CARVALHO, M.C. 2003. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, EDUSF, 382 p.
- CHARTIER, R. 1992. Textos, impressões, leituras. In: L. HUNT (org.), *A nova história cultural*. São Paulo, Martins Fontes, p.211-238.
- CUNHA, N.; ABREU, J. 1963. Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, **XL**(91):90-151.
- FAURE, P. 1993. *Ensino personalizado e comunitário*. São Paulo, Edições Loyola, 103 p.
- FAURE, P. 1959. Experiences: Institution de classes expérimentales au Brésil. *Pédagogie, Éducation et Culture*, **3**:234-239.
- FAURE, P. 2008. *Précurseurs et témoins: d'un enseignement personnalisé et communautaire*. Paris, Éditions Don Bosco, 337 p.
- FAURE, P. 1953. Maria Montessori. *Servir - Órgão da A.E.C. do Brasil*, **2**:5.
- FAURE, P. 1954a. Que penser des écoles nouvelles? *Servir - Órgão da A.E.C. do Brasil*, **1**:4-11.
- FAURE, P. 1954b. Écoles nouvelles et pédagogie chrétienne. *Servir - Órgão da A.E.C. do Brasil*, **2**:21-22.
- FAURE, P. 1969. Une école d'application et de recherche pédagogique. *Pédagogie, Éducation et Culture*, **2**:149-154.
- KLEIN, L.F. 1998. *Educação personalizada: desafios e perspectivas*. São Paulo, Edições Loyola, 219 p.
- LA FRANCE, P. 1959. As classes experimentais no Colégio Santa Cruz. *Servir - Boletim da A.E.C. do Brasil*, **12**:24-30.
- LAFRANCE, Y. 1963. Uma experiência psico-pedagógica no Colégio Santa Cruz (1959-1962). *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, **3-4**:1-103.
- ROCKWELL, E. 2005. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, **1**:28-38.
- SAVIANI, D. 2008. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 474 p.
- SCHREIBER, S. 2016. *Cultura escolar no curso ginásial experimental do Colégio Santa Cruz (1959-1962)*. Florianópolis, SC. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado de Santa Catarina, 76 p.
- VIEIRA, L.; DALLABRIDA, N. 2016. Classes experimentais no Ensino Secundário: o pioneirismo de Luis Contier (1951-1961). *Cadernos de História da Educação*, **15**:492-519. <https://doi.org/10.14393/che-v15n2-2016-3>

Submetido: 30/03/2018

Aceito: 27/05/2018