

**AS CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS NO COLÉGIO DAS CÔNEGAS
DE SANTO AGOSTINHO NAS MEMÓRIAS DE LILIANE DUVAL (1959-1962)**

***LAS CLASES SECUNDARIAS EXPERIMENTALES EN EL COLÉGIO DAS CÔNEGAS
DE SANTO AGOSTINHO EN LAS MEMORIAS DE LILIANE DUVAL (1959-1962)***

***THE EXPERIMENTAL SECONDARY CLASSES IN THE COLÉGIO DAS CÔNEGAS
DE SANTO AGOSTINHO IN THE MEMORIES OF LILIANE DUVAL (1959-1962)***



Bianka Maria DELAGRACIA
Universidade do Estado de Santa Catarina
e-mail: bianka.delagracia@hotmail.com



Norberto DALLABRIDA
Universidade do Estado de Santa Catarina
e-mail: norbertodallabrida@hotmail.com

| 1



Como referenciar este artigo

CHITOLINA, M. R.; GUERRA, L.; NETO, L. C. B. de T. As classes secundárias experimentais no Colégio das Cônegas de Santo Agostinho nas memórias de Liliane Duval (1959-1962). **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 00, e021007, 2021. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11i00.9676>

Submetido em: 08/04/2019

Revisões requeridas em: 06/01/2021

Aprovado em: 08/02/2021

Publicado em: 01/03/2021

RESUMO: O presente trabalho se propõe a compreender como se deu o processo de apropriação da pedagogia personalizada e comunitária de Pierre Faure, de 1959 a 1962, no Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, escola católica feminina privada localizada na cidade de São Paulo. As classes secundárias experimentais renovaram o ensino secundário brasileiro na década de 1950 a partir de modelos pedagógicos franceses, como a Pedagogia Comunitária e Personalizada de Pierre Faure. O recorte temporal (1959-1962) refere-se ao período no qual as classes experimentais foram implementadas no colégio até o momento em que a turma que passa pela experimentação se forma no nível curso ginásial. Para a fundamentação teórica, a pesquisa utilizou os conceitos de cultura escolar, abordado por Dominique Julia (2001), considerado um conjunto de normas que definem conhecimentos e condutas a serem transmitidas no espaço escolar; e de apropriação, defendido por Roger Chartier como a construção de uma história social das interpretações, remetida para suas determinações fundamentais como o social, o institucional e o cultural. As considerações sobre o período se basearam na entrevista com Liliane Duval, professora de matemática do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho no período retratado.

PALAVRAS-CHAVE: Classes secundárias experimentais. Colégio das Cônegas. Renovação educacional.

RESUMEN: *El presente trabajo se propone comprender cómo se dio el proceso de apropiación de las clases secundarias experimentales de Pierre Faure, de 1959 a 1962, en el Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, escuela confessional femenina privada situada en la ciudad de São Paulo. Las clases secundarias experimentales renovaron la enseñanza secundaria brasileña en la década de 1950 a partir de modelos pedagógicos franceses como por ejemplo la Pedagogía Comunitaria y Personalizada de Pierre Faure. El recorte temporal (1959-1962) se refiere al periodo en el cual las clases experimentales fueron implementadas en el colegio hasta el momento en que la clase que pasa por la experimentación se forma en el primer nivel de la enseñanza secundaria. Para la fundamentación teórica la investigación utilizó de conceptos como cultura escolar abordado por Dominique Julia (2001), considerado un conjunto de normas que definen conocimientos y conductas a ser transmitidas en el espacio escolar; y la apropiación defendida por Roger Chartier como la construcción de una historia social de las interpretaciones, remitida a sus determinaciones fundamentales como lo social, lo institucional y lo cultural. Las consideraciones sobre el período se basaron en la entrevista con Liliane Duval, profesora de matemáticas del Colégio das Cônegas de Santo Agostinho en el período retratado.*

PALABRAS CLAVE: *Clases secundarias experimentales. Colégio das Cônegas. Renovación educacional.*

ABSTRACT: *The present work intends to understand how happened the process of appropriation of the Experimental Secondary Classes of Pierre Faure, from 1959 to 1962, in the Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, private feminine confessional school localized in the city of São Paulo. The experimental secondary classes renewed brazilian secondary education in the 1950s with french pedagogical models like the Community and Personalized Pedagogy of Pierre Faure. The temporal cut (1959-1962) refers to the period in which the experimental classes were implemented in the college until the time that the group that goes through the experimentation forms in the secondary level. For the theoretical foundation, the research used concepts such as school culture as approached by Dominique Julia (2001),*

considered a set of norms that define knowledge and behaviors to be transmitted in the school space; and the appropriation defended by Roger Chartier as the construction of a social history of interpretations, referred to its fundamental determinations as social, institutional and cultural. The considerations of the period were based on the interview with Liliane Duval, professor of mathematics at the Colégio das Cônegas de Santo Agostinho in the period.

KEYWORDS: *Experimental secondary classes. Colégio das Cônegas. Educational renovation.*

Introdução

O presente trabalho apresenta considerações sobre as classes experimentais no Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, ensaio educacional desenvolvido de 1959 a 1962. Procura-se compreender como se deu o processo de apropriação da Pedagogia Personalizada e Comunitária, de Pierre Faure, no espaço desse colégio, localizado na cidade de São Paulo e marcado pela cultura francesa, que destinava sua educação a um público feminino de elite. As considerações sobre essas classes secundárias experimentais são baseadas nas memórias de Liliane Duval, ex-professora do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho no período no qual o colégio se encontrava em uma etapa de experimentação. O recorte temporal escolhido (1959-1962) corresponde à vigência da primeira classe secundária experimental no curso ginásial – primeiro ciclo do ensino secundário – do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, que tinha duração de quatro anos.

Segundo Perosa (2006), localizado na Rua Caio Prado no Bairro da Consolação da capital paulista, o Colégio das Cônegas de Santo Agostinho foi fundado no ano de 1907, período de grande abertura de escolas confessionais no Brasil, visando a expansão institucional da Igreja Católica. Nesse momento, o Brasil já era uma república laica, mas recebeu várias congregações católicas dedicadas à educação escolar; assim, as Irmãs de Nossa Senhora de Cônegas de Santo Agostinho, vindas da Bélgica, chegaram ao país para ajudar a consolidar a rede católica de ensino e criaram o Colégio das Cônegas de Santo Agostinho – popularmente conhecido por *Des Oiseaux*. Além de possuir como diferencial uma cultura escolar baseada em moldes franceses, esse singularizava por trazer uma educação que atendia meninas que pertenciam às famílias com condição financeira privilegiada, ou seja, filhas de grandes proprietários rurais e urbanos, profissionais liberais e altos funcionários do setor público e privado. Assim, de acordo com Garcia (2006), estudar a escolarização de mulheres das elites é fundamental para a compreensão dos processos de construção das desigualdades educativas de classe e de gênero presentes no espaço social.

A partir de uma clave educacional europeia, a pedagogia do colégio baseava-se em uma educação que pregava conteúdos moralizantes como forma de garantir tanto uma postura disciplinadora e autorreflexiva baseada na “culpa” como a propagação de uma figura de mulher caracterizada pela dedicação em prol da família. Dessa forma, pretendia-se "produzir os efeitos de uma educação total, endereçada à pessoa como um todo, provocando efeitos ainda mais profundos na medida em que reforçam os códigos, as maneiras de pensar e de ser, presentes no universo familiar" (PEROSA, 2005, p. 111). Desta forma, até meados do século XX, o Colégio das Cônegas de Santo Agostinho foi pautado pela pedagogia tradicional católica, que se caracterizava pela transmissão enciclopédica de conteúdos culturais, aulas expositivas, disciplina rígida, avaliação quantitativa e permanente e rituais religiosos de corte individualizante.

Com a redemocratização do Brasil no imediato pós-Segunda Guerra, a Igreja Católica procurou rearticular a sua rede de colégios por meio da criação da Associação de Educação Católica (A.E.C.), que se aproximou de algumas matrizes da Escola Nova europeia com o intuito de oferecer uma educação moderna para boa parte da clientela discente. Nesta direção, a A. E. C. promoveu, em meados de 1955 e 1956, respectivamente no Colégio Sacré Coeur do Rio de Janeiro e no Colégio Sion de São Paulo as chamadas semanas pedagógicas, animadas pelo padre jesuíta francês Pierre Faure (SAVIANI, 2008). A pedagogia de Pierre Faure, mais conhecida como pedagogia personalizada e comunitária, é baseada em princípios educativos de personalização, autonomia, atividade, criatividade, sociabilidade e transcendência. Além de tais características, busca trazer para a escola uma maior aproximação à realidade econômica e social do aluno e respeitar as aptidões psicológicas do mesmo. Para o padre Faure, é fundamental ter uma percepção do aluno como autor e receptor da construção de conhecimento, sendo o papel do docente o mediador e organizador dos conteúdos de aprendizagem, além de estimular o aluno na busca do conhecimento (FAURE, 1993).

Em 1959, padre Faure retornou ao Brasil para preparar professores de ensino secundário dos colégios Sion, Cônegas de Santo Agostinho e Santa Cruz, localizados na cidade de São Paulo, que implantariam as classes secundárias experimentais no curso ginásial (SCHREIBER, 2016). Essas classes experimentais, permitidas pelo MEC a partir de 1959, tinham o intuito de fazer ensaios pedagógicos inovadores no ensino secundário, iniciando preferencialmente pelo curso ginásial – primeiro ciclo do ensino secundário formado por quatro anos. De acordo com o relatório de Cunha e Abreu (1963), que faz um balanço das classes experimentais secundárias no Brasil de 1959 a 1962, esses ensaios representaram uma iniciativa de renovação educacional

tanto em colégios públicos como em educandários privados. No estado de São Paulo, nesse período, as classes secundárias experimentais foram implantadas em 17 estabelecimentos, entre os quais o Colégio das Cônegas de Santo Agostinho. De acordo com esses autores, o modelo pedagógico utilizado nos colégios católicos brasileiros foi a pedagogia personalizada e comunitária, construída por Pierre Faure – padre jesuíta, fundador do Centro de Estudos Pedagógicos e professor de História da Pedagogia no Instituto Superior de Pedagogia do Instituto Católico de Paris.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa, é utilizado conceito de cultura escolar de Julia (2001), considerada como um conjunto de normas que definem conhecimentos e condutas que são prescritas e colocadas em prática no espaço escolar. Enunciado por Chartier (1992) e de grande importância nos estudos da História Cultural, o conceito de apropriação que dá ênfase na pluralidade dos usos, dado a absorção e interpretação de um objeto ou um bem cultural por um dado indivíduo ou grupo social, dando-lhe um novo significado. Um novo sentido que pode ser constituído a partir de resistências, ressignificações e arranjos correspondentes aos indivíduos e grupos sociais que as forjam. Também pensado por Chartier (1992; 2002), o conceito refere-se à operação de presentificação do ausente, que é reconstruído por meio de diversas fontes históricas. Desta forma, no Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, a pedagogia personalizada e comunitária foi apropriada pela direção e pelas professoras dessa escola e a Liliane Duval construiu uma representação desse ensaio escolar.

A análise das classes secundárias experimentais no Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, de 1959 a 1962, é feita por meio das memórias de Liliane Duval, professora no colégio durante esse período, colhidas por meio de entrevista semiestruturada (DUVAL, 2018). O trabalho de captação e análise das memórias de Liliane Duval conta com o uso da metodologia de pesquisa da história oral e a reflexão sobre o conceito de memória. Essa metodologia, de acordo com Silveira (2007), produz narrativas orais baseadas na memória e na identidade do indivíduo entrevistado, mostrando a visão de si mesmo e do mundo o qual representa. A partir de tais informações, acredita-se que trabalhar com “história oral” é:

[...] sobretudo, não querer uma história totalizante a partir dos depoimentos; tão pouco provar uma verdade absoluta. É dar espaço aos sujeitos anônimos da História na produção e divulgação dessa, procurando articular suas narrativas aos contextos e elementos do(s) objeto(s) em pesquisa. É estar preparado para compreender que nem sempre o ato de rememorar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer dores e sofrimentos. É escrever história sem sacramentar certezas, mas diminuindo o campo das dúvidas (SILVEIRA, 2007, p. 41).

Segundo Le Goff (1996), o termo memória pode ser conceituado como uma propriedade de conservar determinadas informações, assim como um conjunto de funções psíquicas às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas. Pode-se considerar que a sua formação é baseada por acontecimentos vividos individualmente ou a partir da experiência do outro, um processo feito através da projeção ou pela identificação com um passado, que é constituído por personagens; por lugares de memória e locais de realização dos atos de rememoração/comemoração (POLLACK, 1992). Fatores como sentimentos inerentes ao homem, o desejo, a afetividade e a censura, podem manipular e alterar a memória de forma consciente ou inconsciente (LE GOFF, 1996). Deve-se levar em consideração, a negação do uso da memória como uma verdade concreta e carregada de neutralidade. Para Bosi (1994), trazer fatos a partir da memória é um processo vincado por incertezas e de esquecimentos.

Para compreender como se deu a apropriação da pedagogia personalizada e comunitária no Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, o trabalho divide-se em três partes. Em um primeiro momento, busca-se informar de como se deu a formação da professora Liliane com Pierre Faure, bem como o seu contato com a pedagogia personalizada e comunitária. Em seguida, parte-se para a compreensão das transformações ocorridas no âmbito das dimensões espaço-temporais do colégio, constatando a realização de aulas em um local educativo específico nomeado de “casinha” e as novas relações com o tempo no cotidiano escolar. Por fim, busca-se compreender as renovações ocorridas nas práticas escolares, dando ênfase ao uso de fichas de trabalho, a modificação ocorrida a partir da integração entre as diversas disciplinas e as permanências e alterações no sistema avaliativo do colégio.

6

A aproximação de Liliane Duval com a Pedagogia Personalizada e Comunitária

Liliane Duval, ex-professora de Matemática do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho no período de vigência das classes secundárias experimentais, é descendente de pais franceses e mora no Brasil desde o período de seu nascimento. A sua escolarização se iniciou no Colégio Batista Brasileiro, localizado em São Paulo, em seguida se destina para o *Des Oiseaux* (Colégio das Cônegas de Santo Agostinho), local onde fez o ginásio e o curso científico; em seguida entrou na Faculdade *Sedes Sapientiae*, instituição associada ao último colégio citado (DUVAL, 2018). No período em que Liliane estudava no colégio das Cônegas, o ensino se caracterizava por distribuir todas as disciplinas em período integral. As principais matérias como Português e Matemática eram dadas no período da manhã e, no período da tarde,

consistiam os momentos de estudo em que os alunos se reuniam em uma sala, e eram divididos para a atividade. Em seus relatos, aponta que, no período em que estudou nessa instituição escolar, o ensino era tradicional como em toda a rede educacional católica.

Após se formar no curso de Matemática pela Faculdade *Sedes Sapientiae*, a docente fez um ano de curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional e, no momento final do curso, foi chamada pelas irmãs do colégio de Santo Agostinho para participar de um curso pedagógico, com vistas a passar por treinamentos com o padre Pierre Faure. De acordo com Duval (2018), esse evento ocorreu em fevereiro de 1959, período de férias, em que várias católicas foram convidadas a assistir os trabalhos elaborados pelos professores feitos a partir da orientação de Pierre Faure. O curso preparatório animado pelo padre Faure foi sediado em um salão inserido dentro do Colégio de Sion da cidade de São Paulo e, além dos docentes desse educandário, contou com a participação de professores do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho e do Colégio Santa Cruz, também localizado na capital paulista. As atividades aconteciam no período da manhã, os professores começavam expondo seus trabalhos com as crianças, logo após havia o período do recreio e, no final, a elaboração de um trabalho nomeado como linha (momento para acalmar as crianças após a atividade anterior). Esses três colégios católicos e paulistanos implantaram, de forma pioneira no Brasil, as classes secundárias experimentais a partir da pedagogia do padre Faure.

No que se refere ao contato com Pierre Faure, Duval (2018) aponta que esse associava sempre a teoria à prática. Faure fez vários cursos preparatórios para professores em São Paulo e sempre retornava a essa cidade para averiguar como caminhava o trabalho dos docentes na prática da sala de aula. De acordo com Klein (1998), a aproximação dos professores com a pedagogia personalizada e comunitária requeria capacitações teóricas e práticas, cursos e estágios, seguindo as áreas de pedagogia e psicologia e o aprofundamento nos aspectos de desenvolvimento da criança, uma formação que reforçasse os princípios de personalização e comunitarização.

No curso preparatório do padre Faure, havia vários professores atuantes, sendo observados por outros docentes e orientadores educacionais convidados. De acordo com as memórias de Liliane, a formação se deu de forma teórica e prática, ou seja, a partir de discussões em relação à proposta educacional de Faure, seguida da implementação desses aprendizados na prática docente. Nesta direção, Duval (2018, p. 3) assevera: “tudo que nós fazíamos era a partir daquilo que a gente discutia”. As discussões apontadas pela docente se referiam a nova pedagogia que os professores que participavam do curso preparatório entravam em contato, ou

seja, a pedagogia personalizada e comunitária. Essa proposta pedagógica segue o preceito de que toda pessoa não nasce, mas se constrói, ou seja, o homem aprende a ser, a educar-se, a construir-se a partir de sua própria agência e com a presença do outro. Visando contrapor-se a um método de ensino tradicional, Faure visa trazer um olhar para uma formação de pessoas mais autônomas, que possuem iniciativa, compromisso, que sejam capazes de interagir com o mundo e com a vida espiritual adquirindo uma postura colaborativa e solidária (BEURMMAN, 2007).

No que se refere a aspectos da pedagogia colocada em prática no curso preparatório ministrado pelo padre Faure, a partir das memórias de Duval (2018), evidencia-se que existia uma grande preocupação em relação a organização do aluno, de forma que esse tivesse uma autonomia para trabalhar a si mesmo, seja em vários aspectos, principalmente no tocante às atividades escolares. O espaço escolar se torna um espaço de descoberta desses indivíduos, pois “todo o material para essa semana [curso preparatório] e para as crianças fora elaborado por nós e colocado justamente na perspectiva de busca e de pesquisa pessoal” (DUVAL, 2018, p. 4). Essa busca de autonomia acontecia com a participação e cooperação do aluno e do professor, isto é, havia uma mediação e um direcionamento por parte dos professores, que ocorria a partir dos planos de trabalho. Assim, Duval (2018, p. 4) afirma: “Nós estávamos presentes para qualquer dúvida e para estimular os alunos a fazerem pesquisa. Eles podiam ter dúvidas em relação aos trabalhos, então a gente andava entre eles e os auxiliava”.

8

Além do curso preparatório, o diálogo e aprendizado com o criador da pedagogia a ser aplicada se deu em estágio que Liliane Duval realizou, em 1961, na França e na passagem em outros países como a Bélgica e a Holanda. Nos países citados, Liliane e outros professores tiveram a oportunidade de contato com as escolas dirigidas por Pierre Faure como o Centro de Estudos Pedagógicos. Em lembranças aponta que em uma escola visitada, se via uma construção adaptada à criança, sendo que toda a estrutura era direcionada ao tamanho infantil, concluindo: “sabe foi uma coisa que pra mim me chocou, o banheiro, tudo no tamanho delas, uma construção especial para crianças” (DUVAL, 2018, p. 13).

Dimensões espaço-temporais

A partir das considerações de Vieira (2001) compreende-se o espaço escolar como um *locus* de higienização, de poder, de tempo e de autoridade, sendo construído por marcas e territórios que são historicamente construídos por todos nós. Compreendido por Viñao Frago e Escolano (1998) como algo projetado, imaginado, incabível de ser neutro, mas que

efetivamente educa. No ensino personalizado e comunitário, cria-se uma nova organização espacial caracterizada por “salas ambientes”, espaços organizados onde eram disponibilizados materiais que auxiliassem o aluno na construção do conhecimento de uma forma proativa (SCHREIBER, 2016).

Duval (2018) aponta que o espaço a ser projetado para as experiências das classes secundárias experimentais no Colégio das Cônegas de Santo Agostinho foi uma espécie de “casinha”. As atividades se iniciam de forma discreta em uma casa localizada dentro do próprio colégio; o acontecimento inicia sem celebração, apenas com uma turma de experimentação porque “era um ambiente, só uma turma só e uma única experiência” (DURVAL, 2018, p. 4). Contudo, ao mesmo tempo que uma turma passava por um processo de experimentação, as demais continuavam com as aulas nos moldes de ensino tradicional.

Além das novas mudanças e sensibilidades destinadas ao espaço de aprendizado, no Colégio das Cônegas de Santo Agostinho novas percepções sobre o tempo escolar também se colocaram com a apropriação da pedagogia de Pierre Faure. A partir das concepções de Faria Filho (2000), o tempo escolar é responsável por ordenar, sistematizar e cadenciar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, além de direcionar o tempo dos sujeitos envolvidos na educação – professores e alunos. | 9

As novas sensibilidades em relação ao tempo eram consideradas por Pierre Faure como um aspecto de suma importância, haja visto que, para esse personalizar o ensino, é também permitir autonomia em relação ao uso do tempo. Personalizar o tempo consiste em levar em consideração as diferenças de temperamento, de saúde, de motivação de história e de ritmo dos alunos (KLEIN, 1998). Segundo Faure (1993, p. 67), “o trabalho, tal como o ser humano, tem seu ritmo próprio. Há um tempo de investigação e tentativa, de admiração e de contemplação, um tempo para o aprimoramento e um tempo para o exercício e a averiguação, um tempo para a apresentação e a permuta”. Para a compreensão desse tempo e ritmo individual era necessário que cada aluna tivesse seu momento de silêncio e de interiorização, que era viabilizada por meio da elaboração dos planos de trabalho (SCHREIBER, 2016). Os planos de trabalhos eram elaborados pelos alunos individualmente, sendo que cada um estabelecia o tempo necessário para cada tarefa, tendo a supervisão do docente (KLEIN, 1998). Esses roteiros de estudo continham as disciplinas que os estudantes escolhiam previamente, as datas das partilhas, da tomada de consciência e os conteúdos que precisavam aprofundar, seguido da delimitação do prazo de entrega (BEURMANN, 2007).

A partir da análise da descrição de Duval (2018) sobre as apropriações feita do plano de trabalho na classe secundária experimental na qual ensinou, percebe-se que essa metodologia ganha certas particularidades na aplicação. Em seu relato, afirma que o plano de trabalho era um papel colocado no quadro e não entregue diretamente ao aluno, dentro desse plano contava-se com as matérias, as noções a serem desenvolvidas e os prazos estabelecidos para a entrega das fichas. A docente afirma que, no início, a elaboração desse plano era feita quinzenalmente, pois consistia em ser uma atividade trabalhosa e que precisava ser feita em conjunto com os demais professores. Ainda a partir de suas memórias, Duval (2018) afirma que esses planos eram elaborados como uma maneira de auxiliar os alunos na organização do tempo, pois não possuíam agenda. Entretanto, futuramente os estudantes passaram a ter contato com a agenda escolar.

O período no qual os planos de trabalho eram aplicados denominava-se de período de permanência. De acordo com Duval (2018), toda manhã, no início das aulas, a partir do plano de trabalho, as alunas tinham que escolher quais disciplinas iria estudar. Tratava-se de um momento de autonomia do estudante a partir da escolha de quantas disciplinas e quais disciplinas queria trabalhar. Dessa forma, dentro de um mesmo tempo haviam várias disciplinas sendo estudadas e apenas o auxílio de um professor, sendo de total importância que esse possuísse noções básicas de todas as disciplinas para auxiliar o trabalho. Na permanência, havia a possibilidade também de os estudantes de sentar onde tivessem preferência, deslocando sobre o espaço de aula com uma certa autonomia. Dessa maneira, os trabalhos podiam ser realizados também no chão com a presença de colegas ou não. O período de permanência e o contato com os planos de trabalho deviam ser levados como ponto de partida e não de chegada, visando incentivar a busca do conhecimento e da curiosidade e não como uma obrigação dada aos alunos (KLEIN, 1998).

| 10

Práticas escolares inovadoras

A partir dos anos 1950, momento em que novas discussões perpassam no cenário educacional, debates influenciados por ideias vindas de países como Estados Unidos e França, resultam em uma série de propostas e modelos pedagógicos renovadores que começam a ser aplicadas no âmbito de escolas públicas e privadas no Brasil (SCHEREIBER, 2016). Essas discussões visavam mudanças no que se refere a princípios ativos destinados aos estudantes, modificação no tempo de estudo com a implementação em algumas escolas do período integral, o desenvolvimento do pensamento crítico, a integração de disciplinas e trabalhos escolares com

o mundo social. Desta forma, a classe secundária experimental no *Des Oiseaux* visava trazer à aluna uma aproximação de sua individualidade, como também uma nova consciência referente a organização do tempo e atividades escolares.

Além de se refletirem em aspectos morais e éticos destinados à formação dos alunos, a renovação pedagógica foi direcionada também à construção de novas práticas e atividades inseridas dentro da nova cultura escolar que se construía a partir dos ensaios e experimentações que aconteciam no campo educacional. Essas mudanças vinham sendo postas em contradição a aspectos que se enraizavam a um certo tempo no cenário escolar. A propósito, Klein (1998, p. 31) assevera:

Ao prescrever o Ensino Personalizado e Comunitário, Pierre Faure demonstrou grande influência dos ideais da Escola Nova, visando à distanciado despreparo dos estudantes com suas vidas sociais, ao ensino técnico das escolas, à sobrecarga de conteúdo, ao excesso de exames e notas, “dentre tantos traços deficientes, o mais grave para Faure é o fato da escola não promover o desenvolvimento integral da criança, não estimulá-la a pensar, criar ou optar.

De acordo com Schreiber (2016,) como contribuição ao cenário educacional, padre Faure propôs novas práticas, construídas a partir do diálogo com figuras como Robert Dottrens, professor do Instituto Jean Jaques Rousseau, criando novos sistemas como o conhecido “sistema de fichas”. Segundo Beurman (2007), as fichas são exercícios criados para reforçar e aprofundar a aprendizagem e a construção do conhecimento. De acordo com Duval (2018), as fichas eram elaboradas e deixadas em caixas próximas às lousas, de sorte que esses materiais continham o conteúdo a ser estudado e os objetivos a serem alcançados. Duval (2018, p. 3) diz que “se o aluno fosse estudar matemática, ele acessava a caixinha da disciplina, lia as orientações e atividades propostas para serem realizadas, e possuía a condição de terminá-las até as 10 horas da manhã”

Ainda levando em consideração as memórias de Duval (2018), constata-se que o professor que acompanha as alunas em sala no período de trabalho com as fichas tinha um papel de orientação muito importante. Esses deviam encaminhar e direcionar a pesquisa da aluna, elaborando algumas questões para que esses pudessem responder, de modo que o trabalho do professor era intenso, pois tinha que pensar na criação das fichas. Esses materiais eram respondidos pelos alunos diretamente no caderno e os professores averiguavam como a tarefa se desenvolvia analisando o próprio objeto dos alunos. Para padre Faure, a incorporação das fichas no sistema educacional visava aprender sem a previsão e organização por esse material,

ou seja, seria “trabalhar sem objetivo, sem saberem que, nem como, esperar que todas as indicações sejam fornecidas pelo professor, de pouco adianta” (FAURE, 1993, p. 55). Isso é verificado a partir dos relatos de Duval (2018), que constata que esses materiais foram aplicados aos estudantes com uma dinâmica diferente, principalmente no que se refere ao direcionamento a partir de questões e objetivos bem demarcados pelas docentes que a elaboravam.

Duval (2018) ainda aponta que em alguns momentos ocorria a integração entre as disciplinas que se inseriram no período de experimentação. A ex-docente aponta que a união da Matemática com as demais matérias era sempre mais desafiadora, pois era difícil visualizar uma conexão entre essa linguagem e os demais saberes. Afirma que no processo de experimentação, disciplinas como Português, História e Geografia conseguiam estabelecer conexões e realizar atividades em conjunto. Diz, também, que, além de ministrar as aulas de Matemática, também ensinava aspectos da doutrina social da igreja, dessa maneira, para associar ao conteúdo, começou a trabalhar com a questão financeira da igreja. Diz ela: “O Bispo D. Paulo Evaristo Arns depois falou: reúne a Matemática com a religião, porque tinha a encíclica na época, e eu estava dando proporção, parte financeira, e a parte da doutrina social da igreja, entende? Quer dizer, foi uma maneira que eu fiz de integração, da parte de valores (DUVAL, 1998, p. 12).

| 12

No que se refere a forma de avaliação considerada pela Pedagogia Personalizada e comunitária como mais adequada e que garantia uma maior autonomia ao aluno é a avaliação contínua, ou seja, aquela em que o professor está a todo momento acompanhando o aluno, sendo em atividades ou a partir dos planos de trabalho (KLEIN, 1998). O pedagogo jesuíta criticava os métodos avaliativos que aplicavam uma prova na véspera sendo que, no dia após tudo que se aprendeu, ficava esquecido. A nova forma de se olhar para as avaliações transforma-se também a perspectiva sobre a repetência. Sobre essa questão, Faure (1974, p. 59):

Ante uma programação bem dosada, não há repetência de série porque cada aluno trabalha de acordo com seu ritmo e capacidades. Para os alunos incapazes de cumprir a programação seguida pela maioria do grupo é oferecida a classe de aperfeiçoamento. A repetência “é indício da incapacidade da escola para adaptar-se às necessidades” dos alunos.

Sobre o trecho percebe-se como Faure deposita a responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno não a ele, mas à instituição escolar por não acompanhar o ritmo e as diferenças dos discentes. Dessa forma, além do acompanhamento do plano de trabalho, Pierre Faure era adepto não ao ato de se dar nota, mas no processo e na experiência do aluno com o trabalho de aprendizagem (KLEIN, 1998).

Em relação aos métodos avaliativos utilizados pelos docentes na classe secundária experimental do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, Duval (2018) aponta que alunos eram avaliados a partir da apresentação de trabalhos como também havia uma forma de avaliação nomeada de controles, que consistiam em provas aplicadas sobre as disciplinas dadas. De acordo com a professora Liliane, os estudantes eram avaliados a partir dos seguintes conceitos: muito bem, bem e regular e não a partir de uma numeração de zero a dez como era costume no ensino tradicional. O desempenho dos alunos era disponibilizado a partir de boletins, documentos nos quais professores estabeleciam alguns comentários do aluno, sendo um exemplo: se esse possuía dificuldade de concentração, se possuía algum problema referente aos comportamentos e às atitudes, sendo algum dos exemplos a cooperação para a manter a sala favorável para todas as alunas.

Dessa maneira, percebe-se que um aspecto bem característico do ensino tradicional é problematizado pela Pedagogia de Pierre Faure que consiste na aplicação das provas. Observa-se uma alteração na maneira pela qual essa era utilizada, deixando de avaliar os estudantes por notas para obter uma observação mais descritiva a partir de comentários e conceitos com o intuito de acompanhar os avanços e as dificuldades individuais.

| 13

Considerações finais

Desde a década de 1950, o ensino secundário brasileiro passou por um processo de renovação pedagógica. No cenário das escolas católicas, essa mudança também ocorreu pelo uso da pedagogia personalizada e comunitária. Segundo Saviani (2008), foi estabelecida a “Escola Nova Católica”, que se contrapunha ao método tradicional de ensino nos educandários vinculados à Igreja Católica. Os novos discursos e os novos rostos escolares que se construíam, se manifestavam a partir da implantação das classes secundárias experimentais em alguns colégios católicos. Inserindo-se dentro desse processo de mudança, destaca-se os 17 estabelecimentos de ensino secundário que passaram, no período de 1959 a 1962, por um processo de experimentação de novas posições pedagógicas, inclusive aquela defendida pelo padre Faure. O padre jesuíta trouxe ao Brasil alguns preceitos de sua pedagogia que foram apropriados em escolas católicas como o Colégio das Cônegas de Santo Agostinho.

Os preceitos de autonomia, personificação e proatividade podem ser vistos e aplicados por Liliane Duval, professora de matemática da classe experimental do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, que passou pela orientação com Pierre Faure e pela vivência de aplicação

de sua proposta pedagógica. Dentre as apropriações realizadas pelo *Des Oiseaux*, nas memórias de Liliane ficou marcado alguns aspectos principais entre esses, as novas relações de espaço e tempo. Um espaço caracterizado por um deslocamento da sala de aula para o trabalho em uma casinha e a criação de uma nova sensibilidade em relação ao tempo caracterizado pelas atividades que o compõe como os planos de trabalho e seu desenvolvimento no período de Permanência.

A compreensão da narrativa de Duval se deu a partir das recordações que possuía sobre as experiências relatadas. É preciso deixar evidente que sua memória estava repleta de esquecimentos e as descrições relatadas não devem ser consideradas como verdade absoluta. Assim, seguindo as considerações de Le Goff (1996), que descreve a memória como sentimentos que alteram conscientemente ou inconscientemente a memória individual, neste trabalho não se leva em conta a ideia de um relato como verdade concreta e indiscutível, mas informações carregadas de subjetividade de quem as apresenta.

As memórias de Duval trazem a compreensão de como a cultura escolar se modifica a partir da apropriação nas práticas da sala de aula, sendo esse uso, carregado de resistências e imposições e que assim acabam por criar uma cultura com particularidades próprias. A nova cultura escolar do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho se altera tanto no espaço quanto no tempo escolar, modificando o espaço de aprendizagem para o que foi chamado de “casinha” e uma nova organização em relação ao tempo individual de cada aluno com o auxílio de materiais como os planos de trabalho. Além desses aspectos, novas práticas da pedagogia de Pierre Faure são apropriadas pelo colégio como o sistema de fichas, a integração entre as disciplinas e um olhar mais descritivo para as avaliações, tais pontos contribuem para um processo de aprendizagem mais autônomo, individual e comunitário.

| 14

REFERÊNCIAS

BEUERMANN, Vera María. Educação Personalizada e Comunitária um Excelente Caminho para Inovar a Prática Educativa. **Revista Recrearte**. n. 7, p.1, jul. 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

CHARTIER, Roger. Poderes e limites da representação. Marin, o discurso e a imagem. In: CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais –Balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XL, n. 91, p. 90-151, jul./set. 1963.

DUVAL, Liliane. **Entrevista concedida a Norberto Dallabrida**. São Paulo, 19 abr. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FAURE, Pierre. **Ensino Personalizado e Comunitária**. São Paulo: Loyola, 1993.

GARCIA, Letícia Cortelazzi. **Sobre mulheres distintas e disciplinadas: Práticas escolares e relações de gênero no ginásio feminino do Colégio Coração de Jesus (1935-1945)**. 2006. 87 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação personalizada: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Loyola, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

PEROSA, Graziela Serroni. **Três escolas para meninas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PEROSA, Graziela Serroni. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30387.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHREIBER, Stefanie. **Cultura escolar no curso ginásial experimental do colégio Santa Cruz**. 2016. 74 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Clícia Rodrigues da; VANGILER, Maria Aparecida de Souza. O Tempo Escolar na História da Educação no Brasil. In: Encontro Norte e Nordeste de História da Educação, 6., 2016, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: IFRN, 2016. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo7/submissao_14699940953491472992111771.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

SILVEIRA, Éder da Silva. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **Métis: história & cultura**, v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. Um olhar sobre o espaço escolar. **Olhares & Trilhas**, v. 2, n. 1, p. 47-58, jan./ dez. 2001.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A. 1998.

Sobre os autores

Bianka Maria DELAGRACIA

Graduada em Abi – História (UDESC).

Norberto DALLABRIDA

Professor concursado (efetivo) e pesquisador na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do CNPq.

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.
Correção, formatação, normalização e tradução.

