



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA APARECIDA MENDES MAKOWIECKI

REPRESENTAÇÃO DAS SEMANAS PEDAGÓGICAS

FEITAS PELAS EDIÇÕES DA A. E. C. DO BRASIL

FLORIANÓPOLIS – SC

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Makowiecki, Cristina Aparecida Mendes
Representação das Semanas Pedagógicas feitas pelas edições da
A.E.C. do Brasil / Cristina Aparecida Mendes Makowiecki. -- 2020.
98 p.

Orientador: Norberto Dallabrida
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

1. Formação de professores. 2. Educação católica. 3.
Renovação. 4. A.E.C. I. Dallabrida, Norberto . II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Cristina Aparecida Mendes Makowiecki

**REPRESENTAÇÃO DAS SEMANAS PEDAGÓGICAS FEITAS PELAS EDIÇÕES DA
A. E. C. DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Banca Examinadora:

Orientador: _____

Prof. Dr. Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Prof. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade do Estado do Ceará

Membro: _____

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro: _____

Prof. Dra. Prof. Dra. Alba Regina Batistti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina

Suplente Interno: _____

Prof. Dra. Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 28 de julho de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu esposo Eduardo Makowiecki Júnior, a minha filha Julia Mendes Makowiecki e a meu filho Bernardo Mendes Makowiecki.

AGRADECIMENTOS

Para que este momento chegasse, muitas pessoas e instituições foram envolvidas; nada mais justo, por isso, que agradecer.

Minha primeira expressão de agradecimento será a meus pais. Eles dedicaram suas vidas para que os filhos obtivessem a herança mais preciosa que julgavam poder deixar: a educação. Adilson José Mendes (*in memoriam*) e Marlene Querino Mendes, obrigada pelo cuidado e incentivo.

A retomada dos estudos contou com a gentileza e acolhimento do meu esposo, Eduardo Makowiecki Júnior, de minha filha Julia Mendes Makowiecki e de meu filho Bernardo Mendes Makowiecki, que compreenderam as ausências, minha impaciência, minhas crises de ansiedade e medo durante o processo dos estudos. Foram dias de felicidade e angústia que permearam os dias de formação. Sempre com olhar amoroso, palavras de encorajamento e preparos culinários para aquecer o coração, bilhetes de carinho nos livros e computador, colaboração com os afazeres domésticos... Minha família cuidou de mim... Ela foi meu sustento durante todo percurso.

Agradeço à Prefeitura de Florianópolis que investe na formação de funcionários, liberando-os para a realização de estudos com que possam melhorar a qualidade dos serviços à população. Foi na realização dessa minha atividade profissional que surgiu a necessidade de aprimoramento e de retomada dos estudos. Ali encontrei pessoas importantíssimas para meu processo de formação como educadora. Foi na PMF, trabalhando no Departamento de Formação Continuada, que encontrei colegas de trabalho que se transformaram em amigas muito queridas. Quero agradecer à Deisi Cord e à Laura Salerno, que me apoiaram, incentivaram e por sempre me inspirarem! Obrigada, amigas...deu certo! Agradeço à Luciana Espindola e à Karícia Lima pelas conversas generosas, por sua amizade genuína e por toda manifestação de carinho.

Antes da apresentação do projeto para seleção de mestrado, fiz uma disciplina como aluna especial com prof. Norberto Dallabrida. Durante as aulas, além de ter a chance de conhecer autores de total relevância para minha pesquisa, conheci pessoas extraordinárias! Elas me ajudaram e fizeram acreditar ser possível participar do processo. Um abraço carinhoso a Angel Albano, Lucas Gonzaga e Maria Eduarda Medeiros da Silveira.

A entrada no PPGE foi comemorada em todas as etapas; preciso agradecer à Universidade do Estado de Santa Catarina, aos professores e à minha turma. Meus professores foram preciosos em cada aula, em cada proposta de leitura; todas as discussões foram de

extrema importância. Um agradecimento especial às professoras Alba Regina Batistti de Souza, Julice Dias, Silvia Maria Fávero Arend e Dalva Maria Alves Godoy por me oportunizarem momentos de intenso aprendizado.

Minha turma também foi muito especial! Turma linda, crítica, parceira e entusiasmada! Melhor turma com certeza! Mas preciso agradecer pontualmente às amigas e parceiras que encontrei nesse convívio... Elaine Matos, Fabiana Martins e Gislene Prim, vocês são maravilhosas! Fabiana foi minha parceira de tudo! Cafés, disciplinas, conversas, risadas e estudo! Obrigada amiga!

Agradecimento muito especial a meu orientador, Norberto Dallabrida, pelo acompanhamento paciente e extremo profissionalismo. Ao grupo de pesquisa Culturas Escolares, História e Tempo Presente, pelos estudos, leituras compartilhadas e conversas produtivas. Ao grupo, devo o encontro maravilhoso com Fernanda Gomes e Juliana Topanotti! Ah, essas meninas foram importantes demais!!! Amigas queridas, com quem aprendi e aprendo muito mais que pesquisar ou problematizar sobre os conceitos da história e historiografia. Com elas eu vivi o que muitas propostas educativas propõem, que é o aprender junto. Com elas dividi minhas dúvidas, minhas inconsistências, meus risos e minhas lágrimas... Obrigada, meninas!!!

Agradeço aos servidores da secretaria do PPGE, Danilo Ledra e Christian Souza; em especial, à secretária Scharlene Clasen, que sempre nos atende com gentileza, sempre muito prestativa e atenciosa!

Agradeço aos professores dos seminários, por suas palestras, oficinas e demais momentos oportunizados no processo de formação vivenciado no mestrado.

Com muito carinho, manifesto minha gratidão às professoras Alba Regina Batistti de Souza, Lia Machado Fiuza Fialho e ao professor Ademir Valdir dos Santos, que, de maneira tão zelosa, colaboraram na produção desta pesquisa, fazendo observações pertinentes e relevantes na banca de qualificação e defesa.

Quero agradecer a meus irmãos, cunhadas, cunhados, sogro, sogra, sobrinhos, sobrinhas, afilhado, primas, tios, tias, a meus colegas de trabalho, a meus alunos e alunas, a meus amigos e amigas da vida... Sou cercada de pessoas incríveis! A todos, meu muito obrigada!

Agradeço a Deus que me concedeu vida e saúde para realizar este sonho.

EPIGRAFE

Fato mais notável e provavelmente de maior monta é que esta corrente personalista e comunitária induz à alteração, insensível porém muito real, do relacionamento entre pessoas e grupos.

(FAURE, 1979, p. 7)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a representação produzida pela Associação de Educadores Católicos (AEC) das 'Semanas Pedagógicas', as concepções educacionais católicas, bem como a proposta de renovação e modernização das práticas do professorado católico a ela filiadas. As referidas semanas aconteceram na década de 1950 nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, sob a orientação do padre jesuíta francês Pierre Faure responsável por muitas sessões pedagógicas e cursos de capacitação. Ele defendia uma educação personalista e comunitária e compreendia a escola como um meio para estimular a consciência progressiva. Compreendia que a educação seria eficaz se atendessem às necessidades do aluno, fosse prática e levasse o educando ao encontro com Deus. O modelo educativo de Faure propunha uma metodologia didática, uma forma de trabalho coletivo, uma relação interativa entre docentes e discentes, com o intuito de formar indivíduos com características, modos e condutas cristãos. Na década de 1950, os educadores católicos precisavam, frente à influência das ideias escolanovistas e de laicização do ensino, renovar suas práticas pedagógicas e reafirmar a relevância dos princípios cristãos para a sociedade moderna. Para isso, a ala católica investiu em cursos de formação, produção de impressos, congressos, com a finalidade de disseminar ideias e práticas renovadoras, proporcionando aos educadores a oportunidade de pensar e discutir assuntos relevantes no campo educacional católico. A AEC, preocupada com elaboração de estratégias que favorecessem a retomada do espaço perdido, percebeu, na formação de professores, um meio assertivo de atuação, pois sua influência alcançaria os educadores, os alunos e as familiares. A AEC produziu um opúsculo, utilizado nesta pesquisa como fonte para análise da construção do discurso que orientou os educadores católicos em suas práticas renovadoras. Buscou-se, nele, identificar as propostas metodológicas e as posturas a serem inculcadas nas ações dos professores a partir da disseminação do modelo pedagógico apresentado por Pierre Faure. A pesquisa pertence ao campo da História da Educação e da Nova História Cultural. Utiliza a análise documental pautada na Nova História Cultural, para averiguar os conceitos de representação. Tal análise permitiu investigar as propostas educacionais sujeitas aos moldes do catolicismo e às condutas que o educador deveria assumir para o sucesso desse modelo. Pierre Faure referenciava o aluno com protagonismo, responsabilização, senso social e comunitário. Os professores foram orientados a olhar de forma atenta e empática para seus alunos, o próprio saber científico e as famílias. Insistia no conceito de uma educação que cuidaria da individualidade dos alunos, para que estivessem mais bem preparados para as atividades comunitárias. Alunos e professores, nesse modelo pedagógico, têm seus papéis ressignificados, assim como os têm o uso de metodologias. O modelo fauriano sofre forte influência do método montessoriano no que diz respeito às fases de desenvolvimento infantil, normalização e organização do ambiente; entretanto, todo o fazer pedagógico estava mais voltado ao uso coletivo dos saberes que, por sua vez, deveriam ser convertidos em processos educativos em colaboração. Tal modelo foi reconhecido como uma proposta de educação personalizada e comunitária. As semanas pedagógicas apresentam um modelo pedagógico onde o aluno torna-se corresponsável por suas aprendizagens, o professor precisa conhecer as técnicas de ensino, ser um bom observador e mantenedor de um ambiente preparado para a aprendizagem do alunado e o conceito de modernização está no uso das metodologias ativas sem perder de vista os valores cristãos católicos.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professores. Representação. Escolanovismo católico. Pierre Faure. AEC.

ABSTRACT

This research aims to understand the representation of catholic educational concepts as well as the renewal proposal and modernization of pedagogical practices of Catholic educators in the Pedagogical Weeks organized by Catholic Education Association (C.E.A). These events took place in the cities of Rio de Janeiro and São Paulo in the 1950s. He defended a personalized and communitarian pedagogy and comprehended the school like an instrument to stimulate a progressive conscience. Besides that, he understood that the efficacy of education is only achieved if it is practical, consistent with the students' needs and if it offers them a relationship with God. The pedagogical model of Pierre Faure is distinguished by its didactic method, cooperative work and dynamic interaction between teachers and students with the goals of form individuals in the morals, conducts and principles of the Christian religion. In the second half of the 20th century, the influence of the Escolanovista movement and the laicization of education led the Catholic teachers to renew their teaching practices and reaffirm the relevance of the Christian principles to the modern society. The Catholic group invested in training courses, congress, publishments to disseminate innovative ideas and practices, creating opportunities to educators think and discuss the relevant issues in the Catholic educational field. The C.E.A was worry about its strategies to recover its influence in the educational system. The Association realized that teacher training was an assertive way to act because they could reach teachers, students, and families. The C.E.A produced a small book that is the reference used by this study to comprehend the construction of the discourse that placed Catholic teachers in their renewal practices. The research described here investigates the methodological proposals and the conducts that should be printed in the teachers' actions disseminated by the pedagogical model produced by Pierre Faure. To read these propositions was adopted the theoretical perspective of Roger Chartier and Laurence Bardin to the concepts of representation and content analysis respectively, so this study uses documental analysis and belongs to Educational History and New Cultural History fields. This also allowed examining educational proposals submitted by Catholic's approaches and conducts that the teacher must assume for the success of this educational model. Pierre Faure created a discourse of education with his pedagogical model, which placed the student in the protagonist role with responsibilities, social and communitarian sense. The teachers were instructed to look closely and empathically to their students, families, and scientific knowledge itself, grounded in the concept of an education that would take care of students' individualities to prepare them for communitarian's activities. Therefore, teachers and students had their roles reframed, the methodological uses as well. The pedagogical model of Faure was strongly influenced by Montessori's method in child's stages of development, normalization, and organization of the class environment, but the pedagogical practice was predisposed to collective uses of knowledge that would be also developed in a collaborative educational process. The pedagogical weeks present a pedagogical model where the student becomes co-responsible for his learnings, the teacher needs to know the teaching techniques, be a good observer and maintain an environment prepared for the student's learning and the modernization concept is in use of active methodologies without losing sight of Catholic Christian values.

KEYWORDS: Teacher training. Representation. Catholic scholanovism. Pierre Faure. AEC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| AEC | Associação de Educação Católica do Brasil |
| AIRAP | Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogiques |
| CALDEME | Campanha dos Livros Didáticos e Materiais de Ensino |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior |
| CBPE | Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais |
| CILEME | Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| IDORT | Instituto de Organização Racional do Trabalho |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos |
| JEC | Juventude Estudantil Católica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 SEMANA PEDAGÓGICA 1955..... | 24 |
| 2.1 PEDAGOGIA CRISTÃ | 25 |
| 2.2 FORMAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS | 31 |
| 2.3 FORMAÇÃO DO ESPÍRITO | 36 |
| 2.4 FORMAÇÃO RELIGIOSA | 41 |
| 2.5 O DESPERTAR DO SENSO SOCIAL | 45 |
| 3 SEMANA PEDAGÓGICA 1956..... | 52 |
| 3.1 ENSINO CRISTÃO | 55 |
| 3.2 MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO..... | 59 |
| 3.3 A PSICOLOGIA E AS CONDIÇÕES FAVORÁVEIS DE ENSINO | 63 |
| 3.4 FORMAÇÃO SOCIAL E CRISTÃ..... | 68 |
| 3.5 APRENDIZAGEM DO ESFORÇO E SENTIDO DA CRUZ..... | 71 |
| 3.6 O PAPEL DA EMULAÇÃO..... | 77 |
| 3.7 A VERDADEIRA DEVOÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO..... | 81 |
| 3.8 – ENSINO PROFANO..... | 84 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| REFERÊNCIAS..... | 95 |

INTRODUÇÃO

A década de 1950 é marcada por uma onda de renovação educacional, industrialização e modernização que remodelava a sociedade brasileira. No campo educacional, as instituições escolares, a maior de inclusão de alunos nas redes escolares, oferta de educação escolar para todos os cidadãos, o aumento de publicações, o despertar das editoras, a realização de eventos e congressos, bem como a formação de professores primários e secundários foram estratégias adotadas pelos governantes e pensadores da educação do período para que esta colaborasse com o processo de modernização que o país se propunha alcançar e o acelerasse. Instituições confessionais, públicas e privadas buscavam adequar-se ao modelo educacional renovador proposto por educadores desde a década de 1930. O movimento escolanovista, amplamente divulgado com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, alavancou o processo de renovação educacional, que teve questões que demandaram maior atenção e foram alvo de estudos e pesquisas até os dias atuais. Os intitulados pioneiros da educação, ou escolanovistas, pretendiam transformar a velha pedagogia, a que prevalecia até aquele momento. Para isso, utilizariam os conhecimentos descobertos com a pedagogia, a psicologia, a biologia e estudos sociais como novas ciências para revolucionar o fazer pedagógico. “A escola renovada deveria acompanhar as transformações sociais da modernidade, integrando-se à comunidade e democratizando-se” (CAMPOS, ASSIS, LOURENÇO, 2002, p. 19).

A educação buscava organizar um sistema que contribuísse com a modernização e a urbanização do país. Num primeiro momento, a implementação e a universalização da escola foram as estratégias utilizadas propondo a construção de uma identidade nacional; no momento seguinte, o desafio estaria na implementação de um sistema educacional capaz de atender a uma sociedade com categorias sociais, políticas e educacionais bastante distintas. Segundo Xavier (1999), no pós-guerra, programas de combate à pobreza e incentivos educacionais tornaram-se uma prática com a criação de instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), cujo principal objetivo era a promoção da cultura de paz e a cooperação para avanços econômicos, sociais, culturais e humanísticos. A Organização Educativa Científica e Cultural das Nações Unidas (Unesco), fundada em 1945, teve grande importância no campo educacional, pois, com apoio de 43 países, propôs contribuir para a paz e a segurança dos povos utilizando a educação, a cultura e a ciência para garantir a segurança entre as nações, os direitos humanos e as liberdades fundamentais (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 74). Nesse movimento de inovação e modernização, instituições de pesquisa como o

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que exerciam o papel de assessoramento e pesquisa, uniam-se à Unesco, com o interesse de garantir recursos financeiros, e, assim, acabaram estabelecendo relações políticas, vinculadas ao Estado. Entretanto, os conceitos de modernidade e modernização podem ser problematizados, já que, no Brasil, a modernização por vezes é compreendida como ambígua, pois, ora manifesta o desejo de levar a nação ao desenvolvimento político-administrativo, ora impera o desenvolvimento das esferas político-econômicas e culturais do país. Em geral, a modernidade é entendida como algo que acontece de forma inerente ao movimento de desenvolvimento (XAVIER, 1999).

Em seu discurso de posse como diretor do Inep, em 1952, Anísio Teixeira revelou o desejo e o entendimento de que o país só poderia realmente desenvolver-se com a realização de um programa de governo, uma política educacional que priorizasse a ampliação de escolas de qualidade. Ele afirmava que escolas de qualidade só seriam possíveis com investimento, com formação de professores e com livros. Não foi por acaso que em sua gestão foram tomadas iniciativas como a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e a Campanha dos Livros Didáticos e Materiais de Ensino (Caldeme); mais, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Este serviria como meio para avançar na qualificação de professores, pois a formação estaria pautada nas necessidades educacionais reais das escolas, que seriam atendidas pelos centros regionais. Ele entendia que a reconstrução educacional se daria pela escola primária e o sucesso da iniciativa estava na formação do magistério nacional com assessoria técnica, respaldo financeiro e treinamento garantido pelos centros regionais de pesquisa (MENDONÇA, 2008).

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais estava intimamente ligado ao ambiente pós-guerra, com a promessa de uma reconstrução da nação e apropriação dos discursos da redemocratização que viabilizariam o desenvolvimento econômico, o combate à pobreza, avanços tecnológicos. Com apoio e incentivo da Unesco, que trabalharia para “ampliar as bases da educação no mundo e levar benefícios a todos os países, estimulando o intercâmbio e a divulgação cultural” (XAVIER, 1999, p. 87), o CBPE contribuiria com pesquisas sociais e educacionais no país. No Brasil, houve um investimento significativo no ensino primário e na formação dos professores, promovido especialmente pelo Inep, pois, nesse período, aconteceu o encontro de duas gerações de intelectuais, o dos pioneiros e o dos cientistas sociais atuantes nos anos 1940 e 1950, engajados em implementar uma concepção de Estado brasileiro pela educação com uma proposta de educação mais científica e moderna. Contudo, na via da modernização das instituições, ganharam protagonismo - no campo de disputas e conflitos -, o

Estado e a Igreja católica. O Estado desenhava uma concepção educacional alinhavada pelos pioneiros, pautada na cientificidade, firmada na modernização, que só seria alcançada com a renovação educacional e um estreitamento da formação educacional e política (XAVIER, 1999).

Um modelo da política que seria aplicado com a presença dos centros regionais, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado no início da década de 1950, com a preocupação de contribuir com a educação popular. Ele tinha como característica a esperança de a educação produzir um espírito libertário e difundir ciência nas classes populares. A escola primária funcionaria em tempo integral, com o objetivo de oferecer às crianças uma educação que explorasse as diferentes áreas de conhecimento, com um “novo currículo, um novo programa e um novo docente” (NUNES, 2009, p. 123). O Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro¹ ficou conhecido como ‘Escola-Parque’, uma unidade diferenciada pela inovação arquitetônica e pedagógica. Anísio Teixeira entendia que a educação não poderia ser efetivada com baixo custo, mas exigiria investimento, pois a formação da personalidade só poderia acontecer em um ambiente rico em possibilidades. Os professores que ministravam as aulas foram aperfeiçoados no Centro Regional de Pesquisas da Bahia, nos cursos de artes do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte. Alguns foram bolsistas foram enviados aos Estados Unidos (NUNES, 2009).

Neste contexto de renovação pedagógica do pós-guerra, a Igreja católica buscava rearticular e renovar seu discurso com a finalidade de garantir espaço na disputa pelo campo educacional, colocado em risco com as ideias de laicidade. Em função dessa pressão, lançou-se em uma jornada de renovação da educação católica, pautada na tradição educacional católica e nas prescrições da encíclica *Divini Illius Magistri*.² Assim como os renovadores utilizam a cientificidade, a formação docente, a criação de escolas experimentais com a missão de dar cientificidade ao fazer pedagógico, a educação católica utilizava as mesmas ferramentas, propondo uma nova educação, mas que atendesse aos interesses do seu campo educacional. Marta Carvalho (2003) afirma que nos anos 1930 já se havia iniciado a

¹ “A construção desses grupos obedece a um plano de educação para cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional” (TEIXEIRA, 1959, p.78-84).

² Carta Encíclica de Sua Santidade o Papa Pio XI acerca da Educação Cristã da Juventude, publicada em 1929. Disponível em: <https://http://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html>. Acesso em: 6 abr. 2020.

apropriação católica da educação nova com Everardo Backheuser,³ uma corrida pelo protagonismo inovador no que dizia respeito ao fazer pedagógico, político e educacional do país na esfera religiosa. Nessa disputa pelo campo educacional, a Igreja católica se movimentava propondo disseminar uma pedagogia que tivesse a simpatia dos professores. A Associação de Educação Católica (AEC), criada em 1945, após o Congresso Interamericano de Educação Católica, presidida pelo padre Arthur Alonso, propôs-se a reunir e organizar os educadores católicos com reuniões frequentes, congressos e com orientações no boletim *SERVIR*, e outros impressos (DALLABRIDA, 2020).

As lideranças católicas anunciavam que a educação integral deveria compreender o homem em sua totalidade, sem perder de vista a espiritualidade; assim, os preceitos da encíclica faziam todo o sentido na construção da proposta renovadora dos católicos. A preocupação com a formação de professores acompanhava a da formação das famílias, por sua reponsabilidade na formação da criança católica. A da Igreja, no que dizia respeito à educação, procurava, na pedagogia, publicar livros e promover encontros que auxiliassem os pais em parceria com as instituições escolares, fortalecendo o discurso por ela elaborado, de uma educação integral cuja função máxima era aproximar o homem de Deus. A educação para as famílias foi proposta com a divulgação de manuais para a formação de filhos, que seguia uma trilogia escrita pelo monsenhor Álvaro Negromonte. Ela orientava as famílias a estarem atentas à formação dos filhos, principalmente no que concernia ao desenvolvimento físico, intelectual e moral. A criança receberia, na escola, uma formação com a qual o método e os processos de aprendizagem garantiriam a aproximação de Deus, o fim maior de qualquer formação humana. A educação católica deveria nortear os desejos e as ambições dos alunos (ORLANDO, 2014).

Era consenso que a educação tinha um papel de relevância no desenvolvimento do país. A população reconhecia sua importância; as lideranças políticas percebiam a necessidade de ampliação de escolas e da formação intelectual da população; no entanto, não foi consensual o modelo educativo a ser adotado. Dom Jaime Câmara, cardeal do Brasil, preocupava-se com a presença das instituições católicas nos congressos nacionais e nos sindicatos, pois pretendia marcar posição nos espaços de discussão. No Brasil e no mundo, a Igreja movia-se para agrupar suas instituições de ensino e assim tornar-se mais forte. Com isso, a Associação de Educação Católica colocou como finalidade primeira o fortalecimento da

³ Maristela da Rosa, em sua tese de doutorado - *Escolanovismo católico backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940)*. Maristela da Rosa, 2017 - discute as apropriações e representações da escola nova católica, tecida em manuais pedagógicos. Rosa, Maristela da

doutrina católica para a formação do cidadão cristão, buscando uma intervenção que compreendesse o homem como ser espiritual. Por isso, a educação deveria abarcar o humanismo cristão de modo que sua conduta fosse afastada do materialismo. Ela sugeria que os direitos da família cristã fossem defendidos; para isso, deviam os representantes das instituições católicas colaborar com os estudos e as resoluções elaboradas pelos órgãos que redigiam as diretrizes educacionais, como o Ministério da Educação e Cultura. Não rechaçavam a ideia de que a educação gratuita fosse promovida. Propunham, até, que se oferecesse por meio de bolsas de estudos, ou até mesmo de forma semigratuita. Sugerindo que a educação católica poderia atuar no campo da ação comunitária com atendimentos gratuitos. Assim é que os educadores católicos poderiam cooperar com a educação da nação e garantir que grande parcela de famílias católicas, que compunham a nação, não ficasse desassistidas (ROCHA, 1997).

Neste contexto, Pierre Faure foi convidado para o Congresso Interamericano de Educação Católica no Rio de Janeiro em 1951, a convite do padre jesuíta Arthur Alonso, que conhecia o trabalho realizado por Faure na França. Em meados da década 1950, ministrou o curso de formação para professores católicos, *As Semanas Pedagógicas*, que aconteceram no Rio de Janeiro, no Colégio Sacré Coeur, em 1955, e, em São Paulo, no Colégio de Sion, em 1956, com finalidade de criar um ideário católico na modernização do ensino primário católico e fazer a formação avançar na construção de uma Nova Escola Católica. (DALLABRIDA. 2020). Segundo este autor (2018), Pierre Faure iniciou sua ação no campo educacional em 1937, em Vanves, na França, onde criou o Centre d'Études Pédagogiques e colaborou com vários artigos em revistas pedagógicas, o que o levou, em pouco tempo, a ministrar cursos de capacitação docente. Em Paris, criou um centro de estudos pedagógicos, três escolas normais e um colégio de aplicação. Em 1945, criou e dirigiu a revista *Pédagogie*, na qual divulgava sua experiência educativa. Klein (1998) escreve que Pierre Faure teve seu pensamento a respeito das questões educacionais influenciadas por três matrizes:

- a antropológico-religiosa, em base a documentos eclesiais, aos ensinamentos e à experiência jesuítica, somados ao pensamento do filósofo Emmanuel Mounier⁴, que pode ser percebido em seus escritos, e ao de Lubienska⁵, que contribui com o embasamento antropológico-religioso;

⁴ KLEIN (1998) relata que inspiração de Faure em Mounier consistia em entender o indivíduo como pessoa, com características próprias, únicas, oriundas de uma inspiração interior que se desenvolve e transforma na relação com o outro.

⁵ Lubienska foi uma educadora francesa foi aluna de Maria Montessori e desenvolveu uma proposta educativa mais espiritualista e litúrgica. (KLEIN, 1998).

- a matriz biopsicológica, sustentada por Maria Montessori, Jean Piaget, Jean Itard e Édouard Séguin; e
- a pedagógica, apoiada na *Ratio Studiorum*, na Escola Nova, no plano Dalton e em Freinet.

O animador das semanas foi secretário para a educação jesuíta na França, professor e diretor do Institut Catholique de Paris, ativo em inúmeras sessões pedagógicas, cursos de verão e capacitação de professores em diversos países. Criou o Centre d'Études Pédagogiques; escrevia para a revista *Pédagogie* e colaborou com a fundação da Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogiques (Airap). Faure propunha uma educação mais prática e que afetasse a vida do educando de forma mais ativa. Entendia que a renovação educacional não poderia passar apenas por renovações curriculares, de programas e de métodos; antes, deveria ajudar o educando em sua construção pessoal, estreitando a relação entre os preceitos escolares e a vida social e econômica. A nova educação deveria priorizar o ser em sua integralidade, com o objetivo de qualificar sua inserção na sociedade. Pierre Faure acreditava no poder reformulador da educação e adensou sua proposta ao incluir a dimensão comunitária na concepção educativa. Ele foi incisivo em propor que o poder da revolução pedagógica não estava somente no ato de reformular os conteúdos programáticos de uma grade curricular, e, sim, em buscar meios inovadores, criativos, para que os programas fossem aplicados. Assim, no modelo educativo por ele proposto, os educadores devem ser críticos e inspirados por múltiplos autores; devem ampliar e diversificar seus horizontes. Ele ainda adverte que caberia aos professores ter uma postura relacional com seus alunos, próxima e humilde, sem, com isso, perder a dignidade e a autoridade (KLEIN, 1998).

O projeto pedagógico fauriano, com base na dimensão pessoal e social, sustenta que o ser imprime sua singularidade na criação. É na construção e no desenvolvimento de sua individualidade que ele é impulsionado a buscar no outro o reconhecimento de si mesmo. Faure percebe a pessoa como um ser espiritual, que é a imagem de Deus, que encontra na relação com o outro a possibilidade de crescimento e aprendizagem. Assim como Deus, que é uma pessoa, se faz pessoa na relação com a Trindade (Deus Pai; Deus Filho; Deus Espírito Santo), o que faz a pessoa ter desejo de criação, de saber de se desenvolver é a relação com outras pessoas. São os vínculos comunitários que favorecem as relações de aprendizagem. Entende que mais do que de alimento, para alcançar o desenvolvimento o indivíduo precisa de relações e de vínculos pessoais. Percebe, na pedagogia sagrada apresentada por Lubjenska, a maneira mais eficiente para que a criança tenha a chance de ser trabalhada nas três dimensões: corporal, psíquica e espiritual (FAURE, 1979). Outra referência importante na construção

renovadora católica é justamente Hèlene Lubienska, que contribui com o embasamento antropológico-religioso, dando um caráter mais litúrgico para o fazer metodológico.

A representação produzida pela AEC das Semanas Pedagógicas mostra uma possível síntese do programa de formação, compreendida como a representação de uma formação cristã católica, proposta aos professores por um padre, pedagogo francês, que tem um trabalho instigante na França e que demonstra tamanho entusiasmo com a educação. A formação proposta pela AEC também tem interesses específicos na consolidação de um grupo de professores católicos. Neste sentido, o presente trabalho se ocupa em analisar a representação feita pela AEC das Semanas Pedagógicas. Como objetivo de verificar qual modelo pedagógico foi utilizado; investigar qual o perfil docente tal proposta formativa pretendia alcançar e observar as formas de trabalho propostas aos alunos.

Para analisar essas questões, utilizou-se o estudo do historiador Roger Chartier para, especificamente, compreender o conceito de representação. O autor (1988) diz que a história cultural tem como objetivo apontar as diferentes possibilidades pelas quais uma sociedade pode ser compreendida. As representações desse mundo, lugar ou concepção, serão inevitavelmente guiadas por interesses de um grupo. “As lutas de representação têm tanta importância quanto as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1988, p. 17). As representações têm uma aparência, um suporte, o impresso das sínteses das Semanas Pedagógicas feito pela AEC, da formação que traz um signo, um significado para aquele evento, e expressa nessa representação um interesse. Para o autor, o sentido representado está diretamente ligado à apropriação do discurso feito, de como o interlocutor foi afetado e de como ele compreendeu o que foi anunciado. Ele afirma: “A apropriação, tal qual como a entendemos, visa a uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 2002, p. 68). Cabe ainda ressaltar que “compreender como os mesmos textos - em formas impressas possivelmente diferentes - podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos” e também pensar que “os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que outros transformam em objetos impressos” (CHARTIER, 2002, p. 71). Toda essa trama leva à noção de que a representação “é um instrumento de um conhecimento mediato, que revela um objeto ausente, substituindo-o por uma “imagem” capaz de trazê-lo à memória e “pintá-lo” tal como é”... (CHARTIER, 2002, p. 74). Assim, a pesquisa foi desenvolvida na perspectiva teórico metodológico da Nova História Cultural.

As representações, conforme Chartier (1999), são construídas com o intuito de atender a interesses de um grupo que as modela. A significação delas não será neutra; elas produzem estratégias e práticas sociais. As investigações feitas sobre representações estão sempre pautadas em um campo de concorrências e competições, em termos de poder e de dominação. “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1999, p. 17). As representações são práticas comuns, que expressam a forma como uma comunidade, um grupo, uma instituição produz sentido no mundo em que vive. São as apreensões e variações do mundo real pelas quais esses grupos universalizam seus interesses (CARVALHO, 2005).

Marta Carvalho (2003) considera que as apropriações das ideias escolanovistas aconteceram de formas diversas, procurando alinhamento com as orientações da encíclica *Divini Illius Magistri*. Suas representações aconteceram em publicações em boletins, revistas, resumos de cursos de formação, caso das sínteses das Semanas Pedagógicas. Com o interesse de construir uma prática católica renovada, foram realizados cursos de formação, congressos e conferências. O aumento de publicações de revistas e boletins são estratégias católicas de divulgação e consolidação de uma nova prática educativa. Neste sentido, o impresso teria a função de esquadrihar o campo educacional renovado católico: “O impresso funcionará como dispositivo de regulação e adequação do discurso e da prática pedagógica do professorado aos cânones escolanovistas propostos” (CARVALHO, 2003, p. 104). Os livros, os artigos, as produções textuais sinalizariam a condição mais apropriada e a melhor maneira de praticar uma educação moderna. Cabe analisar se a preocupação de modernização era de fato teórico-metodológica ou de conduta e práticas comportamentais de alunos e professores. Com os diferentes impressos, costura-se um alinhamento entre a conduta e uma materialidade da concepção nova católica que deveria ser disseminada.

A educação católica, renovada com o apoio da AEC, buscava, desde sua origem, fazer com que as instituições de educação católicas fossem mais ativas, garantissem presença nos espaços políticos de discussões educativas, a exemplo dos movimentos internacionais, que entendiam como elemento necessário para fortalecer-se no campo educativo. Para consolidar os princípios e a doutrina católica, cooperando com a estratificação da personalidade do verdadeiro discípulo de Cristo, que deveria viver o humanismo e desviar-se das influências da formação naturalista, defendendo a liberdade de escolha das famílias no campo pedagógico, vislumbrava-se na educação a estratégia mais acertada para disseminar valores tão relevantes ao estabelecimento de uma sociedade mais produtiva e cristã católica. A AEC proporcionaria

a união mais consistente dos educadores católicos; para isso, utilizaria como ferramenta a formação dos professores, a divulgação de ações no campo educativo através de boletins e da realização de congressos, como o que aconteceu em 1951, no IV Congresso Interamericano de Educação Católica no Rio de Janeiro (ROCHA, 1997).

Pio XII, em uma carta encaminhada ao arcebispo do Rio de Janeiro, d. Jaime Câmara, reafirma a importância dos eventos para o estreitamento e difusão da doutrina católica, e chama a atenção para a importância de promover uma formação sólida dos professores, fortalecendo a pedagogia católica que inculca o exercício da limitação da liberdade, vinculando-a à responsabilidade pessoal e ao respeito às autoridades dirigentes. Também considerava que para a educação de uma sociedade não era preciso desordená-la. Um aspecto importante da educação católica estava firmado no inevitável preenchimento do vazio deixado pelas famílias na formação de crianças e jovens. Assim, em 1951, quando aconteceu no Rio de Janeiro o IV Congresso Interamericano de Educação Católica, os educadores católicos que participaram do congresso escreveram uma carta em que salientavam a relevância da formação da juventude, da formação da personalidade cristã e davam às famílias o *status* de primeiros educadores, confirmando a orientação da Igreja na formação das famílias, firmando-as nos princípios católicos (ROCHA, 1997).

Na fonte *AEC do Brasil - Semanas pedagógicas de 1955 e 1956 promovidas pela AEC do Brasil* -, impresso utilizado nesta pesquisa, estão expostos os conteúdos trabalhados em cada dia, fornecendo um resumo diário. Em cada dia da semana foi abordado um tema específico que seria rediscutido com o grupo de professores em um segundo momento do dia, utilizando as perguntas elaboradas pelos participantes após a palestra de Pierre Faure. O opúsculo tornar-se, por isso, a principal fonte da pesquisa. Além desse ‘diário’, constituem fontes desta pesquisa o livro de Pierre Faure, que organiza o pensamento da pedagogia personalizada comunitária, da mesma forma que os textos do boletim *Servir*, que expõem os temas educacionais no ambiente católico no Brasil e no mundo. A respeito das Semanas Pedagógicas que aconteceram no Brasil na década de 1950 (AVELAR, 1978), a AEC faz uma síntese, um resumo dos temas desenvolvidos nos cursos de formação docente; apresenta tópicos com o desenvolvimento das palestras diárias e um espaço de perguntas que seriam discutidas posteriormente nos grupos de estudo. A atividade sugere a intenção de qualificar e propor uma nova concepção de educação, sobretudo católica. Desta forma, o presente trabalho se propõe investigar e compreender a representação feita pela AEC das Semanas Pedagógicas, atenta à aplicação de um modelo pedagógico fauriano que poderia ter influenciado, segundo Gersolina Avelar (1979), a consolidação do método Montessori-Lubienska, apropriado por

Celma Pinho, que em 1960 cria o curso de especialização Montessori-Lubienska em São Paulo (SAVIANI, 2015).

Para tornar mais clara a compreensão das Semanas Pedagógicas, o presente trabalho também se propõe apresentar o projeto pedagógico fauriano, por ter sido pouco estudado no Brasil e por Pierre Faure apresentar uma possibilidade de exercer o magistério com técnicas de ensino e concepções educacionais católicas que ajudam na construção de conceitos e formas dessa nova pedagogia no Brasil, no sentido de colaborar com a modernização das práticas, com a proposta educacional e as metodologias dos professores católicos. A proposta é analisar o impresso da síntese da formação dos professores e observar em que concepção de educação se apoiavam as ministrações de cursos, em discernir e analisar que habilidades, que tipo de filosofia o professor precisaria seguir para, como os anos de escolarização previstos para cada período, conseguisse o aluno com a almejada formação. Os tópicos apresentados na síntese das Semanas Pedagógicas podem fornecer indícios do que chamamos de pedagogia fauriana e colaborar com a elaboração do que seria um professor católico renovado. Para isso, é necessário descortinar as apropriações feitas pela Escola Nova Católica e que tipo de profissionais e educandos a instituição escolar católica esperava formar. O recorte temporal sugerido está diretamente relacionado ao período histórico em que as semanas aconteceram, ou seja, os anos de 1955 e 1956. Com vistas a compreender a representação feita de AEC das semanas pedagógicas desse período no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente, com a publicação das sínteses, pretende-se analisar as apropriações que a pedagogia fauriana faz tanto dos princípios escolanovistas, quanto dos princípios religiosos e filosóficos. Pretende-se identificar as teorias educacionais que se consideravam válidas para a formação proposta, como igualmente analisar os percursos formativos e relacionais do animador das semanas, o padre jesuíta Pierre Faure.

O presente trabalho está dividido da seguinte maneira: o segundo capítulo é dedicado à Semana de 1955. Nele são exploradas as concepções de educação católica renovada, os pressupostos da Escola Nova em contraponto à educação tradicional e o que tenha sido interpretado como escola renovada católica na formação realizada pelo padre Pierre Faure. Neste capítulo, ainda, são explorados os conteúdos e a didática propostos para uma educação renovadora e sugeridos às práticas e representações do professor católico renovado.

No terceiro capítulo é analisada a semana de 1956, observando a possível presença de práticas escolares voltadas ao catolicismo social, as condutas a serem inculcadas e por que viés ideológico renovador. Destina-se também a verificar quais eram os saberes que poderiam ser ensinados nessa proposta de renovação educacional.

Na conclusão, são analisadas as congruências e as incongruências entre as duas representações de formação.

2 SEMANA PEDAGÓGICA - 1955

No boletim *Servir*, de julho de 1955, foi divulgada a chamada para a Semana de Estudos que aconteceria de 8 a 12 daquele mês, organizada para: superiores provinciais, diretores e mestres gerais. Alertavam que a Semana Pedagógica contaria com a presença do padre Pierre Faure, diretor do Centre d'Études Pédagogiques de Paris. Divulgavam-se os temas que seriam abordados, esclarecendo que, mesmo os temas sendo ministrados em francês, as discussões, resumos e conclusões aconteceriam em português. Enfatizava-se que durante a participação na semana de estudos se ofereceria a oportunidade de tratar de assuntos de âmbito nacional, como escolas paroquiais, fundo nacional e ensino médio, condições de trabalho e doutrina social da Igreja. Solicitava-se de quem eventualmente não pudesse comparecer, que fizesse uma contribuição com a finalidade de cobrir as elevadas despesas da organização do evento. Comunicava-se que a síntese da conferência e as conclusões seriam enviadas, de forma igualitária, aos membros aderentes e ativos da AEC (SEMANAS DE ESTUDOS, 1955).

A formação foi realizada no Colégio Sacré Coeur, no Rio de Janeiro. No noticiário da AEC, afirmava-se que a formação teria sido importante por possibilitar entre os educadores a criação de laços mais estreitos, fazendo com que refletissem sobre a importância dos atos litúrgicos na missão de unir e preparar os alunos para melhor viver em suas casas e em suas paróquias. Durante a na formação, houve momentos de troca de experiências e a oportunidade de adquirir novos conhecimentos. Com a estratégia de utilizar a *Caixa de Questões*, os participantes puderam, de forma anônima, fazer perguntas e assim elucidar suas dúvidas nas reuniões gerais. O método utilizado foi o seguinte: no período manhã aconteciam as palestras do padre Pierre Faure; na sequência; realizavam-se atividades em grupo segundo as especificidades dos participantes e a idade dos alunos a quem os professores ministravam as aulas. No período vespertino, os relatores de cada grupo elaboravam as conclusões das discussões que emergiam nos grupos. Logo após, o orientador dos trabalhos retomava a aplicação das temáticas estudadas no primeiro momento e encerrava com uma lição de pedagogia oferecida pelo Evangelho. Após o evento e feitas a considerações a respeito de sua relevância, procedeu-se aos comentários e aos apontamentos conclusivos (AEC, 1955).

O Colégio Sacré Coeur de Jesus, da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, de origem francesa, que chegou ao Brasil no início do século XX, com a missão de descobrir e manifestar o amor de Cristo encarnado na humanidade através do serviço da

educação, fazendo com que cada ser humano se descubra construtor de sua história e transformador de sua realidade. Em 1909, o colégio foi transferido para o Morro da Glória; em 1936, migrou para o bairro das Laranjeiras, onde foi construído um novo prédio, que funcionou até 1968, quando foi fechado.⁶

No evento, em todo o tempo, seria reafirmada a urgência de se desenvolver nos alunos a consciência e a responsabilidade de cada indivíduo na consolidação de uma sociedade ativa e produtiva e se trabalharia no sentido de revigorar a ideia de que não existe formação cristã sem formação social; insistir-se-ia, igualmente, no valor da vida litúrgica para a solidez da formação católica (AEC, 1955). Outra das finalidades da semana era levar a sociedade a perceber e a compreender o impulso da vida cristã e a importância de o verdadeiro cristianismo ser vivido por crianças e familiares. O programa da formação foi organizado com cinco temas, subdivididos em títulos pontuais referentes ao tema. O primeiro dia se iniciou com a temática: *Condições de uma pedagogia cristã*. Neste tema, foi problematizada a existência de uma educação cristã, como identificá-la, sua eficácia e as condições para sua existência e aplicação. O tema do segundo dia foi: *O constrangimento e a autonomia*. Através dele, foi trabalhada a eficácia e a ineficácia da correção, a importância da autonomia e da formação da consciência. Foi conceitualizada a normatização, e seus usos. O terceiro dia foi dedicado ao tema: *A formação do Espírito*. O que deveria o educador ensinar ao aluno, como formar o espírito; importância deste ideal educativo; organização do trabalho pessoal como estrutura da ação pedagógica. O quarto dia de formação debruçou-se sobre a formação religiosa nas diferentes idades, finalizando-se, no quinto dia, com o tema: *O despertar do sentido social* (AEC, s.d).

2.1 PEDAGOGIA CRISTÃ

As condições para uma pedagogia cristã passava pela criação de um ambiente amigável, de auxílio mútuo, alimentado pela fé e oração. Nesse ambiente, a comunidade ali envolvida poderia gerar uma atmosfera de vida espiritual que faria brotar nos alunos um caráter cristão e transmitiria o verdadeiro cristianismo. A tarefa de implantar uma pedagogia cristã encontraria como obstáculos questões oriundas das famílias dos alunos, do pequeno número de professores preparados e do grande número de alunos nas instituições de ensino.

⁶ SAADE. Maria Luiza, Religiosas do RSCJ. Acesso em: 15 dez. 2019.

Ainda que sinalizasse as implicações que as diferentes orientações familiares pudessem causar no ambiente escolar, a pedagogia cristã não pretendia atribuir a eles a reponsabilidade pelas deficiências no processo educativo. Na escola, os alunos deveriam estabelecer uma relação mais ativa com a construção dos conhecimentos escolares, compreendendo, assim, o valor do esforço e dos sacrifícios para as conquistas da vida. Sua emancipação não passaria somente por modificações dos programas da educação sugeridos pelo ministro da Educação. Para a consolidação de uma pedagogia cristã, seria necessário fazer mudanças paulatinas, com critérios e discernimento. Não adiantaria mudar métodos de forma aleatória, pois já existia uma tradição escolar, e os pontos a ser transformados deveriam ser atingidos com cautela (AEC, s.d.; s.p.).

Um educador católico renovado não seria seduzido por qualquer método que garantisse a aprovação de qualquer maneira, nem tão pouco seria viável favorecer uma cultura escolar que considerasse que o professor tem autonomia irrestrita sem relação com sua prática docente. O sucesso pedagógico não estaria garantido por um bom método; ele precisaria estar alicerçado em uma base filosófica. Pierre Faure menciona o método de Decroly, que trabalhava com centros de interesse, mas considerou que “faltava ao método suficiente base filosófica” (AEC, s.d., p. 8). O método dava à concepção educativa um teor mais de princípios do que de fórmulas rígidas, um programa educativo pragmatista, que observava a evolução biológica da criança, com ensino individualizado (LORENÇO FILHO, 2002). O sistema *self-government* poderia ser questionado pelo afrouxamento na disciplina. O aluno educado neste sistema poderia apresentar dificuldade em viver as exigências da fé e da moral cristãs. O aluno educado neste sistema poderia apresentar dificuldades em viver as exigências da fé e da moral cristãs conforme a explicação de Faure a respeito de formação:

Se um aluno formado por este sistema ouvir falar de Igreja Católica, sociedade visível com raízes no invisível, ou se lhe apresentarem as exigências da Fé e Moral Cristãs, poderá aprender as lições, recitá-las de cor, mas não saberá praticar conscientemente o que aprendeu. Foi formado pela liberdade de consciência, sem regra, sem constrangimento, tal qual um pequeno protestante (AEC, s.d, p. 8).

A proposta das escolas totalitárias, pedagogia das massas, e dos regimes coletivos também foram consideradas ineficazes para a pedagogia cristã, visto que o aluno formado neste modelo de escola não seria capaz de viver a sã doutrina, pois não compreenderia, no contexto religioso, por exemplo, a ação do Espírito Santo dirigindo as almas. Enquanto as *Progressive Schools* atentariam primordialmente para as questões de utilidade imediata, seriam, por isso, incapazes de alcançar o sentido e o valor do sacrifício e do mérito (AEC, s.d.). As escolas totalitárias tinham como objetivo “produzir cidadãos ideais que seguissem

incondicionalmente as ordens do “Chefe”, ou, em outros termos, educar os cidadãos para funcionar e não para pensar” (VICENTE, 2010, p.8). Eram propostas educativas que formavam educadores que direcionavam verticalmente o pensamento e a criatividade dos alunos. Todo processo se estrutura em fazer os alunos cumprirem as regras e os objetivos estabelecidos pelo programa, sem possibilidades de alteração (VICENTE, 2010). Sistema semelhante ao do projeto de educação desenvolvido na Itália durante o período fascista de governo. A preocupação desse governo era fazer com que a escola mantivesse a reprodução do modelo de nação proposto, com a intenção de formar pessoas capazes de sustentar o modelo econômico e social e de renovar, repor ou substituir as camadas dirigentes. Para isso, toda forma de cultura ou pensamento divergente do governo deveria ser eliminada, sob a ideia de construir uma nação uníssona (HORTA, 2008). No ambiente escolar nazista reforçava-se a ideia de um currículo mínimo, com a proposta explícita de doutrinar os alunos em um programa de ensino dogmático que funcionaria como um fio condutor para a construção de uma identidade nazista com o despertar do sentimento de raça. Os alunos deveriam ter aprendizagens práticas, úteis à profissionalização e à formação de bons combatentes na defesa da raça pura ariana (VICENTE; WITT, 2018). Diferente das práticas na União Soviética, que defendia a educação ampla e assentada em bases coletivas, com consciência e engajamento das massas pela escolarização, com programa educacional abrangente, sem distinção de sexo, credo ou classe social. Uma educação escolar cuja função primeira seria a assimilação das bases da ciência. Nessa perspectiva educacional, os talentos e as capacidades não eram reconhecidos como elementos influenciadores na aquisição dos saberes. Tratava-se de escolas mantidas pelo Estado, sem nenhuma interferência da iniciativa privada ou confessional, ainda que houvesse ampla liberdade religiosa (BARÃO; DAMASCENO; GONÇALVES, 2018).

Faure propunha um modelo educativo que olhasse para os interesses dos alunos e, para isso, a metodologia deveria ser utilizada com a finalidade de alcançar o bem maior da educação, que é aproximar o homem da vontade de Deus. Para a pedagogia cristã, fez com que se procurasse algo mais eficiente, com conceitos básicos de educação bem definidos. Uma pedagogia que ajudasse o homem a se tornar consciente, visando ao progresso, à atuação cooperativa e ativa. “A pedagogia cristã é a pedagogia do Progresso” (AEC, s.d., p. 9).

O modelo autêntico e eficaz para a consolidação da proposta educativa renovada cristã teria três características especiais:

- 1- Ser uma atividade interior: clima-processo de trabalho. “Deve o educador levar a criança a agir de um modo consciente e voluntário”.
- 2- Ser uma pedagogia de esforço. “Não se trata de mover braços e pernas, mas de mover-se

também interiormente, a si mesmo. A Igreja nos dá o exemplo: exame de consciência, a confissão, estar de acordo com as leis da psicologia.”

- 3- Esforço interior que nunca deve ser feito “para si mesmo”. “É um esforço de si, sobre si, não para si, mas para Deus e para os outros. Salientamos que não propomos uma pedagogia do sucesso; um insucesso pode fazer parte do mistério da Cruz, e ter sempre o valor espiritual do esforço realizado” (AEC, s.d., p. 9).

Condições para essa educação seriam fazer com que o educando desejasse para o futuro construir uma família, ter uma vida de santidade, casar, educar seus filhos nos princípios cristãos, pois famílias bem formadas teriam vocação religiosa. Crianças que desfrutam da educação cristã são privilegiadas por essa oportunidade e, por isso, devem partilhar o bem recebido com os outros membros da sociedade que não obtiveram a mesma graça. E anunciar que quanto mais se dedicarem à educação integral, firmes no espírito cristão, mais felizes serão, sabendo que não existe vida fácil, e que o valor da educação recebida na atualidade só será compreendido no futuro (AEC, s.d.; s.p.).

Essa pedagogia cristã buscava apropriar-se do discurso escolanovista nos aspectos da biopsicologia. Entendia a criança a partir de um desenvolvimento esperado para cada faixa etária, momento em que determinadas aptidões deveriam ser desenvolvidas. Buscava uma educação integral que fosse capaz de compreender o homem em sua individualidade e em suas características biológicas. Uma educação que colaborasse com os usos sociais dos saberes escolares. Não se tratava de um entendimento de transformação social, mas de bem desempenhar os papéis para os quais demonstrassem maiores habilidades no cenário geral da sociedade. Todo esse saber pedagógico estaria apoiado na sã filosofia cristã, inspirada na encíclica *Illius Divini Magistri*, que estabelece e entende que a finalidade maior do processo educacional está em proporcionar ao homem o encontro com a vontade de Deus. As crianças que tivessem a grande oportunidade de se escolarizar em um ambiente com princípios tão nobres seriam pessoas muito melhores para toda a sociedade e deveriam, em agradecimento, contribuir com boas atitudes para que aqueles que não tiveram a mesma sorte pudessem com eles aprender (AEC, s.d.; s.p.).

Por serem os trabalhos em grupo, foi organizado um momento em que os educadores seriam agrupados em função da idade de seus alunos. Eram professores de colégios, com estrutura e programas equivalentes, atualmente, ao ensino médio e à escola normal; com alunos do ginásio, no que atualmente constitui o segundo ciclo do ensino fundamental; com

alunos do curso primário, que compreende os alunos do primeiro ao quinto ano.⁷ A cada grupo foi proposto um questionário que perguntava sobre os métodos utilizados em suas escolas para a formação de alunos mais conscientes nos seguintes requisitos: disciplina; trabalho escolar realizado na sala de aula; trabalho escolar realizado fora do ambiente escolar e nas atividades não escolares. As sínteses encontradas dedicam espaço às respostas. Delas se extraem os pontos mais comuns e frequentes:

- em geral, referenciavam muito mais as posturas adotadas pelos professores do que exatamente um método a ser aplicado;
- na disciplina, mencionavam a lembrança de Deus, no sentido que Ele tudo vê e retribuirá a cada um segundo suas obras;
- relacionavam disciplina com assiduidade e pontualidade de alunos e professores, como estratégia de vigilância, solicitando que alunos mais adiantados fizessem relatórios escritos, fazendo apontamentos no intuito de buscar soluções para os possíveis problemas de disciplinas;
- faziam referência à utilização de eleição para escolher alunos que receberiam encargo e responsabilidades, como atuar com vigilância discreta e promover articulação com a Associação de Pais e Mestres;
- a respeito da disciplina, o que perpassa é o aspecto do controle e da vigilância: aluno e professor observados por Deus e por seus pares, razão por que precisariam manifestar a responsabilidade com a boa resposta aos estímulos do ambiente, estímulos correlacionados a qualidades como ser pontual, bom aluno, líder e até mesmo temente a Deus (AEC, s.d.; s.p.).

O trabalho, diante de uma pedagogia cristã, assumiria um papel importante na constituição do aluno e dos professores católicos, pois, na análise dos questionários sobre o trabalho nas modalidades apresentadas - escolar, não escolar -, ele aparece como despertar para dignidade. Diante desta importância, algumas atitudes precisariam ser incorporadas pelos alunos. O aluno não poderia ter atitudes fraudulentas, como colar em uma prova; portanto, a correção das atividades poderia ser executada pelo professor e por outros alunos, enquanto ele teria o propósito de fazer seu trabalho, suas atividades, como esmero e boa vontade, favorecendo um ambiente educativo em que o formalismo desse lugar a práticas mais inovadoras, como a utilização de fichas com os resumos dos pontos mais importantes do programa e das matérias. Suscitar nos alunos maior interesse, trazendo temas do cotidiano,

⁷ Em 6 de fevereiro de 2006, com a mudança da lei 11.274, o ensino fundamental passará a ter a duração de nove anos, com a obrigatoriedade da inserção das crianças de seis anos nas instituições escolares (Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>). Acesso em: 29 mai. 2020.

facilitando o debate e promovendo reflexão. Os trabalhos escolares realizados fora do ambiente escolar deveriam fomentar a pesquisa, estimulando os alunos a buscar conhecimentos independentemente da coersão do professor, estimulando-os ao exercício do trabalho intelectual. Já as atividades não escolares seriam realizadas em espaços religiosos, com fins bem determinados e regulamentos claros.

Os grêmios estudantis seriam espaços de formação com suas secções de literatura, social-esportiva e pesquisas. Os museus e bibliotecas, as revistas escolares e o contato com obras sociais foram elencados como atividades não escolares. (AEC, s.d.; s.p.).

Com a análise dos questionários e das propostas encaminhadas como questões de discussão nos grupos fica anunciada a necessidade de encontrar mecanismos de controle, que favoreçam a produção de um discurso de emancipação e autonomia. Essas características seriam conquistadas com a melhor adaptação às regras sociais e escolares. Bom professor e bons alunos contribuiriam positivamente com a sociedade e com a escola católica. Uma estratégia para conquistar esses objetivos está relacionada à capacidade de praticar a autovigilância. Os alunos seriam capazes de organizar atividades entre eles, fazer acordos e combinados, mas esta possibilidade não exclui a importância do professor no que diz respeito a autoridade. O professor exercerá autoridade ajudando seus alunos na conquista da responsabilidade. “Os alunos não devem passar nunca por “substitutos” do mestre, nem como seus informadores. A autoridade não pode ser delegada a alunos. Os educadores permanecem responsáveis” (AEC, s.d., p. 12).

Os alunos que estivessem sob o regime de internato deveriam ter um tempo com as famílias, uma vez ao mês, momentos diferenciados em pequenos grupos de quinze a vinte estudantes, sob a orientação dos educadores, pois assim seria possível experimentar “noções de ordem, propriedade, decoração, vida em sociedade, civilização, etc.” (AEC, s.d, p. 12). Não deveriam ser classificados para não despertar ciúmes e inveja. O aluno deveria ser considerado em sua trajetória, observando seu esforço e não somente o seu sucesso. Esse reconhecimento deve ser também comedido, pois “Reconhecer o esforço também desperta a inveja” (AEC, s.d., p. 12). Mesmo no período de férias, podem ser induzidos a frequentar a escola para não perderem todas as impressões positivas construídas durante o ano escolar. No núcleo familiar, seria recomendado à família o preparo das meninas para o futuro, ensinando a elas “conhecimentos de enfermagem, puericultura, doutrina da Igreja sobre o matrimônio” (AEC, s.d., p. 12).

2.2 FORMAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS

Pierre Faure, no segundo dia da formação, traz os temas “Contrainte” (coerção, modos de admoestação) e “Autonomia” como instrumentos para formar as consciências, propondo pensar à educação da consciência dos alunos. A ideia de consciência descrita na síntese tem inspiração no conceito de consciência presente no catolicismo, mais tarde apropriada à concepção escolanovista da psicologia, que menciona a personalidade como elemento relevante no processo de aprendizagem. Inicialmente, Pierre Faure tratou a consciência como elemento que ajudaria o aluno a colocar para fora as experiências interiores. Nas semanas pedagógicas, a consciência aparece como a possibilidade de o educando assumir certo protagonismo no processo de aprendizagem, pela tomada de consciência, pela necessidade de liberar esforço para atender à necessidade e pelo empenho dispensado na aquisição dos saberes. Todo esse movimento, fruto de motivações próprias, sem necessidade de monitoria dos adultos, também é possível pelo desejo de ser aprovado diante de Deus. Os elementos da autocrítica, da confissão, da consciência do erro e do pecado ajudariam o homem a elaborar suas escolhas e também seu repertório de coisas válidas a serem aprendidas. No livro escrito por ele, em que apresenta o Ensino Personalizado e Comunitário, Faure já não menciona a influência da consciência, mas a da personalidade, como contribuição da psicofisiologia e da psicopedagogia (FAURE, 1979). Neste caso, a apropriação dos princípios escolanovistas no projeto católico renovado, pode ser observada quando Faure utiliza o conceito de personalidade em detrimento ao conceito de consciência e mostra a influência da biopsicologia em seu projeto pedagógico.

Na análise do segundo dia de formação nas Semanas Pedagógicas de 1955, fica notório o exercício proposto para a construção de um novo protocolo pedagógico a ser desenvolvido com o propósito de formar uma equipe de educadores capazes de exercer a docência de maneira criativa, responsável e inovadora, sem invalidar os elementos fundantes da forma de educar que conheciam e exerciam, como a responsabilidade e a autoridade do professor na formação dos alunos. Resguardados esses princípios, deveriam oferecer aos alunos protagonismo, autoreflexão e autonomia. Nesse caminho havia muitas propostas inspiradoras, fundamentadas na influência de Rousseau⁸ e em sociólogos evolucionistas.

⁸ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, em 1712; publicou, em 1762, o Contrato Social e o Emílio. Foram obras importantes e provocativas, que atacavam fundamentalmente as instituições Estado e Igreja. No livro *Emílio*, afirma que os adultos não conhecem a infância, que a criança é naturalmente boa, virtuosa e o homem interrompe o florescer das virtudes que já estão na criança. Propõe uma educação em que o adulto não interfira na natureza da criança, mas apenas forneça elementos para que se desenvolva (GALLO, 2012).

Faure questiona tais teorias, por considerar que não valorizavam a moral e não animavam a formação da consciência. Citava educadores como Claparède,⁹ Ferrière¹⁰ e argumentava que essas concepções não favoreciam o reconhecimento do esforço e o interesse pelo saber vinculado ao esforço. De acordo com Faure:

[...] Isoladamente, ambas as teorias são falhas, mas elas se completam quando conjugadas. Interesse e esforço devem andar juntos. Não se pode educar sem o interesse, como também ninguém educa sem esforço. Esforço que não é apenas energia física, mas interior, energia vital. Dar aos alunos motivos que os façam agir. Suscitar-lhes não somente o interesse sensível, mas o interesse de ordem racional, radicado num ideal. Não basta ter uma razão para agir; é preciso que esta razão tenha valor. E o aluno, consciente disso, será capaz de esforço e de ação. Não deixará de fazer as coisas, mesmo quando essas lhe custem.

[...] Seu valor moral está na intenção que anima nossa consciência. Nosso ato será objetivamente bom, se se conformar com a ordem preestabelecida por Deus. Levar a vontade humana a aceitar conscientemente esta Ordem e dotá-la da autonomia desejada e da verdadeira liberdade isenta das travas das paixões e dos instintos; é o ideal de educação. É preciso, nesse trabalho, ensinar o aluno a julgar-se. Será uma formação completa a começar-se desde cedo, porque ela nos leva a encontrar o que é bom para nós e o que é bom para os outros (fim social) (AEC, s.d., p. 14-15).

A consciência estaria ligada à incorporação de um modo de agir e pensar católico, em que a vontade de Deus sobre o homem esquadriharia sua conduta social. Ele encontraria motivação para realizar as atividades sociais e escolares na esperança de agradar a um Deus que tudo vê e que tudo sabe. O ideal desse modelo pedagógico é ser bom e agradável aos olhos dos homens e de Deus. A motivação, a necessidade de aprender e o esforço para essa aprendizagem estariam ancorados na formação de uma consciência cristã. No estudo da formação de consciências, Pierre Faure apresenta como teoria uma aprendizagem a ser desenvolvida respeitando as faixas etárias das crianças. A primeira etapa compreenderia crianças de três a seis anos, fase em que a formação recebe o título de ‘autonomia física’. A segunda, abrange crianças dos seis aos dez anos, momento em que aconteceria o despertar da consciência interior e as crianças seriam capazes de desenvolver a autocorreção. Na terceira

⁹ Édouard Claparède fundou em 1912 a Ecole des Sciences de l'Education – Institut Jean –Jacques Rousseau. No instituto dedicou-se a estudar o pensamento das crianças e a desenvolver e aplicar novos métodos de ensino. Critica o método de trabalho. (COLINVAUX; BANK-LEITE, 2012). Seu método está alicerçado nos princípios da necessidade, do interesse e da inteligência. A necessidade provoca a reação de satisfazê-la. A necessidade é o que move a criança para o ato de aprender. O interesse equivale ao que importa. A criança terá interesse pelo saber quando ele tiver utilidade, importância. A inteligência é a parte biológica do processo de aprendizagem como as demais atividades psíquicas. Ela se liga ao interesse na satisfação da necessidade (NASSIF;CAMPOS,2005).

¹⁰ Adolphe Ferrière em 1889 fundou em Genebra a oficina Internacional para Escolas Novas e em 1921 participou na fundação da Liga Internacional para Escolas Novas. Grande entusiasta do método ativo que utiliza a cooperação entre os alunos como uma prática escolar, traz na metodologia os princípios da teoria do Self-Government que tem por princípios a liberdade para aprender, o trabalho em grupo e a autoeducação. Nesta concepção educativa compreendem a autoeducação como a maneira na qual o indivíduo se adapta à moralidade adulta e às regras de socialização formando assim sua personalidade(MARCHELLI; DIAS, 2007).

etapa, crianças dos dez aos treze anos, passariam para a fase da objetivação, com a necessidade de exteriorizar suas experiências. Na quarta etapa, ocorreria a interiorização, momento em que o adolescente voltaria a olhar para si (AEC, s.d.; s.p.).

Essa divisão por etapas aparece no método desenvolvido por Maria Montessori como períodos sensíveis. Pode-se perceber sua influência na teoria apresentada por Faure. Montessori preocupava-se com a criança, não só no que dizia respeito à vida material, mas à vida psíquica, a que precede a atividade motora e a vida espiritual. Entendia a criança como um embrião espiritual; entendia que às estruturas psíquicas são atribuídas as noções dos chamados períodos sensíveis, ou seja, o momento potencial, criador, que dá condições à vida psíquica a partir da influência do ambiente. Os períodos sensíveis eram divididos em quatro intervalos. O primeiro, denominado período sensível: período de vida prática que compreendia crianças de zero a seis anos. No período sensível havia uma subdivisão: de zero a três anos, era chamado de mente absorvente; de três a seis anos, de mente absorvente consciente. É o momento em que a criança absorve os estímulos do ambiente e se predispõe ao movimento. O segundo período é conhecido como período da imaginação. Nele situam-se as crianças de seis a dozes anos e é um tempo de introspecção. Inicia-se, nesta fase, a formação da ideia de responsabilidade social. Nela, observam-se grande capacidade de trabalho mental, sensibilidade para com a cultura e a formação científica. O terceiro período é o da absorção cósmica, da noção integrante do universo; nela, o jovem passa a preocupar-se com meio ambiente (MACHADO, 1980).

Na apresentação da formação feita por Faure, ele afirma que a primeira etapa é conhecida como a etapa dos movimentos. “É o gesto que educa. E este gesto se diferencia do movimento, porque contém em si uma significação, uma finalidade” (AEC, s.d., p. 15). Na segunda etapa, “é preciso que a criança chegue, ela própria, a corrigir seus erros e a encontrar seus deveres, sob a orientação do Mestre que a orientará nesta procura. Mais do que simples exame de consciência, será ainda um primeiro despertar da atenção.” (AEC, s.d., p. 15). Na terceira etapa, a criança tem necessidade de dizer o que pensa. Cabe ao professor aproveitar o momento para aperfeiçoar o jovem em um exame de consciência preventivo. Na quarta etapa, o jovem deve preparar-se para vida:

Assim levaremos o adolescente a preparar-se de um modo real para a vida. Não nos limitemos às lições marcadas, às matérias exigidas pelos programas. Acrescentemos certos conhecimentos práticos do gosto dos alunos, tais como noções de puericultura para as meninas, lições de catecismo, etc. (AEC, s.d., p. 16).

Cada fase do desenvolvimento possui sua característica objetivo, mas todas as escolhas dos alunos acontecem diante das proposições deixadas pelos professores. Mesmo as

seleções do que possa interessar à vida real dos alunos, visto que já está definido o que caberá às meninas escolher: a puericultura e/ou o catecismo. As meninas, eventualmente, não poderiam ter interesses por outras áreas do conhecimento; tampouco exercer novos papéis na sociedade, além de ser cuidadoras de crianças, esposas ou religiosas. Poderiam escolher entre a pré-seleção da sociedade vigente e a pré-seleção dos professores (AEC, s.d.; s.p.).

Após estudo realizado em grupo, os participantes consideram que o importante para todas as idades é que o mestre possa fazer com que o aluno aprenda a conduzir-se sem a intervenção total do professor; deveria desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente e consolidar a normalização. A normalização é outro tema forte no método Montessori. É apresentado na formação do padre Pierre Faure como algo relevante no modelo fauriano. Ele compreende que a normalização é o meio “para que o aluno chegue a realizar alguma coisa por si mesmo [...]” (AEC, s.d., p. 16). Faure, em seu modelo, acrescenta que o meio para garantir sucesso na tarefa de cultivar, civilizar, instruir, e educar é normalizar o aluno. O conceito de normalização é discutido no método Montessori como ‘a possibilidade de encontrar a liberdade pela disciplina’. Isso seria possível com o desenvolvimento de atividades ordenadas; para isso, porém, é importante que o ambiente favoreça o contato com atividades preparadas para ela. “Mas quando o ambiente chama com seus atrativos ou oferece motivos para a atividade construtiva, então eis que todas as energias se concentram e os desvios desaparecem” (MONTESSORI, s.d., p. 170). A normalização vem da concentração na atividade que desenvolve. O sucesso da normalização está diretamente vinculado à observação do interesse infantil e ao preparo do ambiente. O sucesso do trabalho pessoal está ligado ao conceito de normalização, que vem da concentração em um trabalho e será através da realização do trabalho que a criança irá se desenvolver. Montessori acredita que a normalização, em um ambiente preparado, leva a uma nova forma de viver - com liberdade de escolha; fortifica o caráter, aumenta a capacidade mental e o domínio próprio (MONTESSORI, s.d.; s.p.).

A atividade proposta aos participantes na sequência das atividades previstas para o dia de formação foi a de averiguar se a criança teria capacidade de apelar para a sua consciência e como seria possível educá-la para a reflexão em sala de aula, fora da sala de aula e fora da escola. As respostas foram elaboradas para cada um desses pontos. Os participantes elaboram as seguintes conclusões: na sala de aula as crianças ficariam responsáveis pela organização do ambiente e dos materiais que utilizassem. A boa execução dessa organização valeria notas. Fica subentendida a relação estímulo-resposta. Caso atendessem às expectativas do líder, seriam premiados por isso. O combate à cola, a permanência do hábito de fazer a fila

poderiam ser entendidos como práticas de respeito à escola. Caberia às alunas a tarefa de “arrumar com senso artístico suas classes” (AEC, s.d., p. 17). Fica evidente a divisão de tarefas para meninos e meninas. O uso de cadernos, nos quais ficariam registradas as observações concernentes à disciplina, seria a solução encontrada para modular o comportamento, mesmo sabendo que tal postura não contribuiria para a formação de um cidadão reflexivo. A tomada de decisão, ou posicionamento, deveria utilizar como recurso o uso de uma consciência reflexiva. Há um condicionamento do comportamento: manter ambiente limpo e organizado; não colar; manter a ordem; organizar filas; atividades-surpresas de cunho avaliativo pelos professores e deixar restrito ao universo feminino o trato com o belo, com a harmonização do ambiente, com o senso estético (AEC, s.d.; s.p.).

Para as atividades realizadas fora da sala de aula, caberia aos educadores propor eventos esportivas que reforçassem a lealdade, e como estratégia de monitoramento seria interessante fazer uso de questionários onde os alunos pudessem registrar as aprendizagens e o que produziram de saberes durante a atividade. Foi sugerido promoverem rodas de as conversas que os ajudariam no equilíbrio da liberdade esperada fora da escola, oportunizando o devido respeito às regras institucionais. Como recurso criativo, oferecer um ambiente em que os estudantes desenvolvessem maior empatia com os mais fracos e desfavorecidos, pois assim seria viável aplicar os conceitos de empatia e responsabilidade ao lidar, no recreio, com situações de covardia e malvadeza, coisas que eventualmente ocorrem nesse espaço. Uma estratégia também oferecida foi favorecer a prática de cineclubes e jornais escolares, elencando-as como atividades capazes de estimular a participação ativa dos alunos e contribuir com o espírito de responsabilidade. Essencial seria permitir que os alunos dos internatos ouvissem rádio e discos, assistissem a programas de televisão e a filmes, com prudência, para aperfeiçoamento educativo. A produção de fichas de leitura dos livros retirados da biblioteca também constam como propostas de interesse para os alunos nos momentos em que estariam fora da escola. A realização do sacramento da confissão aos sábados e o movimento de facilitar o recolhimento mensal junto ao sacerdote, ou irmão responsável, constam como ações importantes na formação da consciência cristã. Fora da escola, como práticas do exercício da consciência e educação reflexiva poderiam ser as de ir à missa, prestar assistência à missa do colégio, que teria grande valor educativo e as de convidar o maior número de amigos a participar de iniciativas que propagem a fé. (A.E.C., s.d.; s.p.).

Após as atividades em grupo, os participantes iniciavam um terceiro e último momento, no qual se discutiria um bloco de questões. A dinâmica acontecia pela elaboração de possíveis encaminhamentos para as seguintes questões:

- formação do coração e preparação para a vida;
- como formar uma mentalidade cristã;
- como fazer os alunos passarem de um regime autoritário de disciplinas para um regime de autoeducação;
- como evitar que os alunos leiam romances malsãos ou tolos.

Pierre Faure diz caber às mães impedir que as filhas despertem para a curiosidade e tenham uma educação que conserve o pudor. Seria recomendável que conseguissem livre acesso ao confessionário e também participassem de retiros de noivas e cursos de preparação para o casamento. Isso prepararia as meninas para a vida. Não consta nenhuma orientação para os meninos no mesmo sentido. A construção de uma mentalidade cristã caberia à família. A autodisciplina não poderia ser conquistada do dia para a noite. O processo para tal aquisição consistiria em praticar o controle pessoal do trabalho escolar e das atitudes aos poucos, para assim, adquirir a capacidade de fazer esforços e autoconduzir-se. Já a autoeducação precisaria que a liberdade fosse menos mencionada em relação à responsabilidade. “Procurando não falar às crianças de liberdade, mas, sobretudo, de responsabilidade” (AEC, s.d., p. 19). Para evitar a leitura de livros nocivos, interessante é criar bibliotecas com livros adequados. “Só se suprime o que se substitui” (AEC, s.d., p. 20).

2.3 FORMAÇÃO DO ESPÍRITO

O método ganha, no terceiro dia de formação, protagonismo na discussão proposta pelo formador, pois Pierre Faure provoca o grupo a pensar na relevância e na necessidade de um método de trabalho. Ao questioná-lo sobre como deveria dar as aulas, afirma os educadores que não deveriam conformar-se em apenas transmitir conhecimentos. Deveriam apresentar aos alunos um método de trabalho que os tornasse capazes de trabalhar com livros e documentos. O opúsculo afirma que, para Faure, “o essencial é dar-lhes um método de trabalho” (AEC, s.d., p. 21) que poderia mudar de uma matéria para outra, mas o sucesso da ação do professor em sua aplicação estaria correlacionado ao preparo anterior das aulas e à organização do ambiente. “O método não se improvisa” (AEC, s.d., p. 21). A necessidade do método implicaria não somente a aprendizagem do aluno, mas também o nascimento do espírito do educando. “A ignorância de alguns é quase sempre sinal de que não aprenderam a trabalhar com o espírito. Esta formação é que nos deve preocupar” (AEC, s.d., p. 20). A

formação do espírito segue a lei do trabalho pessoal. “Não há progresso verdadeiro sem esforço, sem trabalho do espírito” (AEC, s.d., p. 20).

Para o formador existe uma razão direta entre o sucesso do professor e a utilização que faz do método. Este sucesso está diretamente ligado à organização do ambiente e ao planejamento das aulas. A inovação metodológica presente na proposta educativa de Faure está não só na formação de um aluno pesquisador, mas também na apresentação da ideia diretriz que conduzirá, auxiliará o aluno na realização do trabalho pessoal. O professor não será o dono da cátedra, mas será o grande estimulador e incentivador de possibilidades, de dúvidas, de questões que levarão o aluno ao movimento da pesquisa, da construção de um saber. O aluno iria pesquisar, organizar e avaliar; entretanto, não seria suficiente. É primordial saber utilizar o conhecimento adquirido durante a pesquisa. Uma apresentação sistemática dos conceitos, dos conteúdos aprendidos seriam expostos por intermédio da apresentação de trabalhos, com ilustrações e desenhos. O próximo momento proposto por Faure é o da apresentação dos conteúdos com a elaboração de um trabalho escrito. Caberia ao professor elaborar um centro de interesse que comungasse as pesquisas com as disciplinas, criando uma cronologia para as atividades. Trilhando de forma positiva esses passos, os alunos estariam enriquecendo sua personalidade (AEC, s.d., s.p.).

Na construção da formação do espírito, Pierre Faure expõe o impacto do método montessoriano em sua proposta educativa. Maria Montessori desenvolve, em seu método de ensino, modos de agir específicos na maneira como organiza os tempos e os espaços escolares. Ela indica que o professor poderia assumir uma postura de observador e facilitador dos processos de aprendizagem, sinalizando aos alunos possibilidades de aprender com autonomia a partir da necessidade apresentada pelos alunos. O ambiente precisaria ser preparado para colaborar com a formação psíquica. Ela deixa explícito que desenvolveu um método positivo e científico em que o ambiente deveria ser preparado para as crianças com mobiliário e materiais adequados, e as atividades ali desenvolvidas observariam a idade, os períodos sensíveis e a livre escolha. Os prêmios e castigos teriam que ser abandonados; o silêncio e a disciplina tornar-se-iam elementos de grande relevância na aplicação do método (MONTESSORI, s.d.; s.p.). O *Trabalho Pessoal*, indicado no método montessoriano é individual; nele são realizadas as atividades de repetição. A livre escolha e a verificação dos erros aconteceriam com fichas controle. Os movimentos seriam corrigidos com exercícios nas aulas de educação sensorial, na escrita independente, na leitura em livros, nas disciplinas das chamadas atividades livres. Seu método abolia os silabários, as lições coletivas, os exames, o

uso de brinquedos, a oferta de guloseimas, bem como a cátedra do professor (MONTESSORI, s.d.; s.p.).

No estudo proposto nas *Semanas*, Pierre Faure indica que o aluno deveria ser colocado diante de uma situação de pesquisa e esforço do espírito e a maneira de operacionalizar essa situação seria por meio do ‘trabalho pessoal’. [...] “Pesquisar com esforço próprio (meio)”. [...] “Instruir-se (fim)” (AEC, s.d., p. 20). Nesse processo, o professor não deveria preocupar-se com a aparente noção de tempo perdido. A formação do espírito demanda tempo.

Para auxiliar o trabalho pessoal é preciso apresentar ao aluno a ‘ideia diretriz’:

Com poucas palavras, o professor fará a exposição, a apresentação, deixando ao aluno o trabalho de anotação e organização. Compete ainda a este fazer um primeiro julgamento de seu próprio trabalho. O professor, por sua vez, procura estimular e encorajar aquilo que o aluno produziu por si só (AEC, s.d., p. 21-22).

O discurso pode parecer inovador no sentido de procurar dar protagonismo aos alunos, atender a suas curiosidades e iniciativas. Mas, observando com cuidado os encaminhamentos dados para o preparo das aulas e do próprio ambiente, tudo é previamente deliberado pelo professor, que, de maneira sutil, predetermina as escolhas, os assuntos e a melhor maneira de comportar-se na escola e fora dela. É um olhar observador para induzir, seduzir e não necessariamente para atender à pluralidade de ideias e aos anseios que cada aluno eventualmente propusesse nas aulas. “É ainda da competência do professor criar um centro de interesse em torno das disciplinas, seguindo, para isso, uma certa ordem lógica” (AEC, s.d., p. 22).

O projeto pedagógico de Faure considerava o primário a etapa mais importante e adaptou as inspirações de Montessori aos estudos do Plano Dalton como estratégia de programação, plano de trabalho, indicações escritas e quadro de trabalho. O aspecto comunitário presente em seu modelo refere-se à ajuda mútua, e não diretamente às atividades que poderiam modificar estruturalmente a sociedade. Seu projeto personalista-comunitário era o que imprimia identidade ao projeto, apesar das influências de Lubienska,¹¹ Montessori e Dalton.¹² A ruptura com a estrutura da escola tradicional está, sobretudo, em não fazer com que os alunos façam tudo igual e ao mesmo tempo. No projeto de Faure, estaria no professor pensar o que de fato há que ser considerado relevante para ser ensinado; e, pensando no aluno, refletir sobre o que faz sentido ser aprendido. A organização do trabalho acontecerá “em uma

¹¹ Klein (1998) afirma que Lubienska foi a inspiração espiritualista do modelo pedagógico desenvolvido por Faure. Ela teria dado uma versão mais católica à metodologia montessoriana.

¹² Plano de trabalho aplicado em Dalton por Helen Parkhurst, que aproveitava o programa oficial modificando horários, a organização das classes por disciplina, o horário, a distribuição gradual e progressiva dos saberes (KLEIN, 1998).

progressão: horizontal e vertical; do concreto para o abstrato; do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil (KLEIN, 1998, p. 126). Ainda incorporou a síntese pessoal através da qual, após a realização das atividades, o aluno faria a previsão de ações para o dia seguinte. Valorizava a interiorização, sob influência de Inácio de Loyola, e a lição de silêncio presente na metodologia montessoriana.

Nas atividades de trabalho em grupo, as questões em debate eram as seguintes: perceber se os alunos iriam de fato manifestar interesse pelo trabalho escolar; que trabalhos mais os interessavam e que trabalhos os formavam. Percebe-se a ideia de que alguns se interessavam pela escolaridade porque almejavam o ensino secundário e, posteriormente, melhores colocações no futuro. A melhor colocação no futuro pode ser uma questão perturbadora se se considerar o discurso escolanovista, que atribuía aptidões distintas ao sucesso acadêmico. Nesta perspectiva, o possível desinteresse dos alunos poderia estar ligado aos extensos programas de ensino. No ensino primário, o papel do professor causaria efeitos positivos ou negativos na relação do aluno com a escolaridade. Quanto aos trabalhos que despertavam maior interesse dos alunos, são elencadas as atividades que se julgava exigirem menor esforço intelectual, como os desenhos, a parte experimental de ciências, a literatura social e as línguas vivas. Uma questão a ser problematizada é a subestimação de tais saberes. Seria possível interpretar que alguns saberes sejam mais relevantes e intelectualizantes do que outros? Seria possível uma valorização subjetiva do que seja mais importante e possua maior ou menor valor sociocultural? Existiria algo que levaria a determinar as escolhas por aptidão? Os trabalhos que formam dizem respeito à formação moral e religiosa, iluminados pelas luzes da inteligência e do espírito. A seguir, em termos de importância, viriam a matemática e a redação, podendo acontecer nos mais diversos assuntos; logo depois, as línguas, que deveriam ser estudadas de maneira densa e profunda, sem esquecer das ciências e visitas aos museus (AEC, s.d.; s.p.).

No momento final do dia, eram levantadas questões que abordavam a melhor forma de organizar o ‘trabalho pessoal’, propunham-se estratégias para auxiliar os alunos a fazer o movimento de introspecção; criavam-se pautas para a leitura de textos litúrgicos e a dinamização das reuniões de professores.

Quanto à organização da sala de aula, Faure defende que o ambiente deveria ser construído paulatinamente sob a influência do próprio aluno, diferente de Montessori, que prescreve um ambiente previamente preparado, com tudo o que fosse necessário para o despertar das crianças em cada faixa etária específica. Na proposta de educação de Faure, o professor deveria ter um plano de aula, que não limitasse o aluno à ação do professor, mas que lhe

possibilitasse uma caminhada autônoma. Curiosamente, utiliza no texto uma frase, que podemos associar a Montessori, que diz: “Ajuda-me a fazer sozinho” (AEC, s.d., p. 23). A atividade de introspecção estaria ligada à prática da meditação nos retiros, e, após as orações, a ação de graça e as missas. Sobre os textos litúrgicos, adverte que quando se tratasse de missas solenes, deveriam ser lidos na língua original, deixando a explicação do texto para outro momento fora do espaço da liturgia.

Feito o refinamento do trabalho escolar e dos saberes mais relevantes, bastaria definir como estruturar o ‘trabalho pessoal’; e discorrer sobre as reuniões de professores. Neste momento, os mestres discorreriam sobre a educação dos alunos, sobre o exercício da piedade, da colaboração, da lealdade. Aos mestres, neste momento específico de reflexão sobre cada aluno, não caberia emitir críticas sem encaminhar sugestões, elementos que contribuíssem com a evolução do educando. A reunião de professores se configuraria como um bom momento para validar os programas de ensino quinzenais e, desta maneira, todos ficariam cientes dos conteúdos em cada disciplina, podendo melhor avaliar/prever o que esperar de cada aluno. Nas reuniões de conclusão de ano os professores que ministram a mesma disciplina poderiam elaborar conclusões práticas para os próximos momentos de planejamento (AEC, s.d.; s.p.).

Nos planejamentos do projeto pedagógico de Faure, os professores deveriam fazer o programa de estudos por matéria, prevendo a melhor integração dos saberes escolares. Os planos de trabalho seriam previamente entregues aos alunos, com horários fixos. As salas de aulas passariam a ser locais de trabalho ou de reuniões. Diante dos planejamentos, os alunos passariam a se apropriar dos elementos ali apresentados, manifestando suas formas de proceder, suas visões de conjunto e controle das aquisições. Nas conversas e trocas com os colegas, elaborariam exposições, apresentações coletivas e individuais, produziriam relatórios que fariam parte da biblioteca nas salas de trabalho. Com esta novidade no planejamento da organização da grade curricular, os progressos seriam acompanhados pelo professor da turma. O conjunto do trabalho do aluno seria observado por um professor coordenador, responsável por um grupo de até 25 alunos, divididos de acordo com a faixa etária. As disciplinas do programa oficial, neste modelo, não poderiam ser oferecidas simultaneamente, ficando as consideradas não essenciais no programa optativo. Eram consideradas disciplinas essenciais: línguas (uma língua viva), matemática, educação física e instrução religiosa (FAURE, 1993).

2.4 FORMAÇÃO RELIGIOSA

A formação religiosa teria um caráter maior que a instrução, porque ela colaboraria com a possibilidade de fazer com que o ser colocasse em prática conceitos apresentados teoricamente. Com a formação religiosa, os alunos incorporavam as atitudes cotidianas características de verdadeiros cristãos. Em cada idade, essa formação tornava-se mais aprimorada, e os professores conseguiriam averiguar, junto aos alunos, no retorno das férias, o que eles fizeram com os saberes adquiridos no ensino religioso, além de ouvir de ex-alunos a relevância desses saberes para a vida. Em alguns relatos citados pelo padre Pierre Faure na apresentação do tema consta que, com a formação religiosa, criava-se o hábito da oração e da necessidade de ouvir a missa ao longo da vida. Nesses mesmos relatos consta como a escola havia influenciado o encontro com a vida cristã. Faure chama a atenção para estes fatos, observando que denunciam o quanto é morosa a construção de uma identidade cristã, o que reforçava, por isso, a grande importância de se promover a experiência já na tenra idade. Por este motivo, programou, para o quarto dia da formação, procedimentos adequados a uma formação cristã eficiente (AEC, s.d.; s.p.).

Faure acreditava ser “impossível separar instrução e educação religiosa” (AEC, s.d., p. 25). Ele considerava que a educação deveria ser prática e deveria fazer sentido na vida cotidiana. Para isso, o verdadeiro sentido da instrução deveria ser o de levar ao homem ao encontro com Deus e que fazia sentido a educação religiosa ser compreendida como uma disciplina, um saber indispensável. Para isso, ele dizia que tanto na família como na escola cristã a criança devia viver “cristãmente” (AEC, s.d., p. 25). O viver cristãmente, de acordo com seu pensamento, implica mostrar à criança as verdades cristãs, como: Advento, Natal, Epifania, Páscoa, Pentecostes, etc. Era imprescindível, em sua opinião, ensinar o catecismo, pois através dele se consolidariam os conhecimentos religiosos práticos. Advertia, ainda, que o ensino religioso deveria ser anterior, ou até mais importante, que o próprio catecismo para as crianças, deixando subentendido que essa introdução aos saberes catequéticos deveria ser precedida na família e também na escola. Dizia: “É preciso certamente fortificar o movimento catequista, quando deficiente, mas é indispensável fortificar igualmente o movimento paroquial nas famílias e na escola, porque é necessário ligar ensino e vida cristã, vida cristã e vida profana” (AEC, s.d., p. 25-26). Entendia que o ensino religioso não daria frutos se a criança não convertesse para o espiritual os saberes do corpo, da alma e do espírito. Exemplificava dizendo que se se consideravam ações de sucesso as que, com a missa, haviam

levado a dar os primeiros passos em direção às ações da escola; escolas nas paróquias e universidades nas dioceses.

As instruções para a formação religiosa aconteceriam de formas distintas entre os alunos do ensino primário e secundário, obedecendo a critérios específicos nas diferentes idades. As crianças pequenas precisariam, inicialmente, ter a noção do Deus pai amoroso, de Jesus Cristo, da Santíssima Trindade, de Nossa Senhora, mãe de todos, e da oração, que seria estabelecida como o ato de fechamento na construção da estrutura espiritual do indivíduo. Quando a criança se apropriasse da ideia de Deus e compreendesse a divindade, se tornaria capaz de realizar orações de maneira mais consciente. Por isso, Faure insistia em que a construção da consciência espiritual e a dos saberes caminham de forma emparelhada. “Não podemos impor, aos pequeninos, longas orações, antes que eles compreendam a quem se dirigem” (AEC, s.d., p. 26). Assim, no ensino primário, a normalização seria a ferramenta utilizada para conquistar a obediência das crianças. Elas compreenderiam que não seria auspicioso fazer o que desejam no momento em que desejam. Seria sinal de aprendizagem saber controlar seus impulsos e desejos. Tudo teria seu tempo. Para isso, seria interessante criar um clima educativo, organizado, de modo que a criança fosse capaz de conquistar o domínio da consciência. Essa conquista da ordem interna, quando externalizada, passaria a ser compreendida como um dever. A criança normalizada conseguiria cumprir seu dever sem precisar ser tutelada por um adulto (AEC, s.d.; s.p.).

A normalização passaria pelo controle do corpo e da mente. Para que essa habilidade fosse alcançada, as lições de silêncio seriam o instrumento que os educadores poderiam utilizar nesse processo. As lições de silêncio desenvolvidas por Montessori surgiram com o intuito de fazer com que as crianças encontrassem dentro de si a voz que as conduziriam para a perfeita educação exterior. Ela afirmava que “a repetição do exercício [exercício do silêncio] pode levar, seja quem for, a uma tão perfeita educação exterior dos atos que seria impossível obter de ensinamentos vindos do exterior” (MONTESSORI, s.d., p. 118). As conquistas oriundas das lições de silêncio seriam para as crianças como uma elevação espiritual. Montessori afirma, ainda, que “a ordem e a disciplina assim tão estreitamente unidas associam-se à liberdade” (MONTESSORI, s.d., p. 124). Na formação, Faure mostra aos participantes, com exemplos orais, como o uso das lições de silêncio levariam as crianças ao autocontrole e à compreensão de Deus. A orientação dada por ele aos participantes foi que perguntas fossem elaboradas, levando as crianças ao silenciamento dos corpos e ao controle dos pensamentos. As primeiras questões elaboradas deveriam induzi-las ao reconhecimento da consciência corporal, destinando atenção às partes do corpo. Depois disso, o educador iria

pedir que fechassem os olhos; em seguida, questionaria quem seria capaz de controlar os movimentos dos pés, das mãos, promovendo um ambiente de silêncio durante o qual fosse possível ouvir a queda de um alfinete no chão ou o tic-tac do relógio (AEC, s.d.; s.p.).

Para o ensino secundário, uma nova postura deveria ser assumida pelo educador. No primeiro momento, a criança seria apresentada à religiosidade e então aconteceria o despertar do sentimento religioso. No secundário, o ensino religioso se concretiza como retomada do que já foi apresentado. “O catecismo não devia ser ensinado senão depois do despertar do sentimento religioso” (AEC, s.d., p. 28). A palavra catecismo seria substituída por Religião, ou Formação Religiosa. Faure acreditava que os adolescentes não gostavam que se utilizassem com eles termos que remetessem à infância. Era de opinião que toda recitação religiosa deveria ser explicada, e não somente decorada. Pierre Faure sugere que, ao se ensinar história das civilizações, por exemplo, utilizassem textos bíblicos que narram a transcendência do povo judeu sobre outras civilizações. Após o despertar do sentimento religioso, poder-se-ia introduzir o catecismo. Isso explica a prescrição utilizada na diocese de Nancy, arcebispado de Paris, por ele aduzida, que considerava, no ensino primário, o primeiro ano como ano de iniciação. Nele seria realizada a apresentação de Deus, e se faria a instituição da oração. No segundo ano de iniciação, seria apresentada a liturgia, como ciclo de confirmação; no terceiro ano, se apresentaria o catecismo, com exame de catecismo e comunhão solene (a primeira comunhão).

A mudança de estratégia não estava presente somente nos termos utilizados para se dirigir aos educandos. A instrução foi de que se deveriam usar tanto quanto possível os textos religiosos para contrapor aos textos profanos, promovendo maior reflexão a partir dos textos. Seu registro deveria ser feito em cadernos, com resumos e desenhos, documentos e cartas históricas e geográficas. Aconselhou, também, que, nos terceiros e quartos anos, houvesse uma caixa de perguntas anônimas, nas quais os estudantes colocariam questões que deveriam sempre ser respondidas. Não aconselhava fazer a História da Igreja descolada da História Geral ou da pátria, pois a Igreja faz parte da História. “Não separemos instrução cristã de educação cristã, nem de educação simplesmente. Esta é a nossa tarefa e sua característica” (AEC, s.d., p. 29). Alertava que, sempre que no estudo de uma matéria profana surgisse um problema religioso, este deveria ser abordado. Entendia que era “preciso conhecer bem os problemas da razão e da fé, da liberdade e da graça” (AEC, s.d., p. 29).

O momento dos trabalhos em grupo foi marcado por questionamentos acerca do gosto dos alunos pelas aulas de instrução religiosa. Por exemplo: como tornar mais duradoras as práticas de piedade nas férias e sobre as modalidades de realização da instrução religiosa?

Faure atribui aos professores certa responsabilidade sobre o sucesso das aulas religiosas. Ele entendia que a maneira como o aluno se relaciona com as atividades escolares tem respaldo da influência impressa pelo professor no aluno. Ainda que o aluno tenha o desafio de ser autônomo e buscar os saberes por motivações próprias, cabe ao professor apresentar as possibilidades de aprendizagem de tal maneira que tornar irresistível ao aluno o ato de não querer pesquisar e desvendar mais sobre o assunto. “O professor de religião deve ser excelente pedagogo, principalmente quando padre, pelo perigo de os alunos virem a identificar o mau ensino com a condição de sacerdote” (AEC, s.d., p. 29). Quanto às práticas de ações de piedade durante as férias, Faure lembra que muitos alunos permanecem fiéis, participando das missas, praticando as orações, mas essa não era a realidade de cerca de 30% dos alunos brasileiros, segundo uma pesquisa realizada por uma congregação (AEC, s.d.; s.p.).

Os meios mais aproveitáveis na formação religiosa passariam por quatro ações: o ensino do catecismo; a iniciação à missa; a prática dos sacramentos e um aprofundamento ao sentido religioso. A inovação no catecismo passava pelo emprego de materiais diversos, como textos atraentes, cadernos catequéticos, filmes, desenhos e cartazes, lições em quadrinhos, utilização de miniaturas de objetos sacros. Sugeria encaminhar as crianças à capela, preparar as missas com cuidado para alcançar o entendimento dos alunos. Nos retiros, propiciar a preparação para a Crisma, que é um sacramento, assim como para a confissão e a comunhão. Articular junto aos alunos a compreensão dos valores da Trindade. A participação em retiros espirituais seria uma oportunidade de viver intensamente a vida como filhos de Deus. Esses eventos deveriam ser dirigidos por responsáveis que conhecessem bem os jovens. Os professores poderiam indicar leituras que tornassem os alunos mais conscientes e colaborassem com a formação religiosa. Participar dos movimentos especializados da Igreja católica, com o intento de sempre oferecer maiores oportunidades de ajudar nos catecismos dentro e fora da escola.

Quanto ao indiferentismo religioso, a questão deveria ser abordada de maneira que os jovens cristãos compreendessem sua existência na sociedade como indivíduos despossuídos dos mesmos valores cristãos e da religiosidade que lhes fora apresentada. Essa parcela da sociedade deveria ser apresentada da mesma maneira que deles se fala na literatura: “O problema dos Libertinos” (AEC, s.d.; s.p.). Quanto mais profunda fosse a integração dos alunos nos movimentos eclesiais, a convicção de que a oração, a presença, o sacrifício e o auxílio de maneira individual em favor da sociedade era positivo. Faure procurava construir o senso de fraternidade, que entrava em consonância com o senso comunitário de seu modelo

pedagógico, afirmando ser necessário: “ensinar que não se é cristão se falta ‘sentido de fraternidade’, se não amamos o próximo. Não é cristão quem vive para si” (AEC, s.d., p. 31). Para que essa mentalidade fosse consolidada, era primordial uma cuidadosa formação espiritual dos professores. Faure indicava o quão interessante seria ter o melhor professor para ministrar as aulas de religião. Deveria, a escola, “escolher o professor de religião entre os melhores do corpo docente. Aquele a quem se confiam matérias principais na classe” (AEC, s.d., p. 31). A vida religiosa deveria ser vivida nas salas de aula por professores e alunos. Com os alunos maiores, os professores poderiam explorar melhor a consulta de consciência, propondo ao grupo exercícios de autorreflexão, o que os faria compreender que somente Deus poderia completar o homem.

Os trabalhos em grupo eram resultado do programa das semanas, que propunham que depois deles se estudassem questões sobre como qualificar a apropriação do tema discutido durante o dia. Isso constituiria o dia de formação, aquele que tinha por função provocar o levantamento de muitos questionamentos. A oração e a comunhão diante de uma vida imperfeita constituíam pontos inquietantes, no sentido de buscar encaminhamentos no trato com os alunos sobre a instrução religiosa. Faure orientava os participantes fazendo-lhes compreender que todas as ações de uma formação religiosa têm o dever, através da oração, da caridade e dos sacramentos, de conduzir o homem à vontade de Deus. Temas como combate à mentira e a participação dos jovens em retiros também foram explorados. Não deveria ser negado aos jovens o conhecimento sobre outras religiões: “É preciso falar-lhes do Hinduísmo, Protestantismo, Igreja Ortodoxa, Espiritismo” (AEC, s.d., p. 33). A condução aos saberes bíblicos não precisaria apontar erros, mas apontar para a verdadeiro sentido de Deus, para a moral cristã, que conduz a uma verdadeira libertação. A tradução do amor e do sentido da Igreja seria alcançado no acompanhamento da vida religiosa, prestando atenção às orientações dos bispos e ao ativismo nas atividades missionárias. (AEC, s.d.; s.p.); à formação moral cristã, que conduziria a uma relação mais fraternal e comunitária em uma vida social em que se cultivassem os deveres de justiça e caridade. Este era o tema a ser desenvolvido no quinto e último dia da formação no colégio Sacré Coeur Jesus (AEC, s.d.; s.p.).

2.5 O DESPERTAR DO SENSO SOCIAL

Em uma formação pedagógica que cunha um projeto de educação personalizada e comunitária, faz muito sentido discorrer sobre o senso social. Foi assim que Faure concluiu o ciclo de estudos realizados na Semana Pedagógica no Rio de Janeiro. O tema do quinto dia foi

o ‘Despertar do Senso Social’. Ele inicia o assunto alertando tratar-se de um tema delicado, pois, falar sobre um programa social, poderia ser confundido com as ideias propagadas pelo comunismo, ou a elas remetido. A construção deste senso, segundo Faure, passava pela educação: não deveria existir ‘formação social’ sem antes existir a ‘educação social’. Ele dizia: “Antes da exposição doutrinal, é preciso pôr questões e provocá-las, mesmo antes de abordar diretamente temas apaixonantes, como, por exemplo: a questão “Capital”, “Colaboração das diversas classes em um país como o Brasil”, etc.” (AEC, s.d., p. 34). Fez algumas observações sobre o tema, como não relacionar o senso social ao socialismo e como cuidar para não simplificar sobremaneira um tema que é de difícil abordagem.

Não somente no Brasil, mas também em muitos lugares do mundo, a palavra ‘social’, segundo Faure, era sinônimo de socialismo; por este motivo, entender o homem como ser social passou a ser visto como algo perigoso. A palavra social estaria na moda; por este motivo, precisava ser bem articulada. Igualmente bem esclarecido deveria ser o contexto, o significado que se pretendia atribuir ao termo. “Hoje ela está na moda, mas é preciso distinguir entre social e social, para evitar equívocos” (AEC, s.d., p. 34). Além da dispersão ideológica que o termo ‘social’ poderia ocasionar entre o comunismo e o socialismo, outro risco, agora no campo das ações sociais, relacionava-se ao fato de o indivíduo se considerar constituído de senso social por se envolver em muitas atividades filantrópicas. Faure lembrava, na sua formação: “Pertencer a diversas obras não significa, sempre, ter ‘espírito social’, ‘senso social’” (AEC, s.d., p. 34). O senso social, na perspectiva por ele indicada, tinha uma amplitude maior e mais profunda. O senso social seria maior que títulos pomposos de benfeitorias.

O sentido do termo por ele empregado é mesmo simples. “Ser social é simplesmente viver em sociedade. O homem não pode viver sozinho” (AEC, s.d., p. 34). Mas, mesmo essa simples atividade de viver em sociedade pode assumir diferentes modos. Um deles pode ser viver explorando seu semelhante. Como exemplo desse modo de viver, ele analisa a civilização romana, que tinha instituições bem organizadas, mas viviam da exploração do povo escravo. Uma vida com senso social, na perspectiva fauriana, previa deveres de justiça e de caridade. Aquele que não prestasse socorro ao necessitado em tempo oportuno poderia ser acusado de falta de espírito social. Na constituição do ser social, algumas etapas precisariam ser alcançadas, como incorporar comportamentos: não roubar, não causar injustiças ou ser indiferente a elas seriam atitudes de grande relevância na vida em sociedade.

O segundo ponto trata da responsabilidade das ações individuais junto aos grupos a que pertencemos coletivamente, como o aluno na relação estabelecida com a escola ou com a

família. Além de assumir um perfil responsável na perspectiva do indivíduo, assumir também uma postura responsável com a identidade incorporada no grupo a que pertence e estrutura a sociedade.

Neste último aspecto, o senso social só seria legítimo se considerasse a existência e o grau de importância dos diferentes modos de ver e viver a sociedade. Não poderia existir um único grupo, nem considerar a sua forma de interpretar as situações do social como as únicas possíveis e corretas. Nesta direção, o opúsculo da AEC sintetiza o pensamento de Pierre Faure:

Sempre pensamos que nossa maneira de agir é a única boa, digna de imitação. As crianças riem-se totalmente dos estrangeiros que vestem diferentemente, etc. E do mesmo modo, os adultos riem-se dos que têm maneira de pensar, de sentir e de agir, diferente. Há uma falta de caridade para com aqueles que, por razões de local, civilização, etc., pensam de outra maneira (AEC, s.d., p. 35).

Para a aquisição dessa postura mais consciente e ampla do conceito de senso social, era urgente que tivessem a exata noção do dever, que fossem capazes de cumprir os deveres alegremente e assim desenvolveriam um senso, um hábito social. O campo escolar representaria um bom espaço para inculcar nos indivíduos as práticas que formam o senso social. Pensando que na escola há divisão de tempos e de espaços, tornar-se-ia viável criar um ambiente de sensibilidade social, pois isso levaria o aluno a pensar se suas atitudes incomodam ou não seus pares, se suas atitudes são agradáveis, se são educados. “A vida escolar oferece múltiplas ocasiões de pensar nos outros: o bom dia, o desculpe, o obrigado... não fazer barulho, utilizando objetos porque o ruído é desagradável ao ouvido do vizinho” (AEC, s.d., p. 35). Na sala de aula, os alunos poderiam experimentar o exercício de manutenção da ordem, do domínio próprio, ordenando suas atitudes em função dos outros. Não fariam com que os alunos se anulassem por completo; apenas seriam estabelecidos acordos que dessem vazão às necessidades do próximo, principalmente dos que se encontrassem em situação social desfavorável.

Um segundo tópico sobre a formação do senso social remete à ideia de que todos importam na sociedade e interferem na coletividade. Da coletividade emana um senso de espírito que envolve todos os participantes daquele grupo. “Uma classe não é uma simples soma de alunos, mas muito mais que isso: é um todo, um espírito. E cada aluno é responsável por este espírito, por esta fisionomia própria da sua classe. [...] Todos constituem uma unidade comunitária (AEC, s.d., p. 36). A elaboração desse espírito comunitário poderia ser exercitada com os alunos pequenos, no uso comum dos materiais escolares, como lápis. Já, com os maiores, se poderiam compartilhar materiais como os dicionários para a realização das

produções escolares. Mesmo no internato, utilizar pequenos dormitórios, preservar a individualidade para a promoção de um olhar de pertencimento de grupo consciente, pensando no bem comum: “Todo anonimato, toda massa em que a criança fique perdida, é anti-educativa, porque a impede de tomar consciência do outro ou dos outros” (AEC, s.d., p. 36). A escola é eleita como o espaço mais pertinente para que a criança elabore a consciência da existência e da importância do outro.

A etapa mais delicada, nesse percurso da conquista do despertar social consiste em respeitar as diferenças para a consolidação de o bem comum de um todo, para levar a considerar os outros unidos entre si para formar um único espírito, resguardando as diferenças. Esse seria o difícil movimento de empatia e, de certa forma, de resiliência. Propondo um exercício de “simpatia-sentir com, compartilhar”, o opúsculo mostra que “a educação do senso social exige abnegação pessoal. [...]. É preciso compreender que as diferenças acidentais são um bem, enriquecem a sociedade, e que é preciso ser amado como tal, e como tal ser respeitado (desde que estas diferenças não contradigam o bem comum” (AEC, s.d., p. 37).

Ele leva os educadores a pensar o quão entediante seria o mundo se todos fossem iguais, e víssemos nossa própria imagem repetida em todos os lugares e situações. Contrapõe essa ideia monótona à possibilidade de experimentar uma vida social em que houvesse harmonia dentro da diversidade dos meios de colaboração. “A vida social bem compreendida deve auxiliar-nos a atingir nossa verdadeira dimensão humana e despertar em nós o sentido de solidariedade que nos leva a auxiliar os outros na consecução dos fins que lhes são próprios” (AEC, s.d., p. 37). Caberia aos professores organizar momentos, situações em que os alunos pudessem experimentar a vida social. Como um laboratório, as escolas forjariam a vida social e o espírito social do futuro.

Após a elaboração de proposições desafiadoras e inquietantes, o momento subsequente leva os participantes a pensar sobre como poderiam identificar nos alunos a ausência de consciência social, através de alguns questionamentos:

- Como identificar a manifestação da presença do senso social na vida dos alunos e identificar elementos que comprometem o desabrochar desse modo de ser nos alunos?
- Poderiam as manifestações de ausência do senso social variar conforme a classe social?
- Poderiam as características dessa ausência ser previstas pelo isolamento, pela timidez?
- Poderiam fazê-lo gracinhas inconvenientes, oposição permanente às orientações, descuido e relaxamento com seus pertences e com o próprio ambiente escolar?

- Poderia fazê-lo a tendência a resistir ao silêncio, mesmo quando ele é necessário para o bem do seu próximo?

Trata-se que questionamento que favorecem a observação do desenvolvimento do senso social em atividades como competições entre colégios e entre classes, a participação em obras de assistência e a expressão de sentimentos de piedade e caridade pelos enfermos, infelizes e aqueles que perderam pessoas importantes me sua vida, os enlutados (AEC, s.d.; s.p.).

O ambiente em que as crianças vivem também implicaria elementos favoráveis e desfavoráveis. Uma educação malconduzida, uma criança sem limites, poderia resistir à elaboração do senso social da mesma forma que o comodismo e o egoísmo não favorecem esse despertar. A influência dos programas de televisão, as literaturas que consomem e o próprio isolamento familiar somam condições desfavoráveis na busca por crianças mais empáticas e colaborativas. O mundo apresenta perigos na construção desta faceta do aluno renovado cristão; por esse motivo se deveria prestar atenção às abordagens feitas pelas concepções do comunismo, à noção de grandeza do mundo, às influências internacionais, às orientações do padre e incluir nos modos de viver o exame de consciência, a necessidade de estar sempre buscando maneiras de fazer o bem a alguém, participar das reuniões da Associações de Pais de Família, dos Círculos de Pais e Mestres, a educação da sensibilidade (AEC, s.d.; s.p.).

Como ocorreu em todos os dias anteriores, as ‘semanas’ propunham que se desse encaminhamento das questões tratadas para o aprimoramento do tema abordado, a partir de questionamentos pertinente, como, no caso do desenvolvimento social:

- Como lidar com as misturas das classes sociais nas escolas?
- Como preservar a reputação dos alunos e como monitorar o jornal escolar?

A orientação feita para a mistura de classes foi que as crianças modestas deveriam “ser verdadeiramente capazes e profundamente cristãs” (AEC, s.d., p. 39). Tal cuidado evitaria sentimentos de inferioridade e de vingança. As crianças mais afortunadas deveriam ter a consciência de seus privilégios e tratar os demais com responsabilidade, evitando injustiças e humilhações. Os professores deveriam zelar pela reputação de seus alunos, não tecendo comentários entre os colegas e limitando-se a revelar, se necessário fosse, somente aos responsáveis ou diretor escolar. Quanto à produção do jornal escolar, a indicação era que ganhasse visibilidade entre os pais e outras escolas. Pierre Faure aprecia a iniciativa de Célestin Freinet, que utiliza a escrita do texto-livro, que, após sua finalização, era impresso na escola, vendido pelos alunos a pais e amigos, ou permutando com outras escolas do modelo

Freinet, utilizando a técnica do jornal da classe. Para administrar a atividade, criava-se uma cooperativa escolar; assim, os alunos aprenderiam a cooperar e a se responsabilizar por atividades coletivas. A iniciativa do jornal escolar desenvolvia uma educação personalista e muito comunitária (FAURE, 1979).

A legitimação da formação social, para Faure, não ansiava por teorias sociológicas, mas considerava que a fonte espiritual dentro dos indivíduos, em constante atividade, conduziria o homem à formação social. Para ele não existia formação social sem sentido cristão, pois não existiria cristianismo sem sentido social. No ato de dar voz à expressão do outro, o cristão estaria vivendo a prática do próprio Evangelho, que tem como mandamento amar o próximo como a si mesmo. “Quanto mais uma alma ama a Deus, mais se volta para o próximo” (AEC, s.d., p. 40). Dar sentido ao outro significaria mostrar que todos estão unidos, participando da vida em Deus, e a solidariedade faz parte das características dos filhos de Deus, remetendo ao caráter de Deus, que não é dado ao egoísmo, mas participa da Trindade, respeitando as diferenças e colaborando com o desenvolvimento da comunidade (AEC, s.d.; s.p.).

O opúsculo traz, nas conclusões gerais, um apanhado das propostas dos vários grupos de trabalho, mostrando o que, na Semana Pedagógica, foi observado como pontos a desenvolver nas unidades educativas e nos alunos. Conclui que seria vital que a escola adquirisse a consciência do esforço e da responsabilidade para uma vida social transformadora, firmada nos princípios cristãos de vida comunitária. Retomou, assim, a importância da normalização, o cuidado com a escolha e a aplicação dos métodos que devem ser utilizados com o fim de auxiliar os alunos na vida cristã. Lembrou da preocupação de se dominarem práticas escolares com aplicabilidade dentro e fora da escola. Para o sucesso do fazer pedagógico, seria fulcral que a reunião de professores desse continuidade às questões sinalizadas nas semanas pedagógicas. A AEC poderia, dessa forma, cuidar da organização da formação para o próximo ano. Pontuava, ainda, a importância do despertar social para a introdução dos alunos nos agrupamentos católicos (AEC, s.d.; s.p.).

Nas considerações finais, com o intento de sublinhar a pedagogia do esforço e da alteridade, que consiste em colocar todo ser humano na condição de interação e interdependência, foram mencionadas passagens bíblicas que reforçam a importância do esforço individual, mas também da capacidade de olhar o semelhante para o aperfeiçoamento de todos e com ele interagir. A pedagogia do Evangelho consiste em afirmar que “o fundamento da pedagogia é amar efetivamente cada criança para auxiliá-la a aperfeiçoar-se como Nosso Senhor fez com seus Apóstolos” (AEC, s.d., p. 42). Ao se referenciar passagens

bíblicas, cria-se um ambiente em que os participantes são levados a compreender como os ensinamentos bíblicos contribuem para a formação de uma sociedade engajada nas ações comunitárias, para a capacidade de interagir e respeitar a existência individual do outro. Propunha que se utilizassem trechos bíblicos que contam sobre João Batista, a tentação de Jesus no deserto e a multiplicação dos pães. Sugeria associar a cada passagem uma prática a ser incorporada no universo escolar. Na narrativa de João Batista, mostra que o educador tem uma vocação e que a pedagogia cristã recomenda a humildade. Se os educadores estão neste lugar de ensino, isso não teria sido algo aleatório: tornaram-se educadores por haverem descoberto algo especial e isso deveria ser partilhado. Os professores deveriam ser alegres por serem para os alunos como degraus e não obstáculos ao seu desenvolvimento. A formação escolar cristã seria para os alunos como a verdade que liberta e cada membro dessa engrenagem cumpriria seu papel: o aluno se esforçaria e o professor não se deixaria seduzir pelo autoritarismo. No exemplo da multiplicação dos pães, na explicação da passagem, os educadores poderiam verificar a importância da comiseração e da generosidade, confirmando que o fim de educação é levar o homem ao encontro com Deus e a educação católica seria uma escolha eficiente para esse fim (AEC, s.d.; s.p.).

A Semana Pedagógica encerra propondo a discussão sobre a pedagogia cristã, mostrando que o educador deveria estar atento às necessidades de seus alunos para desenvolverem uma formação renovadora católica. Na construção desse modelo pedagógico, foram analisadas as técnicas e metodologias que poderiam ser aplicadas com o propósito e com a intencionalidade de formar crianças e jovens capazes de cooperar e agir na sociedade de maneira responsável e solidária. Os educadores teriam o desafio de olhar para os alunos de forma ampla e organizar momentos didáticos que oferecem repertório para a vida cotidiana, de tal maneira que os educandos conseguissem adquirir experiências que colaborassem com a vida em sociedade. Uma proposta de educação que favorecesse a formação do espírito, da consciência, do senso social, respeitando as etapas do desenvolvimento, as atitudes solidárias e o despertar do sentimento religioso.

3. SEMANA PEDAGÓGICA - 1956



Fonte: O Sao Paulo. Sao Paulo, n.34, 16.set.1956. p.12.

O Colégio Sion de São Paulo recebeu o padre Pierre Faure para a Semana Pedagógica que aconteceu de 21 a 29 de julho de 1956. Com desejo de manter as forças católicas esclarecidas e ativas, a AEC divulga, no boletim *Servir*, as atividades programadas para o mês de julho de 1956. Entre elas está a divulgação da semana pedagógica, lembrando que as atividades seriam em período integral (NOTICIÁRIO, 1956). O Colégio de Sion, de São Paulo, foi fundado por uma congregação francesa, em 1901. No bairro de Higienópolis, tornou-se um colégio tradicional e sua filosofia era desvendar os preceitos republicanos, tanto na estrutura quanto na postura das alunas, valorizando a disciplina e a formação moral da elite paulistana. Em seu projeto como instituição educacional, o discurso proferido era de formar as futuras mães e esposas para o desenvolvimento da nação brasileira (ACHNITZ, 2008).

As religiosas de Sion deveriam ter como virtudes fundamentais a humildade, a caridade, o espírito de pobreza, o desapego material e espiritual, colocando todos os seus bens a serviço da comunidade. Um colégio confessional feminino, apto a atender às meninas da

elite e da pobreza segundo os moldes do catolicismo ultramontano.¹³ Uma concepção educativa propícia para a formação de mulheres que seriam, para a sociedade, boas mães, esposas, professoras e também empregadas domésticas (LAGE, 2007). A educação refinada e o cuidado com a preservação dos valores cristãos constituíam sua primazia, com a preocupação de colaborar com a formação disciplinar e moral das alunas oriundas das elites. Mesmo com o atendimento de meninas órfãs, ou muito pobres, ficava evidente, em seu discurso, a preocupação com a preparação das futuras mães, esposas, enquanto as meninas pobres deveriam ser ensinadas adequadamente para o mundo do trabalho (ACHNITZ, 2008).

Os ideais da educação feminina católica eram nítidos para o colégio, que recebeu um educador renovador, que trazia em seu programa de trabalho temáticas de educação intrigantes. A Semana Pedagógica foi organizada em torno de oito temas, divididos em subitens; ao final de cada período, era organizado um bloco com as considerações finais sobre o tema apresentado a cada dia. A primeira temática dizia respeito ao ensino cristão. A proposta era avaliar, discutir se de fato se formavam verdadeiros cristãos e se essa formação cristã aconteceria pelo ensino. O segundo tema explorava os métodos, as técnicas de ensino e sua adaptação para as diferentes idades. A terceira temática propunha a elaboração de condições psicológicas favoráveis ao ensino, explorando a didática. O quarto dia era dedicado ao tema da formação social e cristã; nele, propunha-se refletir sobre como o ensino poderia criar condições favoráveis para o desenvolvimento dessas capacidades e qual seria papel do ensino da língua materna nesse processo. O quinto dia tinha por tarefa elaborar o conceito da aprendizagem do esforço e o sentido da cruz. Os três últimos dias eram dedicados a pensar o papel da emulação cristã, a formação da verdadeira devoção e o ensino religioso em contraponto ao ensino profano (AEC, s.d.; s.d.; s.p.).

O ensino cristão, como tema de formação, seria explorado na categoria de fortalecimento de um conteúdo, de um modelo e de uma forma de ser e viver o cristianismo católico, com uma prática religiosa manifestada através das ações escolares e cotidianas. Um discurso que seria validado nas escolhas profissionais e na vida social cristã, problematizando os possíveis desacertos praticados e buscando soluções inovadoras para que a escola desenvolvesse um ensino verdadeiramente cristão. Neste intento, se analisariam métodos e técnicas, avaliando motivos mais e menos assertivos na construção de um modelo pedagógico escolhido pela responsabilidade em despertar a consciência e a consolidar, ou fortalecer, na

¹³ O catolicismo ultramontano atribuía ao papa um importante papel na direção da fé e do comportamento do homem. Defendia o pleno poder papal. (LAGE, 2007). O catolicismo ultramontano tem início com o pontificado de Pio XII (1800-1823) marcado pela consolidação da doutrina conservadora e vai até o pontificado de João XXIII (1958-1963) (ACHNITZ, 2008).

prática, qualquer que fosse a função ou área de atividade assumida como tarefa social. Esse modelo deveria dar crédito ao discurso moderno da psicologia, dos estudos sociais e da biologia, já que o respeito às etapas etárias era pautado em todo o processo de ensino, bem como nas habilidades e aptidões individuais. Tal formação cristã deveria ser notória na vida dos alunos fora da escola, legitimando o discurso social da ação formativa (AEC, s.d.; s.p.).

A pauta de estudo previa criar condições psicológicas voltadas à normalização de corpos e mentes, através de atividades práticas e sociais que encaminhariam o aluno na formação de seu espírito, o mesmo que dá forma à personalidade. No contexto escolanovista, a personalidade é a grande responsável pelos desejos e motivações que, no ato de aprender, são os fios condutores do saber. O aluno irá destinar atenção e esforço para aprender os conceitos que lhe são interessantes. A motivação despertará a curiosidade que leva o aluno a exercer o esforço necessário à aquisição de novos saberes e à assimilação de novos comportamentos. Para essa formatação, o ambiente precisa ser preparado e organizado por um professor que sabe bem orientar e observar seu aluno (AEC, s.d.; s.p.).

A semana pedagógica de 1956 dedicou-se a explorar a formação cristã e social, ainda que o ensino cristão tivesse sido abordado no primeiro dia, e no terceiro dia fosse retomado como foco no engajamento social, sem questionar classe, que os alunos cristãos deveriam assumir na sociedade - formação comunitária muito alinhada às orientações da encíclica *Divini Illius Magistri*, que notoriamente se preocupava com a educação e com a presença da educação católica na sociedade. Educação comunitária construída com método e espiritualidade, de tal forma que o aluno adquirisse o hábito de trabalhar coletivamente, com responsabilidade, sem precisar ser mediado por alguma autoridade. Para instigar o comportamento dos alunos a uma prática cristã, utilizava-se uma pedagogia cristã que, antes de tudo, se devia dedicar à formação da consciência, objetivo que só seria alcançado com esforço consciente do corpo e da mente (AEC, s.d.; s.p.).

O fazer pedagógico nas ações dos educadores deveria estar pautado também na maneira pela qual se conduziriam os alunos a compreender a necessidade do esforço e da representação do sucesso. O esforço poderia colaborar com a conformidade de resultados distantes do inicialmente almejado pelo estudante. Um espírito caridoso com os que não tivessem conseguido o sucesso esperado poderia favorecer as relações. O verdadeiro sentido do esforço passaria pela caridade, ultrapassando os desejos individuais. Este tipo de formação ajudaria a conduzir, no mesmo ambiente escolar, por exemplo, meninas que seriam preparadas para o matrimônio e as que seriam empregadas domésticas. Cada um teria um

propósito, nascendo com objetivos distintos para a família, para Deus e para a sociedade (AEC, s.d.; s.p.).

As atividades de premiação individual e coletiva, na perspectiva de uma educação personalizada e comunitária, deveriam ser compreendidas como um meio para fazer progressos, não na comparação com outros, mas na observação dos avanços individuais. Dentro da dinâmica de compartilhamento de saberes, a chamada emulação ganharia um caráter social, pois, coletivamente, todos poderiam avançar nas aprendizagens e encorajar os colegas durante o processo de escolarização. Um processo educativo irrigado pelos princípios da verdadeira devoção, que passaria pelo preparo do corpo, da mente e do espírito, para a união da ação no âmbito social e religioso (AEC, s.d.; s.p.).

3.1 ENSINO CRISTÃO

A semana pedagógica de 1956 se inicia com um debate interessante sobre a educação católica renovadora, no sentido de problematizar e estruturar o ensino cristão, uma questão ímpar na formação dos professores. Considerando que a sociedade e a escola influem na formação do indivíduo, o professor não seria capaz de educar sozinho, e isso não deveria ser esquecido. Um grupo com pensamentos em comum teria uma força de maior impacto na formação da personalidade dos alunos, mais significativa do que somente a influência mais bem-intencionada de um professor, por mais bem preparado que ele fosse. “Trabalhar em conjunto, trará um resultado muito maior do que o de um professor muitíssimo bem-dotado com brilhantes alunos” (AEC, s.d., p. 51). A oratória funcionaria com uma boa ferramenta na construção desse ambiente formativo. No ato de falar, o aluno colaboraria com a criação de um ambiente favorável às práticas cristãs. Considerando sempre a educação integral do aluno, a educação do espírito colaboraria com a formação pessoal, ao ajudá-lo a se expressar e a desenvolver uma pedagogia respeitável. O conhecimento seria apenas o meio pelo qual o indivíduo alimentaria o espírito e sua ação, tornando-se capaz de trabalhar com independência. O caminho para possibilitar uma educação cristã seria o da observação dos alunos, compreendendo suas necessidades e considerando o estado em que vivem, lembrando que eles vivem em tempos diferentes do que viveram seus professores. Sem um olhar atento aos desejos dos alunos, os planos de aula ficariam sem serventia (AEC, s.d.; s.p.).

A causa de alguns educadores alegarem que os alunos são dispersivos, instáveis e irresponsáveis poderia estar relacionada à falta de um planejamento amparado pelas

observações dos anseios dos estudantes, o que torna o processo de aprendizagem desinteressante. A vida social oferece muitas possibilidades, distrações e estímulos visuais, tornando as crianças sensíveis ao excesso de estímulos. As relações familiares também sofrem os efeitos das mudanças sociais. Os pais não conseguem estar atentos aos filhos; as crianças ficam mais tempo sem orientação dos responsáveis, e, mesmo em casa, sofrem a influência de estímulos externos, como rádio, televisão, visitas e reuniões, afastando-os do silêncio, inviabilizando, portanto, o encontro consigo. “É impossível educar sem essa interiorização do silêncio” (AEC, s.d., p. 52). A escola deveria oferecer aos alunos espaços nos quais os professores tivessem a chance de acompanhá-los individualmente, educando para o ensino e não para os exames. A escola, no mundo moderno, passa pelos desafios de vencer os estímulos externos.

O primeiro deles está relacionado ao grande número de alunos nas classes, o que inviabiliza uma educação personalizada. A dificuldade encontrada pelos professores é desenvolver uma estratégia de ensino com atingir muitos sem negligenciar nenhum. Outra questão problemática está relacionada ao tempo de permanência dos alunos nas instituições de ensino, tempo curto para desenvolver um programa de trabalho extenso e diverso, além da dificuldade de organizar um ambiente de ensino capaz de vencer a dispersão dos alunos. É necessário preparar um ambiente acolhedor que favoreça a atenção e a concentração dos estudantes. Esse estado de equilíbrio só pode ser alcançado com atividades que exijam a coordenação do equilíbrio entre corpo e espírito. Nesta direção, o opúsculo diz de modo peremptório: “É a unidade e não a dispersão que traz o equilíbrio” (AEC, s.d., p. 53). A educação cristã tem essa força de promover uma educação equilibrada e integral.

A formação do espírito traria a consciência do dever, o senso de disciplina e um sentimento de responsabilidade para com o próximo. Na escola, a criança teria a possibilidade de experimentar situações e aplicar estes ensinamentos. Tal característica da educação católica foi descrita pelo Papa Pio XII em um pronunciamento transcrito no boletim *Servir*. Na publicação, número 3, do mês de setembro de 1956, no texto “*Vantagens e desvantagens da educação em comum*”, a escola recebe a seguinte atribuição:

Os principais méritos da escola são: a formação do espírito numa austera consciência do dever, no sentido da disciplina e da exatidão, com hábito de ordenar suas ocupações num sentimento de responsabilidade de seus próprios atos. No colégio, o jovem aprende a conviver em sociedade, graças às diferentes relações que deve manter com os superiores, com seus colegas e com os inferiores, pelo menos em idade. É levado a uma sábia emulação, através do justo sentido da honra e da aceitação de sacrifícios necessários. A conquista destes dotes, desde os mais tenros

anos, facilitará, sem dúvidas, aos jovens, sua entrada na vida ajudando-os a enfrentar as dificuldades e a cumprir as obrigações do seu estado.¹⁴

A criança que tivesse a oportunidade de vivenciar esses dons, estaria mais preparada para cumprir os deveres do Estado. Caberia à escola encontrar a maneira adequada de mediar as relações sem sufocar as iniciativas pessoais.

A estreita uniformidade tende a sufocar a iniciativa pessoal; a vida isolada a restringir a visão larga do mundo; a urgência inflexível do regulamento fomenta por vezes a hipocrisia, ou então impõe um nível espiritual que para uns será muito baixo e, para outros, ao contrário, inatingível; a severidade excessiva acaba por transformar os temperamentos fortes em rebeldes e os tímidos, em deprimidos e fechados (AEC, s.d., p. 54).

Fica anunciado o quanto é imprescindível que o professor não aplique um olhar uniforme sobre seus alunos. Seria fundamental discernir nos alunos suas potencialidades e carências. “As crianças nunca são iguais uma à outra, nem em inteligência, nem no temperamento, nem em outras qualidades espirituais: é uma lei da vida” (AEC, s.d., p. 53). Por mais tentador que possa parecer estabelecer um programa de ensino massificado, no qual o maior número de alunos possa ser atendido e organizado em grupos homogêneos, facilitando os horários e os regulamentos, os educadores deveriam investir em práticas de atenção individual, pois, assim, os alunos poderiam desenvolver seu temperamento pessoal, o espírito de iniciativa e a responsabilidade.

Outra característica indispensável no fazer educacional católico, renovado, estaria na moderação, tanto da observação como do estabelecimento de regras, cuidando para não impor práticas e modos de conviver insustentáveis. A suavidade na maneira como são apresentadas as regras ajudaria a inculcar o senso do dever com argumentos de razão e afeto. Estes exemplos poderiam ser encontrados em modelos apresentados nas relações sociais:

Um indivíduo que esteja persuadido do amor de seus pais e de seus superiores não deixará de corresponder, cedo ou tarde, às suas exigências. Deve-se banir, portanto, a ordem que não dê ou suponha uma razoável justificativa à censura que trai o rancor pessoal, à punição exclusivamente vindicativa (AEC, s.d., p. 55).

A repreensão branda só seria deixada em casos excepcionais, pois os jovens são imaturos para conseguir compreender perfeitamente a má conduta. Eles precisariam confiar no educador para alcançar o amadurecimento e fortalecer as amizades com quem compartilhariam vivências de estudo na comunidade escolar, consolidando uma união solidária entre escola, famílias e alunos. Trata-se de três qualidades indispensáveis ao aperfeiçoamento escolar: maturidade, confiança e partilha.

¹⁴ Vantagens e desvantagens da educação em comum. NOTICIÁRIO da AEC. **Servir - Boletim da AEC do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 3, set. 1956. p. 1-10.

A maturidade, na visão escolanovista, estaria associada às experiências vividas e na aplicabilidade dos saberes na vida cotidiana, considerando, no processo de aprendizagem, a maturidade biológica e emocional. A biológica, inerente ao crescimento, e a emocional, associada às condições do meio social, são utilizadas pela concepção de escola ativa, que reconhece que a aprendizagem seria um processo adquirido de forma individual, considerando aspectos de personalização:

Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido espacial e moral, reais ou simbólicas (LOURENÇO, 2002, p. 233).

A escola ativa organiza o processo de aprendizagem considerando que o interesse leva o indivíduo à ação e, por conseguinte, o faz aprender. Nesse modo de fazer a educação, em que o professor transfere para o aluno o protagonismo e deixa de ser o dominador dos segredos da razão, o aluno tem papel ativo. Integrando ao processo de aprendizagem o teor emotivo regulado pelo ritmo da vida biológica e das relações sociais, encontra-se o valor da confiança entre professor e aluno (LOURENÇO FILHO, 2002). Um dos sentidos do modelo educativo personalizado está no ato de acolhimento das necessidades pessoais, individuais do aluno, para o compartilhamento com o grupo. O sentido do ato de aprender estaria no compartilhamento dos saberes e na construção coletiva das aprendizagens, pois, como afirma Faure:

Quem descobriu, realizou, sente vontade de comunicar o que conseguiu. [...] Apenas um trabalho de investigação criou consistência; convém providenciar que todo o grupo dele se aproveite, acostumar-se a não reservar para si mesmo as próprias descobertas. [...] Então, a partilha se transforma em busca da exatidão. [...] É pasmoso verificar até que ponto, em todas as idades, esta sequência de trabalho é apreciada e dá resultado (1979, p. 62-63).

Na partilha oral, os alunos tímidos seriam estimulados a falar. Os mais destemidos poderiam experimentar o exercício da escuta; os mais altivos seriam conduzidos ao controle dos movimentos, à calma, para que os demais membros do grupo possam realizar a atividade da expressão oral. O professor ofereceria as possibilidades de pesquisas; os alunos, um plano de trabalho a ser partilhado. Portanto, é prioritário respeitar o tempo de apresentação dos colegas de classe. Faure sugere ser em momentos como estes que “[...] as mais diversas iniciativas podem ser sugeridas ao grupo, decisões podem ser tomadas. Muitas vezes, este é o meio de resolver felizmente problemas de menor ou maior importância, sem aparato disciplinar ou judiciário” (FAURE, 1979, p. 63). O ensino personalizado e comunitário

estaria, assim, definido pela necessidade individual e pela construção e partilha comunitária de saberes.

Ao final do primeiro dia de formação, concluía-se que, de forma geral o ensino religioso ainda era explorado de maneira muito formal e ele ainda ocuparia espaço de menor relevância em comparação com as demais disciplinas do currículo. Constatava-se, também, que a maneira como o ensino religioso vinha sendo aplicado não despertava uma efetiva formação para vida e também não proporcionava um maior contato com Deus, causando uma falta de convicções religiosas. Para solucionar essa questão, foi proposto um curso de formação religiosa para adaptar os alunos novos ao nível da turma e par que houvesse professores especializados de religião, principalmente nos cursos superiores. Além da melhor formação, esses professores deveriam ter maior contato pessoal com os alunos, pois, quando o adolescente percebe que recebe verdadeira atenção, ele se entrega completamente (AEC, s.d.; s.p.).

Houve a preocupação de buscar maior coerência entre a religião praticada nos colégios e a exercida durante a vida cotidiana. A formação oferecida no colégio deveria ser para a vida, e aplicada no presente, sem ficar esperando um futuro. Por consequência da falta de aplicabilidade do ensino religioso até o momento aplicada, foi possível entender por que os alunos não são fiéis aos deveres religiosos. A intenção deveria ser conseguir que houvesse uma verdadeira formação da consciência cristã com convicções autênticas. Quando estivessem devidamente envolvidos pela ação dessa educação, seriam capazes de ouvir o chamado para as vocações religiosas. De maneira prática e atendendo às recomendações de maior integração entre os alunos nas associações católicas, feitas na semana de 1955, as famílias observaram que os acampamentos da Juventude Estudantil Católica (JEC) colaboravam, no início das férias, com o cumprimento dos deveres religiosos. Citavam uma experiência em que um diretor de colégio, antes da admissão de um novo aluno, propunha às famílias a possibilidade de vocação religiosa dos filhos, preparando-os, desde esse momento, para um possível consentimento (AEC, s.d.; s.p.).

3.2 MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Pensar métodos e técnicas de ensino exige do educador discernir na prática docente o que poderia ser uma boa ou inadequada escolha. Faure considerava, na matriz filosófica de Rousseau, o excesso de atenção ao sensível. Em sua opinião, um grande erro em pedagogia. O

sensível deveria ser considerado nos processos educativos, mas não se resumir a isso. A demasiada atenção ao que na criança é sensível e imediato poderia afastá-la da noção do esforço intelectual. “Enquanto as crianças estão atraídas pelos sentidos, o espírito não trabalha” (AEC, s.d., p. 58). Para Rousseau, o mundo sensível faria o homem perder sua natureza perfeita. Conhecer significaria redescobrir paulatinamente o intelecto. A educação natural consistiria na busca pelo equilíbrio entre os desejos e as faculdades intelectuais. Reprimir os desejos representaria não conhecer a criança, transformando-a precocemente em um adulto. Para a elevação moral, o homem precisaria estabelecer uma luta direta consigo mesmo, tendo em vista dominar suas paixões e manter-se distante dos vícios. Na infância, predominaria o sentimento de amor a si, e a criança agiria movida pelos sentidos mais do que pela razão. A educação natural iria proteger a criança do erro e do vício, pois, antes de ser racional, ela seria um ser sensitivo que constrói suas relações consigo mesmo, valendo-se mais dos sentidos do que a razão utiliza os sentidos na aquisição do conhecimento (DALBOSCO, 2012).

Pierre Faure considera que a obra de Jean Jacques Rousseau rica, mas aponta os seus limites à luz dos princípios educacionais católicos. Considera que o filósofo genebrino, particularmente na obra “O Emílio ou Da Educação”, fez uma crítica ao internamento dos colégios e conventos que separava as crianças dos seus pais e propôs uma nova educação baseada nas experiências das crianças juntos à natureza e na liberdade regulada. Desta forma, para Rousseau a formação das crianças deveria dar precedência à educação, ao método e ao sentimento cordial sobre, respectivamente a instrução, o conhecimento e a razão. Essa perspectiva educativa está fundamentada na crença da bondade original do homem, que é corrompida pelo convívio em sociedade, princípio que chocava com a visão católica do pecado original. Faure (2008) acredita que, devido à educação calvinista recebida em Genebra, Rousseau teve uma fixação no pecado original, de modo que ele o transfere do nível individual para o nível social. De outra parte, critica frontalmente o egocentrismo exacerbado e a ausência de caridade no modelo educativo rousсенiano. Desta forma, na sua palestra sobre a escolha dos métodos pedagógicos, recomenda que a educação católica precisa ultrapassar o sensível e o imediato, procurando valorizar o transcendente, o esforço discente e a dimensão comunitária e social do aprendizado.

No modelo pedagógico manipulado por Faure, a criança não está pronta e é corrompida pelo ambiente. Ela se constitui na relação com seus pares; na relação com o outro, cria a consciência do espírito, o que lhe proporcionaria a verdadeira educação. No segundo dia da formação, foi indicado: “É preciso desconfiar do corpo, das sensações, de tudo aquilo

que cativa as crianças unicamente pelos sentidos” (AEC, s.d., p. 58). O desafio do educador estaria em fazer o aluno ultrapassar as relações com os sentidos e engajá-lo na busca pelo saber através da pesquisa. Outro equívoco apresentado na formação como um falso critério nas escolhas das metodologias era referente à lei do menor esforço, que explica a tendência de tudo facilitar para as crianças. Na formação dos educadores, foi proposto pensar que as crianças deveriam ser ensinadas a vencer dificuldades com sabedoria, cuidando para não levar os alunos ao desânimo. “Não se educa em cinco minutos, mas pela continuidade e solidez de conhecimentos e aquisições. As noções rapidamente ministradas não são duráveis. O espírito só se forma por meio de reflexões, sendo, pois, necessário tempo para refletir” (AEC, s.d., p. 58).

A sociedade, no estabelecimento de um novo projeto educacional, também teria um papel ativo, quando se reconhece que as aprendizagens não poderiam ser medidas apenas pelos resultados manifestados nos testes e exames, pois as aprendizagens são sentidas e percebidas na vida social, cotidiana. “O verdadeiro valor, diante de Deus e da consciência está não no resultado dos exames, mas no esforço dispendido. O critério do resultado levará o aluno à cola e, portanto, à hipocrisia” (AEC, s.d., p. 58). Os verdadeiros critérios para avaliar o desempenho e as aprendizagens dos alunos seriam aqueles que mostrassem que o estudante adquiriu maior consciência de si e do ambiente, tornando-se mais responsável, mais capaz de agir, com ideais. O professor necessitaria ser capaz de perceber que os conhecimentos internalizados são os que tornam as crianças mais profundas. Os conhecimentos que aproximam o homem de Deus são os que o qualificam para o convívio social, com os pais e consigo mesmo (AEC, s.d.). O professor, em sua ação, iria considerar na manipulação dos métodos e técnicas de ensino a validação prática dos conhecimentos, o exercício de pesquisa e a consolidação dos saberes, pautado pela premissa da partilha para a formação coletiva e a organização dos saberes diante das possibilidades que cada faixa etária oferece.

Considerar os meios para atingir o pleno desenvolvimento dos alunos seria a tarefa primordial do professor. Em certa medida, a experiência seria sua aliada, na seleção dentro do programa, do que seria essencial na formação dos alunos. A partir do conhecimento do programa, uma escolha acertada das necessidades dos alunos e da experiência do professor levaria o professor a um patamar de autoridade, respeito e confiabilidade. Cada idade demandaria adaptação e seleção. As crianças, na faixa etária dos três aos cinco anos, encontram-se no período sensível a aquisição da linguagem, expressão utilizada por Montessori em seu método de ensino, momento em que a criança aprenderia pela imitação e repetição de gestos, fase propícia ao movimento, à manipulação de materiais. A aprendizagem

seria qualificada quando as experiências passassem pelos sentidos. A oferta das atividades seria proposta pelos professores diante das observações dos alunos e do plano de trabalho dirigido em cada etapa (AEC, s.d.).

A etapa seguinte compreenderia crianças dos cinco aos sete anos, seguimento da tomada da consciência de si, seguida de um momento de interiorização, silenciamento e reflexão. É um momento em que as crianças se tornam capazes de elaborar conceitos abstratos, articulando e organizando ideias e concepções de vida. Moralmente conscientes este seria o momento interessante para a introdução da primeira comunhão, pois articularia, de maneira mais consistente, os personagens bíblicos que lhes seriam apresentados, como Nossa Senhora e Nosso Senhor. O programa de trabalho, nesta faixa etária, permite ser explorado por um tempo mais amplo, não demandando mudanças diárias, mas podendo ser revisitado ao longo da semana. Dos sete aos nove anos, a proposta de trabalho deveria ser organizada, visto que a criança entra em nova fase. A característica do momento é a dificuldade de introspecção. Acontece uma avultada transformação física e intelectual, com a intenção de tornar palpável, externamente notório o que acontece no interior, justificando, assim, o interesse por mapas, tecelagem e coleções. Dos doze aos quinze anos, retoma-se a introspecção. Fase adolescente, as 'crianças' encontram-se confusas na transição do universo infantil para o adulto, e este seria um momento crucial para consolidação da relação de confiança entre professor e aluno. A afetividade surge como ferramenta importante na relação de ensino e aprendizagem.

As atividades, os conteúdos para o efetivo sucesso escolar deveriam ser amparados pela motivação, que poderia, inclusive, aparecer como um ideal. O aluno confrontado com os autores dos textos estudados poderia perceber-se desejoso em reproduzir seus passos. Dos quinze aos dezoito anos, já adolescentes, estariam na idade da metafísica, momento indicado para o estudo da filosofia e do descobrimento da razão das coisas. No curso colegial, o aluno já poderia ser visto como adulto e sua real valorização passaria pelo respeito à sua identidade, fazendo que se percebesse como responsável por seus atos, que sua liberdade teria caráter progressivo. Conversas e debates seriam indicados como boas alternativas para esse momento do desenvolvimento; conversas sobre coisas da vida teriam nas aulas de religião um espaço favorável para a aplicação do que, na semana, foi chamado de método socrático.¹⁵ A atenção

¹⁵ TEIXEIRA *et al.* (2016) dizem que o método socrático se baseia na aprendizagem por questionamentos, conversas e reflexão. O diálogo interrogativo, crítico, seria o instrumento simples e acessível, sem respostas prontas ou julgamentos. Prestando atenção às respostas dos alunos, o professor contribuiria com a aprendizagem do aluno.

do professor aos sinais dos alunos é de extrema importância para que, no programa de trabalho, sejam oferecidos de maneira a favorecer a movimentação do aluno pelo saber.

3.3 A PSICOLOGIA E AS CONDIÇÕES FAVORÁVEIS DE ENSINO

A manhã do terceiro dia da formação dos educadores na Semana Pedagógica teve como tema: Como criar condições psicológicas favoráveis para o ensino. Neste dia, a proposta era propiciar discussão sobre a aprendizagem, observando questões que fossem além do conhecimento das etapas do desenvolvimento infantil em cada idade. Neste encontro, o educador poderia equipar-se com outros saberes, para que o processo de ensino fosse eficiente, como:

- elementos como um ambiente preparado;
- persuasão do professor, que deveria extrapolar o uso das palavras;
- observação do estado de agitação dos alunos;
- prudência na organização das atividades, prestando atenção ao estado emocional dos alunos;
- promoção da normalização;
- acolhimento e empatia.

Foram, estes, alguns dos elementos listados para o estudo como alternativas psicológicas importantes ao processo de aprendizagem (AEC, s.d.).

São muitos os detalhes aos quais o professor deveria estar atento, ainda que o tema fosse sobre as condições favoráveis ao ensino. As orientações apresentadas passavam necessariamente pela ação e pela personalidade do professor. Eles deveriam assumir posturas que levariam as crianças a uma melhor aprendizagem. “O papel do mestre é fazê-las voltar para a luz [...]” (AEC, s.d., p. 61). Não caberia ao professor apenas ministrar as aulas, confiando que, uma vez explicado algum conteúdo, ele seria assimilado pelos alunos. “Não ter a ilusão de que basta falar para ser compreendido; é preciso criar o ambiente favorável, que permite ver a verdade” (AEC, s.d., p. 61). O professor teria a incumbência de pensar na forma como seriam ministrados os conteúdos e estar alerta a como os alunos recebem os temas abordados. Não seria suficiente preparar aulas e organizar atividades. O aluno teria um nível de importância nas escolhas feitas pelo professor, assim como seu estado durante o processo das atividades, da apresentação e da organização dos conteúdos. “Na criança agitada, nada penetra, pois, ou não ouve, ou não presta atenção e nada aprende. É preciso que ela

preste atenção, uma atenção normal, tanto interna como externa” (AEC, s.d., p. 61). Essa postura, de atenção dos e nos alunos por parte do professor é estruturada em três elementos, que deveriam nortear seus passos: a observação, o ambiente e a normalização.

A observação dos alunos daria ao professor a possibilidade de perceber se são mais tímidos e/ou introvertidos, e perceber se os mais ativos também necessitam de mediação para o bom relacionamento em grupo. Caberia ao professor mediar as relações e as situações, fazendo com que sejam equalizadas, promovendo aprendizagens equilibradas, nas quais não tivessem tanto protagonismo e espaço de fala e expressão os que são extrovertidos e eventualmente mais ativos. Esta ação do professor, na promoção deste desenvolvimento, estaria ligada ao ambiente. O ambiente deveria favorecer a expressão, mas não com excesso de barulho ou falas aleatórias. Ele deveria ser preparado para que os alunos comunicassem com ordem, sem gritos, e que o silêncio externo colaborasse para o pronunciamento dos sons internos, presentes nas intenções dos alunos. Existe, nessa preparação de ambiente e postura, a construção do conceito de um aluno bem-educado. Ele seria aquele que se expressa sem gritos, ou voz altiva, o que sabe aguardar seu momento de fala e respeita os diferentes; um aluno que tem uma imagem estética e higiene, atribuindo à materialidade o senso de essencialidade e respeito. No opúsculo fica relatado o seguinte:

Para educandos, chegados ao colégio no primeiro dia (ou talvez a cada dia), a prudência consiste em fazer com que eles não se calem ao entrar na escola. Quando chegarem, é preciso que falem, porque os tímidos precisam se sentir em casa, como os vivos que se comunicam facilmente. Para isso, nos lugares determinados, onde possam falar, os alunos devem ser educados: cumprimentando-se, falam-se como em vestíbulo de hotel fino, não aos gritos, e preparam-se para ir à classe. Falar baixo, é sinal de boa educação, que os próprios recém-chegados procurarão imitar, para não serem tidos por mal educados. [...] Nas escolas populares, bem dirigidas, lavam-se, trocam os sapatos, penteiam-se. Essa preparação material é essencial, dando aos alunos respeito pela escola. A preparação deve ser uma normalização (AEC, s.d., p. 61).

Aos alunos das classes populares foi realçada a organização do vestuário, da higiene, da estética e, somada a essas materialidades, uma postura corporal ordeira e normalizada.

A normalização prevista nas orientações da formação ministrada por Faure tem uma aplicação diferenciada na normalização prescrita no método montessoriano. Em Montessori, a normalização tem por finalidade promover a conexão do homem com o meio através do domínio do corpo e de suas expressões: controle dos movimentos, silenciamento do corpo e da mente, que permitirão a escuta do eu interior, do eterno, e promoverão uma relação mais contida, assertiva e disciplinar com o meio. Para Maria Montessori, a disciplina na liberdade resolve todos os problemas das atitudes infantis, de crianças trabalhando em liberdade, cada uma delas concentrada em um tipo diferente de ocupação, mas unidas em um só grupo. Neste

aspecto de proporcionar a cada aluno um determinado trabalho; para o sucesso deste tipo de fazer pedagógico é imprescindível ter ambiente preparado, pois, quando o ambiente é atrativo, as energias se voltam para o trabalho e as posturas inconvenientes desaparecem. A normalização define-se, em Montessori, na oferta de “um ambiente rico de motivos de atividade, onde ela pode escolher a própria atividade livre de qualquer “controle” de professores ou, em geral, de adultos” (MONTESSORI, s.d., 171).

Faure atribui à normalização uma característica a ser incorporada na ação do professor. Ao preparar exercícios para os alunos, caberia ao professor perceber o nível de aprendizagem de cada um; no momento de aplicar exercícios de sondagem, o professor estaria promovendo a normalização. A mesma norma também seria incorporada pelo aluno através do exemplo. Caberia ao professor falar baixo, ter gestos de calma e tranquilidade. Tais posturas colaborariam para consolidar no aluno uma postura normalizada. Normalização estaria diretamente correlacionada à disciplina e ao silêncio nos ambientes. O alcance da proposta normalizadora que o método montessoriano apresenta seria forjado pela atitude preparada do professor, que organizaria o ambiente e as propostas pedagógicas tendo como fim também a normalização dos corpos. Os conteúdos escolares seriam consolidados como resposta ao ambiente e à ação coletiva dos alunos com as atividades desenvolvidas e apresentadas.

Considera-se preparado o ambiente quando o professor assume e reproduz alguns protocolos, como domínio de turma, postura simpática e solícita. O exemplo do professor ajudaria na normalização dos alunos e, assim, poderia haver problemas referentes ao trabalho, mas não problemas disciplinares. A normalização está ligada à noção de silêncio que remete à boa execução do trabalho pedagógico. Isso pode ser constatado na seguinte afirmação: “Se não obtiver o ambiente de silêncio e de disciplina, o trabalho não se dá bem e é preciso fazer trabalhar o espírito, para a conquista do domínio da atenção” (AEC, s.d., p. 62). O exemplo do professor poderá impactar, além de no comportamento dos alunos em sala de aula, nas relações interpessoais. A indicação era de que o professor, no contato com os alunos, principalmente no primeiro dia, mostrasse seu domínio de classe, sem demonstrar-se mal-humorado, mediando suas atitudes de maneira a encorajar, com sua postura, os tímidos e acalmar os mais afoitos. Suas orientações a respeito das atividades a serem realizadas devem ser precisas, explicitando com nitidez os tempos e espaços para a realização das atividades.

O preparo de condições psicológicas favoráveis passa por materialidades, com indicativos de organização dos materiais em sala de aula, como organização das carteiras, dos livros, do número de alunos em sala; tudo para que o professor tenha condições de observar

seus alunos e, assim, conduzi-los a uma postura reflexiva e autônoma, tornando-os capazes de autocontrolar seu trabalho. A orientação era que:

O material, se possível, não deve estar sobre a carteira do aluno, mas sobre uma mesa à parte, onde os alunos escolham o que lhes possa interessar. As carteiras devem ser claras, para que se vejam as manchas; devendo haver na classe material apropriado para que a criança possa zelar pelo asseio da própria carteira.

A classe ideal é de 30 alunos e o melhor controle é o imediato, que permitirá ao aluno um trabalho seguido. [...] É importante dar ao aluno a atitude de se julgar, de se controlar. O professor deverá formar o aluno para controlar-se e controlar o seu trabalho. (AEC, s.d., p. 62).

A observação, o silêncio e a preparação do ambiente são apresentados como ações de normalização que, na concepção de Pierre Faure, são elementos que favorecem a fixação da atenção dos alunos e, por consequência, são as práticas que corroboram o ensino. O professor deveria preparar o plano de trabalho de tal forma que a aula nunca terminasse; o aluno ficaria tão motivado ao trabalho intelectual que continuaria, mesmo sem a presença do professor. E o silêncio, nesse trabalho, deveria ser profundo, imposto pela concentração do espírito. O papel do professor não se limitaria ao preparo do plano de trabalho; ele teria como desafio “fazer progredir os mais talentosos, elevando os fracos, aproveitando sempre as possibilidades do nível médio da classe” (AEC, s.d., p. 63). Os alunos, durante o processo de aprendizagem, deveriam, primeiro, consultar sua memória; depois, seus colegas de classe, deixando a consulta ao professor como a possibilidade última de ação. A utilização dessa metodologia demandaria um entendimento e uma postura diferenciada sobre a avaliação.

O controle de erro nada mais é que um modelo de avaliação em que o que está em evidência é o aluno e não o olhar do professor sobre a produção do aluno. “O controle do estudante não é a nota que o professor dá. O verdadeiro controle tem por fim ajudar a criança a melhorar, a corrigir, a assinalar os erros, a mostrar uma parte certa e a mandar procurar o erro” (AEC, s.d., p. 63). Com a utilização do controle de erro como estratégia, cria-se uma relação diferenciada com o processo de avaliação. O aluno passaria a fazer parte integral do processo e seria a parte responsável pelo sucesso escolar. Sua responsabilidade com a produção e correção das atividades o tornaria corresponsável pela consolidação dos saberes escolares. Os meios de controle para realizar o controle de erros poderiam ser diversificados: consulta a materiais de apoio, estimulando a autocrítica; auxílio de colegas nas atividades coletivas e as fichas de controle, que organizam as correções sem precisar da intervenção direta do professor (AEC, s.d.; s.p.).

A afetividade surge como elemento real no desenvolvimento dos alunos e alunas, pois a relação afetiva entre crianças e professores tornaria o clima escolar favorável para que o

bom espírito reinasse. Contribuiria, ainda, para o equilíbrio dos ânimos dos alunos, que vai dos mais tímidos aos mais orgulhosos, criando um clima agradável para o trabalho coletivo. Tão relevante quanto o ambiente amistoso, a colaboração dos pais na educação dos filhos é apontada com uma ação de grande valia, não no sentido de puni-los ou corrigi-los, mas no de demonstrar interesse, entusiasmo, pela produção dos filhos. Ao procurar saber sobre a vida escolar dos filhos, as famílias estariam colaborando com o estímulo da cultura, de concepção verdadeiramente cristã. Por tal concepção, “para a verdadeira educação não basta informar, isto é, por ideias no espírito, mas precisa fazer com que as ideias se traduzam em vida, sustentadas pelos apelos da consciência e das luzes da graça” (AEC, s.d., p. 63). Neste momento, acontece a efetivação da pedagogia cristã, que propõe ações para a vida, e não somente aulas de catecismo.

As orientações sobre as condições psicológicas passam pela consolidação da normalização na ação docente e no condicionamento da postura dos professores na relação com os alunos e na forma de organizar os tempos e os espaços da sala de aula.

As conclusões deste dia de formação são elaboradas considerando que a normalização passa pelo controle muscular e pela concentração do espírito. A insistência na prática da normalização contribui com a formação do hábito. Para que tal procedimento seja incorporado pelos professores, seria relevante que, na formação da normalista, houvesse ensinamentos sobre a normalização nas aulas. A motivação foi apontada como elemento fundamental na elaboração das ações educativas, podendo ser intrínseca e extrínseca. Cada fase da educação presumiria uma ação específica. Para os alunos das classes elementares, a motivação poderia ser despertada pela influência do professor; entre os adolescentes e as normalistas, poderia a motivação fazer parte essencial da busca pelo saber do indivíduo, o que não retiraria do professor a possibilidade de desempenhar o papel de ser um exemplo, um modelo a ser seguido.

A organização no processo de aprendizagem torna-se imprescindível na elaboração das condições favoráveis à aprendizagem, pois incita o planejamento prévio e a apresentação aos alunos dos planos de trabalho. A antecipação dos trabalhos promove segurança, permitindo a os alunos destinar maior atenção ao que é essencial: o conteúdo. Conhecendo previamente o planejamento do professor, o aluno seria capaz de organizar o pensamento, fazendo melhor proveito do assunto e do tempo. A organização dos tempos e dos conteúdos deveria vir acompanhada das fichas de controle, que contribuiriam para a consolidação da autocrítica, da autonomia e da solidariedade. Com um processo avaliativo que tira o professor do centro da ação, os alunos são incentivados a obter um olhar crítico e atento frente às suas

produções. A atividade em parceria com os colegas predispõe à escuta de diferentes opiniões e à avaliação das propostas com o fim de encontrar soluções adequadas, e ainda estimula a prática da solidariedade, já que os alunos deveriam trabalhar em conjunto (AEC, s.d.; s.p.). O auxílio mútuo, notadamente, tem destaque nas ações pedagógicas, mas a atenção do professor deveria cobrir todo o processo, pois os alunos deveriam ser acompanhados individualmente. Existem, na sala de aula, aqueles que na execução da atividade em grupo contam com maior auxílio dos alunos; estes mesmos alunos deveriam receber maior orientação dos professores posteriormente. Como método de avaliação nos trabalhos em grupo, a proposta seria atribuir duas notas: a individual e a do trabalho realizado coletivamente.

O ponto derradeiro foi o inegável valor dos círculos de pais e mestres, pois, com o estreitamento da relação dos pais com as atividades, eles seriam mais bem orientados para não desqualificar o trabalho desenvolvido no colégio (AEC, s.d.; s.p.).

3.4 FORMAÇÃO SOCIAL E CRISTÃ

No quarto dia de formação, a proposta de trabalho apresentada consistia em dividir o assunto em dois tópicos: a exposição de temas que trariam as condições favoráveis para a formação social e cristã e a orientação didática para que a educação comunitária fosse desenvolvida. As questões elaboradas eram construídas buscando uma educação que desse sentido ao trabalho, promovendo a verdadeira motivação, o auxílio mútuo, fazendo com que os alunos se comprometessem com atividades e serviços comuns pertinentes ao cotidiano escolar, como: o cuidado com jogos, com a biblioteca, com os documentos e instrumentos de trabalho. Caberia aos professores apresentar as propostas de trabalho de tal maneira que os alunos pudessem descobrir, nas disciplinas ensinadas, os problemas e as técnicas sociais, fazendo também com que encontrassem sentido de comunidade nas orações e nos atos religiosos. Na didática, seria problematizado o uso da língua materna na formação integral da criança (AEC, s.d.).

As condições favoráveis para uma formação social e cristã estariam correlacionadas ao condicionamento psicológico e ao uso do material didático. Essa foi a expressão encontrada no opúsculo, que orienta que o material didático tem a função de problematizar, inquietar o estudante, sendo, assim, um instrumento e não o fim do trabalho pedagógico. “É o material um meio, cujo fim é dar trabalho ao espírito [...] O material deve por o espírito em ação e não somente o corpo, ou a memória e a imaginação. Deve-se obter que a criança seja ordenada e a

“ordem” é fruto de reflexão (AEC, s.d., p. 66-67). A ordem faz menção à organização das atividades propostas e ao ambiente preparado pelo professor a partir da observação dos anseios dos alunos. Não se remete à ordem verbal do professor para que determinada ação seja executada, pois a ordem estaria ligada à premissa da normalização e do ambiente preparado, alertando que a ação da criança deveria ser o horizonte do mestre:

Não basta fazê-la agir. É necessário que as ações sejam ordenadas pela ideia. É preciso um objetivo que a criança possa compreender. Portanto, na normalização infantil, é imprescindível que se informe à criança como ela deve comportar-se. Ensinemos-lhes a não ser indiferente para com as pessoas com as quais tiver que conviver, eis um ponto de detalhe importante...[...]
Tudo deve ser claramente explicado, mas, quando a criança compreender a razão das coisas ensinadas, não se insista mais, devendo ela fazer, o mais exatamente possível, tudo o que aprendeu (AEC, s.d., p. 67).

A liberdade de escolha não poderia ser confundida com falta de orientação do professor, que deveria bem ensinar as crianças a manipular com precisão os materiais escolares. Isso seria ensinar com o propósito de efetivar a independência. Traria aos alunos a real possibilidade de lidar com as ofertas escolares com liberdade, pois teriam ferramentas para construir o tal conhecimento com independência. A criança não poderia ficar apenas no estado de contemplação das novidades. Ela deveria sentir a necessidade do desafio, do novo. Citando Montessori, alerta que os ensinamentos deveriam partir do mais simples para o complexo. O papel do professor seria guiar para a educação e a formação da consciência.

Na orientação dos alunos, que deveriam também aprender explorando os sentidos, o opúsculo alerta para a importância de os sentidos não extrapolarem a experiência com as materialidades (uso do tato, do olfato, da visão, da audição e do olfato), mas promoverem a aproximação com o divino. Deus é maior que a natureza, que as criaturas, e a simples contemplação da criação não aproxima o homem de Deus. O reconhecimento de Deus orienta o domínio do espírito que, na educação católica, tem como fim levar o homem ao encontro com Deus. O uso da palavra ‘sensibilidade’ na aplicação do modelo pedagógico apresentado por Faure compreende a expressão do sensível ou da sensibilidade com o uso dos sentidos. A criança, quando estimulada, continuará entusiasmada por determinado saber, que ela continuará buscando na ausência do professor. Quando o saber passa por seus sentidos, o tato, por exemplo, ficará fortemente presentificado em sua memória. Assim, o ambiente não deve sobrecarregar os sentidos dos alunos; deve ser organizado para que possa internalizar novos saberes e isso passará pelos sentidos. O opúsculo reafirma isso no seguinte texto:

Observemos a criança de um outro jardim onde não haja quase nada: mobiliário sóbrio, algumas flores, enfeites simples mas, sobre uma prateleira, os objetos de trabalho, material didático que a criança irá tocando à medida que lhe for indicado, fazendo exercícios progressivos, fazendo sem perceber o que lhe é ensinado. Ao voltar para casa, ela se ocupará com o que aprendeu e saberá, no dia seguinte,

refazer o trabalho, porque souberam fazer trabalhar seu espírito. Sua grande alegria é poder resolver os problemas da aprendizagem. Ela então sentirá prazer em tocar nesse ou naquele material, mas por ter uma atividade interior. Para ela é uma questão vital, um alimento. A criança, assim orientada, fará contente os exercícios até que tenha conseguido conhecimento total. Depois, diminuirá seu interesse por ele, por já ser coisa adquirida (AEC, s.d., p. 68).

A organização das salas não seria apenas no mobiliário, no modelo pedagógico defendido por Faure aos participantes da Semana Pedagógica, mas há a orientação de que em certos momentos a melhor disposição dos alunos seria mais eficiente se estivessem em círculo, pois, assim, todos poderiam se entreolhar e o espaço seria mais bem aproveitado e teriam mais foco no mestre. Nas atividades coletivas, todavia, a organização em forma de quadrado tornar-se-ia interessante, pois faria com que os alunos entrassem em movimento, descansando assim o espírito e o corpo. Os alunos seriam envolvidos com a organização, a limpeza e a responsabilidade pelo espaço. E após o movimento, seriam retomados os debates, promovendo o trabalho coletivo e o auxílio mútuo. Estes pequenos ajustes na conduta pedagógica provocariam mudanças significativas nos alunos. Tais ações promoveriam a autocrítica e a solidariedade, que tornariam o aluno mais consciente (AEC, s.d.; s.p.).

No tocante à disciplina, Faure salienta que a autoridade é o grande diferencial, quando deliberada junto à ideia do autogoverno, pois, para que as crianças possam tornar decisões acertadas, deveriam ter vivido experiências que favorecessem a reflexão e o pensamento crítico. As crianças serão livres para fazer o que é bom, aprazível e desejável como práticas cristãs e de bons cidadãos. E, caso as boas atitudes e posturas não sejam alcançadas, o regulamento poderá ser aplicado. As crianças passariam pela experiência de ter sob sua responsabilidade a organização das salas, dos jogos, a organização de passeios e o auxílio aos necessitados. Tais responsabilidades iriam, gradativamente, aumentando, até o momento em que fossem capazes de assumir as ações de grêmios, museus, obras sociais e assim conquistar a noção cristã de “não agir só para si, mas para os outros” (AEC, s.d., p. 70). A normalização vai formatando os alunos nos modos de agir e pensar.

Ao tratar sobre a didática, é realçada a importância da língua materna e o quanto a leitura teria um papel primordial na elaboração dos saberes nas diferentes disciplinas. Dito isto, a didática desenvolvida pelos professores católicos precisaria elevar a relação com os conteúdos para uma esfera que transcende a matéria, fazendo o aluno encontrar o sentido do saber para chegar ao encontro com o sobrenatural. Essa potência de encaminhar o aluno para essa descoberta estaria no professor, que faria os alunos transitarem do que se vê para o que não se vê (AEC, s.d.; s.p.), reiterando, mais uma vez, que o fim da educação cristã é levar o homem ao encontro com Deus.

Encerrando o encontro, foi feito um resumo do dia, reiterando quais seriam as ações que poderiam incutir nos estudantes o sentido social, elencando para o segundo ciclo as aulas de civismo e civilidade, as visitas a instituições de beneficência, as conferências sobre a ONU, a Unesco e diferentes profissões, sobre jornais de colégio, sobre festas de classe, sobre organização da biblioteca. A construção do senso social tinha uma intencionalidade bem estabelecida. Ela foi pensada para a elaboração de um pensamento patriótico, segundo o qual o ser ativo era valoroso, desde que atendesse aos princípios sinalizados pelos educadores e formadores de opinião, como as instituições citadas. ONU e Unesco fomentavam uma ideologia ampla, que organizaria as ações de muitos países, criando uma sensação de hegemonia de pensamentos. Esse pensamento influenciaria os jovens nos modos de ser e agir socialmente e nas escolhas profissionais (AEC, s.d.; s.p.).

Para os alunos do primário, foi apontada a preparação de um ambiente motivador, insistindo na necessidade de a criança ser solidária. Acreditava-se que a criança tem na sua natureza a vontade de se preocupar com os colegas, e essa predisposição poderia ser preservada/estimulada pelos educadores, propondo atividades de colaboração e coletividade. O auxílio mútuo poderia ser compreendido como um movimento de formação moral, básico para o futuro do jovem que desempenharia um papel social inspirado nas orientações da Igreja, da escola e de instituições como a ONU e a Unesco. O ambiente favorável seria construído com um ambiente de trabalho em que se instituisse como ação comum a solidariedade, a ordem, a disciplina e o senso de moralidade católica, qualidades trabalhadas nas escolas, nas paróquias, em revistas e boletins (AEC, s.d.; s.p.).

3.5 APRENDIZAGEM DO ESFORÇO E SENTIDO DA CRUZ

A organização do quinto dia de formação dos educadores seguiu com a exposição dos temas, um momento didático, seguido da conclusão, com resumo dos temas principais. Foram quatro os tópicos elencados para uma abordagem teórica: a análise do progresso e do sucesso na vida acadêmica e social; a lealdade, a integridade e os resultados escolares; como tirar proveito das derrotas e do insucesso; o otimismo cristão e a paz do espírito. Toda uma explanação em abordagem pautada na lógica cristã da construção da consciência, que regula os processos educativos. Argumentou-se que a pedagogia cristã deveria criar um programa de educação com base no esforço e no sucesso. “Uma atividade é boa quando obtém da criança um esforço consciente” (AEC, s.d., p. 72). Não se trata de um esforço físico somente, mas

sobretudo do esforço que o pensamento e a reflexão acerca de conceitos, teorias escolares e vivências cotidianas implicam para cada indivíduo. “Tratando-se de ensinamentos ou de vida em comum, de disciplina ou de ensino, tudo deve ser aproveitado, cuidadosamente, para despertar e formar a consciência [...]. O que se pede é o esforço sobre si mesmo, único capaz de fazer aperfeiçoar o homem” (AEC, s.d., p. 72).

Na pedagogia cristã e na pedagogia profana há doutrina de pensamento, uma disciplina, autocontrole que conduz à virtude. A grande questão seria descobrir se realmente o esforço que tal disciplina exige tem como resultado o progresso. A pedagogia cristã acreditava que o esforço que produzisse trabalho interior seria positivo, pois produziria frutos:

Todo esforço interior bem conduzido garante o sucesso, tornando o indivíduo mais capaz de concentração, dando-lhe maiores aptidões, incentivando a vontade e a caridade. É preciso que o esforço, além de dirigido, tenha um fim determinado, um **fim de valor**. O objetivo do verdadeiro esforço não pode ser egoísta, de si para si, mas aponta fora da criatura humana um fim que a ultrapassa. Nasce, assim, a dádiva de si aos outros: à família, à Pátria, a Deus (AEC, s.d., p. 73, grifo nosso).

O diferencial do resultado do esforço realizado na pedagogia cristã assegurava-se na ideia do desapego e do desinteresse por qualquer vantagem, pois todo o esforço seria fundamentado pelo princípio da caridade:

O esforço deve, pois, ter como fundamento: a **caridade**. Este fato é condição do mérito, elevação da alma, grandeza do espírito e beleza de ação. A própria sabedoria popular considera como nobre o caráter energético que não pensa em si. Eis a primeira condição: que o objetivo do esforço ultrapasse o interesse pessoal (AEC, s.d., p. 73, grifo nosso).

A validação do esforço para o sucesso desinteressado obedeceria à correspondência às leis psicológicas da natureza, que consiste, primeiro, em respeitar o tempo das coisas. Tanto no meio material quanto no meio psicológico, existem tempos para todas as coisas. E no campo educacional, a atenção ao tempo associa-se ao respeito do que foi denominado período sensível, termo apropriado do método Montessori. O período sensível responde a um recorte temporal das idades em que, para cada etapa, a criança estaria aberta para incorporar determinados saberes. Dos quatro aos seis anos, estaria a criança no período sensível à linguagem e poderia aprender, além da língua materna, outras tantas línguas que lhe fossem ensinadas, ou a que fosse exposta. Entre os seis e os sete anos situa-se a idade da poesia, do despertar mais positivo da consciência; dos oito aos doze anos, a criança estaria mais sensível à comparação das palavras. Além do cuidado com as idades, recomendava-se cuidado com as horas do dia e as estações do ano, pois todos esses elementos deveriam ser considerados no preparo do ambiente educacional. Seriam, então, os primeiros pontos observados: o período sensível e o ritmo da vida (AEC, s.d.; s.p.).

O período sensível no método Montessori tem uma aplicabilidade e um conceito diferente do apropriado e apresentado por Faure na Semana Pedagógica no Colégio Sion de São Paulo. Montessori (s.d.), afirma que há na criança uma atitude criadora, uma energia potencial para construir saberes, que recebe a influência direta do ambiente. Ela relaciona o período sensível nas crianças ao período observado pelo cientista holandês Hugo de Vries nos animais e plantas. É uma energia interna que impele ao desenvolvimento, mas é temporária.

Trata-se de sensibilidades especiais que se observam nos seres em crescimento, isto é, nos estados infantis, e que são passageiras e se limitam à aquisição de uma determinada característica. E assim se forma cada característica com a ajuda de um impulso, de uma capacidade temporária (MONTESSORI, s.d., p. 43).

Por ser temporária, cada fase do desenvolvimento infantil deveria explorar os períodos sensíveis, compatíveis com o impulso das sensibilidades.

A diferença está entre o impulso animador, que conduz à realização de atos maravilhosos, e uma indiferença que as torna cegas e incapazes. [...] mas se a criança não teve possibilidades de agir segundo as tendências do seu período sensível, perdeu-se a oportunidade de uma conquista natural, e para sempre (MONTESSORI, s.d., p. 44).

Montessori compreende o período sensível como o despertar do conhecimento e das aprendizagens; é o momento propício, exato, para que o potencial interno se desenvolva em sua totalidade:

A criança faz as suas aquisições nos períodos sensíveis, que se poderiam comparar a um farol aceso que iluminasse interiormente, ou a um campo elétrico que desse origem a fenômenos ativos. É esta sensibilidade que permite à criança relacionar-se com o mundo exterior, de modo excepcionalmente intenso. E então tudo se torna fácil, tudo é entusiasmo e vida. Cada esforço representa um acréscimo de poder. Só quando se completou a aquisição aparecem, no período sensível, o torpor da indiferença e o cansaço. Mas quando se extingue uma destas paixões psíquicas, acendem-se outras chamas, decorrendo, assim, a infância, de conquista em conquista, em contínua vibração vital que todos reconhecemos, chamando-lhe alegria e felicidade infantil. Nesta bela chama espiritual, que arde sem jamais se consumir, vai se realizando o trabalho criador do mundo espiritual do homem. Mas, terminado o período sensível, as conquistas intelectuais passam a depender de uma atividade reflexiva, do esforço da vontade e do trabalho de pesquisa; no torpor da indiferença, nasce a fadiga do trabalho (MONTESSORI, s.d., p. 45).

O período sensível tem um âmbito espiritual que orienta e conduz a relação com as aprendizagens. A condução equivocada durante o período sensível pode deixar sequelas na vida adulta. Tudo aquilo que é denominado no adulto como capricho, ou que não tenha uma causa lógica que o explique, quer seja ilógico ou indomável, poderia ser explicado por deformidades nas vivências durante o período sensível. “Os caprichos do período sensível são expressão exterior de necessidades insatisfeitas, sinal de alarme de uma situação errada, de um perigo, desaparecendo imediatamente se houver possibilidade de os compreender e satisfazer” (MONTESSORI, s.d., p. 46).

Faure dá um sentido mais prático ao uso do conceito do período sensível, utilizando em seu modelo o recorte com as características de desenvolvimento previsto em cada faixa etária, na importância da observação do professor para a preparação do ambiente e das atividades, priorizando a pesquisa e a construção coletiva. Ele atribui ao período sensível o desenvolvimento alcançado pela lei da maturidade. Assim como o corpo físico passa por períodos de estabilidade e aceleração, o crescimento mental obedece ao mesmo processo em todas as idades. “Os progressos não se fazem de maneira regular, mas de nível em nível [...] Como são importantes os períodos sensíveis, fisiológicos, temos, ainda, os indispensáveis períodos da ‘MATURIDADE’” (AEC, s.d., p. 74). Nos estudos de Montessori, a maturação é elaborada com as informações genéticas, sob a influência do ambiente e pela adaptação ao meio. Em seus estudos, ela organiza a maturação respeitando o desenvolvimento biológico, considerando que cada etapa tem seu momento propício para a explosão e o aproveitamento, que seriam os períodos sensíveis, e desenvolve, ainda, o conceito que denomina ‘Nebulosas’, a capacidade de adaptação do indivíduo ao meio em que está inserido (MONTESSORI, s.d.; s.p.).

Entre a aprendizagem e a maturidade, o professor, mais uma vez, assume papel fundamental, pois caberá a ele a observação dos tempos de cada criança, bem como o preparo do ambiente para atingir a curiosidade dos alunos, promovendo o interesse pela pesquisa e também estabelecer uma relação amistosa e de confiança com seus alunos. “Para ajudá-la, é preciso compreendê-la, é preciso amá-la, é preciso dar-lhe probabilidades orientadas, em tempo organizado. Tentemos achar meios práticos para respeitar as leis da maturidade” (AEC, s.d.; p. 74). E o meio para alcançar a maturidade estaria relacionado ao respeito ao tempo. Seria necessário que o professor desse tempo ao aluno para que manipulasse os novos conceitos que lhes são apresentados. “O tempo é fator indispensável para a maturação. A maturação de noções intelectuais só termina quando a noção se tornou familiar, estudada sob todos os aspectos e quando foi classificada na inteligência do aluno entre as noções que já possuía” (AEC, s.d., p. 74).

Diferente dos outros dias, chegou-se a uma conclusão abordando a lei da organização do espaço e da maturidade. Retomou-se que os conteúdos devem ser aprofundados na medida em que os alunos os assimilam, assim como todo novo conceito deverá considerar conhecimentos anteriores e o professor, apresentar as novidades de forma clara e objetiva, utilizando linguagem adequada às crianças e à sua capacidade de compreensão. As atividades deveriam ser gradativas e variadas, com o intuito de contribuir com a formação do aluno, favorecendo a maturidade. O sucesso e o insucesso nas atividades escolares na formação

cristã colaboram com a elaboração de um espírito que trabalha valorizando o estudo profundo, de maneira compreensiva e estimulada. Os resultados nas investidas escolares serão fruto de escolhas acertadas e de um professor que está sempre à disposição do aluno até que alcance a autonomia acadêmica:

Deve o professor estar sempre, na escola, a serviço dos alunos, orientando-os quando necessário e estimulando-os. O esforço próprio do educando tornar-se-á eficaz e espiritualmente ficará o aluno fortalecido para as dificuldades futuras, agindo com objetividade que se baseia na formação progressiva. Será capaz de resolver por si através de repetidos ensaios e erros os seus próprios trabalhos escolares. O aluno pouco a pouco poderá prescindir da assistência imediata e constante do mestre (AEC, s.d., p. 75).

O aluno, ao viver as experiências escolares com integridade e retidão, teria bons resultados, tornando-o mais confiante, proporcionando otimismo cristão, trazendo prazer e paz de espírito. No curso ginásial, as orientações ao professor eram de que trabalhasse o programa explorando somente o que fosse primordial para que houvesse uma assimilação consistente. Os casos em que alunos que não correspondessem à aprendizagem esperada para a fase que estava cursando só se poderiam explicar pela falta de orientação em reavaliar ou ressignificar os saberes, o que reclamava dos professores ser mais criteriosos na seleção dos alunos, aplicando com maior exigência os testes de admissão, com o que evitariam que alunos fossem promovidos sem base (AEC, s.d.; s.p.).

A preocupação com a organização da vida dos alunos internos passava pela preocupação com as vestimentas, sugerindo que as meninas trocassem a roupa da escola por vestidos; em grupos maiores, poderiam trocar por aventais. As crianças maiores poderiam cuidar das menores e ocupar-se com afazeres caseiros, como colocar mesa, lavar louça, limpar quartos e salas, podendo sair uma vez por mês caso julgassem razoável. Neste ponto, o opúsculo informa não ter havido consenso nas opiniões (AEC, s.d.; s.p.).

Dedicou-se uma porção de tempo a pensar a didática desenvolvida na língua materna, na leitura, na gramática e na interpretação de texto. O ato de ensinar a leitura implicaria a profunda compreensão do texto lido. Antes mesmo de a criança falar sobre o que havia lido, deveriam ser apresentados a ela o autor e sua obra, pois somente assim seria capaz de os apreciar. A apresentação feita pelo professor exige boa pronúncia e pontuação, com a finalidade de favorecer o crescimento do pensamento do aluno. A criança fará uma leitura prévia, uma leitura silenciosa, pois “é preciso que a leitura se faça antes na inteligência” (AEC, s.d., p. 76). Na evolução do grau de dificuldades das tarefas, conforme propõe o modelo pedagógico de Faure, a leitura em voz alta acontecerá promovendo a análise gramatical. “Com 7 a 8 anos, a criança é iniciada à gramática pela análise gramatical, que é

uma de suas partes mestras. Isto faz a criança refletir, obrigando-a a reparar quais são as palavras que foram empregadas para exprimir tal ideia” (AEC, s.d., p. 77). As diretrizes para essa análise são definidas com o uso de etiquetas, com as palavras de sua classificação, ser devidamente apresentada ao aluno. Os usos dos tempos verbais em exemplos práticos de ações conhecidas dos alunos tornam menos cansativos o ensino dos modos e tempos verbais:

É preciso sempre dar uma lição de gramática que faça ver a **realidade** de nossos pensamentos, antes de apresentar a etiqueta, o rótulo.

1º Trata-se, pois de fazer comprovar as **realidades da linguagem** [...].

2º [...] Para compreender, as crianças precisam habituar-se longamente às realidades. [...] A criança pensa lentamente. É preciso dar-lhe o tempo suficiente para que ela forneça a palavra que exprimirá seu pensamento. Dar palavras à criança é ajudá-la a dar corpo a seu pensamento espiritual (AEC, s.d., p. 77-78, grifos nossos).

A criança seria apresentada aos conteúdos da gramática analisando palavras, reconhecidos de seu cotidiano, destrinchando as palavras que dão nome às coisas, que exprimem as ações, qualidades, gênero e passam a classificá-las construindo a caixa de nomes. Tal metodologia foi absorvida do método Montessori. Faure promoveu uma exposição com as experiências da educadora Maria Montessori utilizando as técnicas de classificação. A estratégia de classificação poderia ser aproveitada em outras áreas, como conhecimento nas ciências.

A linguagem em Montessori é um tema de significativa relevância, pois a língua dá importância, dá a vida social. “A fala determina a transformação do ambiente que chamamos de civilização” (MONTESSORI, s.d., p. 96). A língua é a expressão do acordo entre um grupo de pessoas que se põem em acordo para compreender determinado ajuntamento de sons. A língua organiza comunidades, nações e o pensamento humano. O pensamento para ser expresso e compreendido deveria ser organizado e agrupado dentro da frase. Ela explica:

Existem, portanto, algumas regras para guiar quem ouve o pensamento e as intenções de quem fala. Se o homem deseja exprimir um pensamento deve por numa dada posição o nome do objeto e, ao lado dele, o adjetivo, o sujeito, o verbo e o objeto; não basta considerar o número das palavras usadas; há que considerar-lhes a posição (MONTESSORI, s.d., p. 97).

Ela considera que aprendizagem da língua se dá de forma espontânea, sem causar cansaço à criança. Ela aprende a falar como se ocorresse uma explosão:

Estes fenômenos e erupções de expressão continuam na criança depois da idade de dois anos; o uso das frases simples e compostas, o do verbo em todos os tempos e modos, até no subjuntivo, o das várias preposições subordinadas e coordenadas aparecem do mesmo inesperado modo explosivo. Assim, completa a construção psíquica e o mecanismo de expressão da língua do grupo, ao qual a criança pertence (raça, nível social, etc.). Este tesouro, preparado no subconsciente, é confiado à consciência e a criança, em plena posse deste novo poder, fala e fala sem parar (MONTESSORI, s.d., p. 101-102).

A aquisição da linguagem no método montessoriano é estudada desde o nascimento da criança, observando cada etapa. E, na escolarização, no ensino dos conteúdos pertinentes à linguagem, à retomada da estrutura das palavras no uso das frases rotineiras das crianças. Fazer a criança classificar o que na oralidade já estaria compreendido, seria o caminho mais proveitoso. A caixa de nomes com as etiquetas e com conceitos gramaticais permite que a criança classifique concretamente as palavras, atribuindo o significado real das palavras, que, posteriormente, serão organizadas na frase, dando sentido ao que foi lido.

O encerramento do dia de formação destinou atenção aos internos. Foram pontuadas ações que se julgaram pertinentes e adequadas aos internos para a resolução de problemas. O padre Pierre Faure aprovou a iniciativa que previa que aos domingos os internos de um colégio masculino de irmãos pudessem visitar irmãs, parentas e amigas de um colégio de freiras, desde que ficassem agrupados em um grande salão. Na mesma medida, as meninas poderiam ir ao cinema no colégio dos irmãos. Os colégios deveriam proporcionar aos alunos atividades como esportes, competições, salas de distração em que pudessem escolher o que fazer, como: realizar passeios, visitas a museus, momentos de expressão religiosa na igreja e não somente na escola. Fazer valer os conhecimentos dos períodos sensíveis, permitindo que no tempo oportuno organizassem seus estudos. O orientador teria apenas a incumbência de tirar dúvidas. Que os alunos tivessem liberdade de estudar fora da classe, dando-lhes a oportunidade de observar o estabelecimento da maturação. Tudo isso, sem deixar de atender aos alunos que apresentassem dificuldades ou atraso. Caso verificassem problemas em casa, deveriam encaminhar para atendimento médico ou de especialistas (AEC, s.d.; s.p.).

3.6 O PAPEL DA EMULAÇÃO

Nos cinco primeiros dias da formação, o padre Pierre Faure fez abordagens objetivando compor um modelo pedagógico que olhasse para as escolhas e posturas dos professores na escolha das metodologias, nos conteúdos e nas ferramentas possíveis na organização e elaboração dos planos de aula. O modelo apresentado primava pela construção de um aluno com consciência e atitudes cristãs, responsável por suas escolhas acadêmicas, capaz de realizar atividades coletivamente e com compromisso social. Apostou em uma educação comunitária, utilizando como ferramenta de trabalho as atividades coletivas, as ações sociais; na avaliação, utilizava as fichas de controle e a autocorreção, pois julgava necessário discutir o papel da competição nas relações educacionais. Este foi o tema do sexto

dia: o papel da emulação, pensando qual seria a postura dos educadores frente à avaliação e qual a conduta mais acertada para desenvolver nos alunos uma competição positiva.

Ao questionar o grupo sobre o que seria a emulação e se esta seria uma característica natural, inerente ao ser humano, consta no material a afirmação de que sim. Tratava-se de uma característica do homem e de sua humanidade, podendo ser absorvida como uma possibilidade de aperfeiçoamento. Havia uma orientação para que a competição tivesse um caráter positivo: ela não deveria acontecer na intenção de competição tendo como referência o outro, e, sim, cada um de nós. O indivíduo deveria procurar superar seus próprios limites, qualificar e ampliar suas potencialidades, buscando a reflexão e o autoconhecimento. Chamou essa atitude de emulação pessoal e considerou: “Esta emulação **pessoal**, em relação a si mesmo é, pois, no plano psicológico, a tradução de nossa marcha para o ideal. Esta é absolutamente ligada à construção da nossa personalidade” (AEC, s.d., p. 80, grifo no original).

Pontuou o lado positivo, e alertou que a competição também tem uma natureza social, pois o homem se constitui na relação com o outro; portanto não poderia perder de vista a esfera social das relações. “Não somos capazes de tornar-nos **alguém** senão com o auxílio dos outros. Nascemos numa família, numa sociedade. [...] Não há personalidade sem natureza social, sem convívio” (AEC, s.d., p. 80, grifo no original). Faure atribui valor significativo às relações sociais, às relações de convivência, às relações de partilha. A forma como traduz a relação de Deus com o homem também é estabelecida na partilha e na relação com outro. Assim, constrói um discurso que afirma que o homem busca a imagem e semelhança de Deus para multiplicar essa semelhança com o divino nas relações com os outros. “Não podemos viver integralmente encerrando-nos no isolamento” (AEC, s.d., p. 81). O progresso do homem se dá na medida em que se aprimora para melhor conviver. “Há na emulação um caráter social porque a emulação não é outra coisa do que o meio de progredir (AEC, s.d., p. 81). A competição poderia funcionar como estímulo, como incentivo, quando faz com que o coletivo avance, fazendo com que coletivamente o grupo alcance sucesso em suas ações. “Chegar ao fim, sim, mas **com os outros**, com o desejo que todo mundo possa chegar lá” (AEC, s.d., p. 81, grifo no original). Se os indivíduos obtiverem tal maturidade, a competição não promoverá vaidade ou rivalidade e, sim, potencializará o espírito de equipe. Este espírito deveria estimular o grupo a conquistar mais.

O espírito de equipe, para ser positivo, precisaria ser monitorado, cuidando sempre para não gerar estímulo nocivo. Os professores e pais, neste monitoramento, são considerados agentes importantes na mediação das notas e nas palavras de encorajamento. Os meios que

pais e professores podem utilizar nessa mediação não se limitam às notas e à reafirmação de atitudes positivas. A sugestão apresentada na formação seria a de avaliar o comportamento dos estudantes no ambiente escolar e nas relações familiares, definindo requisitos a serem observados, como: avaliação da pontualidade, da ordem, da limpeza, da delicadeza. A participação das crianças nesse processo de avaliação seria através do preenchimento dos cartões de identidade escolar. Nestes cartões, estariam registradas as atividades realizadas ao longo do dia na escola. O próprio cartão seria o agente disciplinador e normalizador, tanto no âmbito individual, como no coletivo, pois as crianças acabariam comparando as atividades registradas nos cartões dos colegas, procurando, assim, não ficar em níveis inferiores, comprovando a ideia de que a competição poderia ter um caráter positivo (AEC, s.d.; s.p.).

Os cartões, além de conduzirem os alunos, poderiam ser utilizados pelos professores como um mecanismo de socialização dos conteúdos. Os professores saberiam, ao analisar os cartões, o que cada um trabalhou em suas disciplinas e quais foram os conteúdos explorados. Um instrumento interessante para os professores do ensino secundário, que quase não dispõem de tempo para planejamentos coletivos. Os cartões seriam um mecanismo de avaliação mais concreto, pois os alunos efetivamente saberiam em que estavam sendo analisados. Mesmo com todo o cuidado para que a competição acontecesse de forma positiva e amistosa, o grupo de educadores deveria reconhecer que sempre haverá alunos que se sobressairão e não há como evitar tal contratempo. Quando percebessem tal fato, sempre seria possível recorrer ao espírito da caridade, que deveria delinear a conduta do aluno cristão (AEC, s.d.; s.p.).

Os colégios confessionais utilizavam a emulação como uma prática de constante disputa entre os alunos, oportunidade em que os mais bem-sucedidos receberiam menções honrosas e seriam recompensados no final do ano letivo. As premiações aconteceriam pelo desempenho nas avaliações que analisavam comportamento (observando a pontualidade, a regularidade, a obediência ao regimento e o esforço) e também o desempenho acadêmico, premiando as melhores notas. Em colégios confessionais era comum que:

A premiação bimestral, que ocorria em meados dos meses de maio, julho, setembro e novembro, também era devidamente solenizada e divulgada. As sessões, que se realizavam no salão nobre, eram compostas pela leitura e entrega das notas para todas as classes e distribuição dos prêmios, intercalados por peças musicais e fala final do padre diretor. [...] “Fulano de tal, primeiro lugar, nota tanto, fulano de tal, quadragésimo quinto lugar... Aí gargalhada geral [...] e ele baixava a cabeça. Primeiro lugar, posição de maior destaque, devia ter uma explosão de palmas”. Os alunos que tivessem tido o melhor desempenho em cada disciplina e por comportamento recebiam como prêmio um cartão e aqueles que conseguiam o maior número de cartões conquistavam o banco de honra (DALLABRIDA, 2001, p. 169).

Faure procurava modernizar o uso da emulação, tirando dela o caráter de competição individual e incluindo uma proposta cooperativa de competição. Seria uma ferramenta de estímulo coletivo, motivando o grupo a avançar, ainda que fosse preciso contar com a correção ou a ajuda do colega para finalizar as atividades acadêmicas, cuidando para não gerar uma esfera de exclusão. Ele entendia que era interessante não segregar os diferentes. Dizia: “Não os humilharemos nem deixaremos que se sintam humilhados” (AEC, s. d., p. 85), o que seria possível retirando as premiações públicas e as menções honrosas e propondo que os alunos assumissem uma postura de colaboração com seus colegas. Desta forma, estariam contribuindo com o bem comum do grupo, estabelecendo um ambiente de caridade, que deveria ser característica de um verdadeiro cristão, validando uma atitude digna e honrosa.

O sexto dia se encerrava com a produção de uma lista de ações que poderiam ser aproveitadas no segundo ciclo científico, com o intuito de promover o estímulo e a competição positiva, entendendo que tudo isso demandaria maturação do aluno no processo de avaliação. Sendo assim, os professores poderiam aplicar prova para verificar as aprendizagens dos alunos, sem necessidade de ele ser exposto ao olhar arbitrário do avaliador, que poderia não considerar as necessidades do aluno. A produção de gráficos mensais das diversas disciplinas com as médias gerais seriam estratégias viáveis de acompanhamento dos alunos; os trabalhos em grupo possibilitariam a apreciação dos colegas e do professor. Os professores poderiam ainda aproveitar as atividades coletivas para apontar o prazer inerente aos resultados obtidos nos trabalhos desenvolvidos. As saídas de estudos, as excursões científicas poderiam ter implicações potencialmente favoráveis no processo de ensino e aprendizagem e também no processo de autorreflexão dos alunos frente aos conhecimentos adquiridos. De todas as iniciativas, fica salientado, no opúsculo, que o melhor estímulo é o contato direto do professor com aluno no ato de animá-lo e de valorizar seu empenho como estudante, reforçando, em última análise, o quanto o professor desempenha um papel de extrema importância. Caberia ao professor analisar, preparar e reconhecer amplamente tanto os ensaios teóricos da profissão, como observar os alunos, compreendendo suas necessidades e propondo intervenções qualitativas, mas sem negligenciar o preparo do ambiente e a seleção de temas que fizessem o aluno avançar em seus propósitos, além de estabelecer uma relação interpessoal que ajudasse o aluno no desenvolvimento da sua personalidade, maturação e autocrítica, de tal maneira que ele, o aluno, se constituísse como um cidadão revestido dos méritos da educação católica (AEC, s.d.; s.p.).

As normalistas também receberam orientações sobre o uso das provas, dos concursos, da classificação e da nota. A prova era considerada indispensável, mas, para ser realizada,

deveria ter uma preparação muito criteriosa e uma correção atenta e consciente. A aluna deveria saber com exatidão o que estaria sendo avaliado e os motivos da nota recebida; assim, ela poderia verdadeiramente saber que ponto não tinha alcançado, podendo retomar a questão para aprimoramento. A prova mista, com questões de múltipla escolha e discursivas, ofereceria às estudantes a possibilidade de versar sobre os conteúdos, dando ao avaliador a oportunidade de verificar a noção de conhecimento e controle da aluna sobre os conteúdos em sua totalidade. Os concursos poderiam ser a oportunidade ideal para o aprimoramento cultural, devendo sempre ser bem orientados, já que também contribuiriam para o exercício do auxílio mútuo, despertando o interesse e o senso de comunidade. A classificação e a nota deveriam ser feitas com base no esforço das alunas. A classificação seria fruto da autoavaliação, pois: “A normalista, apreciando o seu valor e o valor das colegas, situar-se-á, naturalmente na classe” (AEC, s. d., p. 86). Na elaboração da nota, o professor deveria cuidar para que sua expressão verdadeiramente evidenciasse a verificação da aprendizagem.

Existe no modelo apresentado por Faure um esforço em ressignificar práticas, condutas de professores na forma de conduzir as relações acadêmicas, propondo uma dinâmica mais transparente e menos autoritária. Na proposta, cabe ao professor uma ação muito mais atenta e criteriosa na organização dos saberes e na forma da avaliação. Ele seria um mediador nas relações entre os alunos e os saberes, e deveria criar um ambiente de confiabilidade entre aluno e professor, favorecendo o acesso, em caso de dúvidas e inconsistências, à realização das tarefas. O estímulo aos trabalhos coletivos seria um elemento desafiador, como os chamados contratempos anunciados como o melhor desempenho de um em detrimento de outro, deixando nítida a urgência da intervenção do professor em fazer destes momentos gatilhos de aprendizagens, de aquisição de maturidade e exercício da caridade.

3.7 A VERDADEIRA DEVOÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO

O penúltimo dia da semana abordou temas referentes à verdadeira devoção e ao ensino religioso. O desenvolvimento dos temas se deu analisando os elementos que impactam a formatação dos indivíduos, a prática da oração individual e coletiva e a própria formação cristã. O ensino religioso, que daria a direção às ações humanas, não dependeria do nível social ou mental da criança. “Eis por que, frequentemente, crianças pouco dotadas para os estudos são profundamente piedosas” (AEC, s.d., p. 87). O grande infortúnio do ensino religioso estaria na capacidade do professor em realçar e relacionar a história sagrada à

história da Igreja, aos sacramentos e à história geral. Tal proeza seria possível com muita oração, preparação de aulas e com a colaboração interna e ativa dos estudantes. O interesse pelo ensino religioso poderia ser compreendido como um sinal de que os indivíduos não foram corrompidos pela influência do mundo exterior. “Se o pessimismo é sempre indício de falha, tratando-se de Religião é ele prova de Fé insegura, com base movediça. Quando os indivíduos não estão pervertidos pelo meio, vão espontaneamente às coisas de Deus” (AEC, s.d., p. 87).

O ensino para cumprir seu objetivo deveria ser assimilado pela criança e, no ensino religioso, ainda mais, por ser fundamental a adesão das práticas religiosas na vida cotidiana. “Trabalhamos para dar às crianças boa formação intelectual; com maior esforço devemos lutar para conseguir formação moral e sobretudo espiritual” (AEC, s.d., p. 87). Todo trabalho religioso precisaria respeitar as almas, que são influenciadas e tocadas diretamente pelo Espírito de Deus que nelas produz maravilhas. “É o Mestre Interior, o Espírito Santo, que age nelas, produzindo maravilhas. Eis por que devemos respeitar as almas não só dos adultos, mas das crianças” (AEC, s.d., p. 87-88). No ensino religioso haveria a probabilidade de melhor estabelecer o contato da alma com o Criador, pois, nas famílias, essa orientação pode se dar de forma equivocada, como se Deus fosse apenas um grande realizador de favores, ou então, a representação de Deus poderia ser grotesca, levando a criança a pensar que o Espírito Santo é mesmo uma pomba, ou, ainda, explorar a fé de modo odioso, fazendo de Deus um policial que persegue as crianças para puni-las. A orientação seria guiar a criança desde a tenra idade à compreensão de que Deus é todo poderoso, criador de todas as coisas, mas é um Deus amoroso.

A criança tem capacidade de aceitar que sua natureza é semelhante à de Deus, composta de corpo, alma e espírito. O que deve ser ensinado são os atos litúrgicos e a oração. Nos atos litúrgicos, a finalidade é expressar os sentimentos, manifestar o respeito à reverência, que também deveria servir como ato de homenagem. A oração, com a idade, vai tomando novas proporções, mas sempre deveria expressar um sentimento, uma atitude de encontro com Deus.

A postura corporal, no ato de orar, anuncia uma mudança no comportamento, no pensamento. “O gesto penetra o pensamento: a genuflexão, a inclinação, os sinais... Oração curta - poucas palavras -, mas que elas sejam realmente uma elevação da alma para Deus” (AEC, s.d., p. 88). O costume de orar deveria ser introduzido pela família, ensinado pela mãe e caberia à escola dar a consistência da existência e da presença de Deus.

A oração pode começar pelo gesto, continuar pela palavra, mas deve ser sempre o contato com Deus, com Quem se fala. Para crianças muito pequenas, bastam os gestos significativos; depois, poucas palavras bem claras, precisas, porque as crianças não são capazes de compreender mais. É o momento dos primeiros encontros individuais da criança com Deus, com a Santíssima Virgem e os Santos. As primeiras orações devem ser aprendidas em casa, ensinadas pelas próprias Mães. Cabe ao Colégio, ajudado pela graça, dar quanto possível, maior senso de Deus (AEC, s.d., p. 88).

Cada idade traria sua especificidade: com cinco e seis anos, as crianças já poderiam definir-se diante de Deus, podendo-se ensinar-lhes sobre os personagens que viveram com Deus, como a história dos apóstolos, falando sempre a verdade, sem criar fantasias, tendo cuidado com a escolha dos textos bíblicos apropriados à idade. Para as crianças de sete e oito anos, existe a possibilidade de trabalhar a formação da consciência do ponto de vista da moral, chamando a atenção para a responsabilidade frente às decisões e às atitudes. Dos treze aos catorze anos, o ensino religioso poderia mostrar como Deus influenciou a história, fazendo a narrativa do povo hebreu:

Mostrar-se-á como a História do povo hebreu é diferente das outras... Fazer notar como aquele povo pobre, quase sem terra, sem arte e sem força, ultrapassou todos os povos mais fortes e ricos, por transcendência, sob o ponto de vista moral e de educação, porque Deus se encarregou de educar seu povo (AEC, s.d., p. 89).

Poder-se-ia ainda tratar de todos os problemas que ocupam a mente dos adolescentes em formação. “Dar-se-ão ideias claras sobre a vida, a morte, os Sacramentos, etc. ” (AEC, s.d., p. 89). E, assim como falam das coisas da vida, poderiam também falar da vocação religiosa, sempre com cautela e oração. Importante seria reservar um espaço para a oração, silencioso, pois: “É essencial estabelecer antes a calma e o silêncio” [...] Para a aula de religião deve existir um clima de verdade” (AEC, s.d., p. 89). A aula de religião não deveria ser na primeira, porque os alunos ainda estariam distraídos, nem a última aula, pois já estariam cansados. Nas aulas dever-se-ia estimular a participação dos alunos nas missas. Para ser mais efetiva a ação do professor, o ideal seria que o regente da turma fosse o professor de religião, pois, conhecendo melhor os alunos, maior seria sua influência, podendo orientá-los melhor para uma participação mais real na vida da Igreja. “O aluno bem guiado saberá tomar parte na vida comunitária do **corpo místico de Cristo**; ele participará da Missa; não será apenas um mero assistente. Desta forma, procederá como cristão, todo voltado para Cristo, para a Igreja, para seus irmãos - o próximo” (AEC, s.d., p. 90, grifos no original).

Como conclusão do tópico, o que se recomendava era que se devia investir na preparação especializada do professor de religião, com faculdade e curso de didática especial de religião. Enunciava-se a necessidade de organizar um espaço específico para as aulas de religião, com materiais adequados, com zelo especial quanto a uma boa preparação litúrgica,

como a Vigília Pascal, o Natal, as festas de Nossa Senhora, etc.... criando ambientes de frequente comunhão entre os alunos (AEC, s.d.). A educação religiosa seria uma das disciplinas essenciais na educação dos alunos para a formação cristã. O aluno bem-educado poderia ter efetiva ação na vida comunitária, sendo capaz de não se preocupar apenas com seu bem-estar, mas ter um olhar de colaboração com seu meio social. O professor de religião, por se tratar de uma disciplina tão importante, deveria ser bem formado para lidar com bons resultados com todas essas características.

3.8 – ENSINO PROFANO

O último dia da ‘semana’ destinou-se à reflexão do que caracteriza o ensino religioso, ao método aplicado, às disciplinas citadas como profanas e à importância do método. Nas duas conjunturas, o método baseia-se na pesquisa e nos usos sociais desses saberes. O método aplicado ao ensino religioso estaria fundamentado nas obras da Igreja, que saberia elaborar os seguintes conceitos: que a liberdade é um grande bem; que a personalidade faz bem ao homem e que o homem é a imagem de Deus. A igreja saberia elaborar a ideia de que o homem se desenvolve em sociedade, e que o próprio Deus é sociedade. O ensino da Igreja seria sobre verdades, transmitidas pelo ensino do sagrado. O ensino religioso dedutivo conduziria as demais verdades da vida. O indivíduo que desfrutasse de uma educação religiosa encontraria equilíbrio em sua formação, pois os outros ensinamentos os deixariam vulneráveis à sua própria razão:

Fora do ensino da Religião, em todos os outros domínios, o homem deverá ser deixado à sua razão para tirar, por indução, suas conclusões lógicas. Assim se obterá uma formação equilibrada. Pelo método intuitivo, o aluno mesmo procede à edificação de seus conhecimentos. Partindo de pequenos problemas, os alunos orientados chegarão à ordem que seu próprio espírito conseguiu no curso dos estudos, seja em trabalho individual, seja pesquisando em grupo (AEC, s.d., p. 91).

Na religião, o aluno encontraria respostas para questões que estão além dos conhecimentos naturais. O professor deve saber dosar e mesclar a utilização de métodos intuitivos e dedutivos, sem apresentar verdades absolutas, permitindo que os alunos busquem a verdade. Cabe ao professor facilitar a conquista e o progresso em qualquer disciplina, preparando devidamente o ambiente, propondo temas de relevância e intrigantes, movimentando os alunos ao desejo pela pesquisa e à descoberta de saberes, promovendo espaços de troca e socialização coletivas.

Outras disciplinas foram abordadas na explanação. A história e a geografia foram rotuladas como matérias profanas, talvez por serem definidas no opúsculo como disciplinas

que colocavam a mente sempre em movimento. A história, no opúsculo, não trataria somente de datas e acontecimentos; seria algo mais dinâmico, vivo, assim como a geografia. Historiadores e geólogos nunca teriam todas as respostas, pois sempre acontecerão novos fatos. Já a gramática nada mais seria que a relação entre a língua e as palavras, e a literatura, que precisaria ser incorporada aos poucos, não seria suficiente para saber que determinado autor existe; o ideal seria que o aluno fosse capaz de manifestar seu pensamento crítico, pondo em evidência suas ideias, exercendo a potencialidade de comparar gêneros literários. Quanto à matemática, não bastaria saber fórmulas e dar soluções aos problemas. Para esse tipo de relação pedagógica ser concreto, o professor teria sua função ressignificada:

Para o Professor, o mais importante não é o programa a desenvolver, mas a perfeita distribuição do assunto de maneira adequada ao nível médio, desta ou daquela classe. Um bom “plano de curso” ainda não é tudo... Feito o plano para o ano, o professor deverá estar com o Método preparado para adaptá-lo à turma a que se destina. É o método que forma o aluno; é o que garante o sucesso ao professor e à classe (AEC, s.d., p. 93).

O professor, mediador e observador, prepara um ambiente escolar que normaliza e orienta de forma intuitiva os alunos à construção de saberes, que, na concepção de Faure pode se dar na coletividade e nas trocas de experiência com seus pares. Este educador, para o sucesso da proposta, deve dominar o método, por ser ele mais importante que o programa, ou que a lista de conteúdos previstos para cada ano escolar. O método forma o aluno. O sucesso da intervenção escolarizante depende do preparo do professor, que, além de organizar o ambiente e prepará-lo, tem a função de adaptar o próprio método para cada aluno, para cada turma. Nesse processo de organização metodológica e pedagógica, o planejamento assume um papel fulcral, visto que planejamento demanda atenção aos anseios dos alunos, ao programa, ao próprio método e à aplicabilidade social dos saberes:

O professor que chega à classe sem ter pensado no que vai dar aos alunos, sem ter elaborado um plano de aula, embora rapidamente, se lhe for impossível de outro modo, é o professor que não se preocupa seriamente com o aproveitamento de seus alunos. Não é professor de fato (AEC, s.d., p. 93).

A preocupação na formação educativa proposta é, sem dúvidas, o aluno, mas o professor tem neste no processo uma relevância inegável, pois, para que a criança tenha a oportunidade de exercer o protagonismo na construção dos conhecimentos, o professor deve, previamente, ter preparado as estratégias, o ambiente, o método.

A boa pedagogia é a que permite à criança manifestar o que conseguiu aprender, com suas próprias palavras, em um ato de coragem, na medida da sua compreensão. A criança deve aprender o que é vital e urgente em ser realizado. Tudo o que é oferecido à criança deve conduzi-la à concentração, à unificação, à autocorreção, à sua educação. A disciplina nesse

planejamento educacional é incontestável, independentemente do meio social em que vive a criança. A criança bem orientada normaliza-se e assim o problema da disciplina desaparece, pois, a normalização conduz a criança ao trabalho organizado:

Se a criança orientada se normaliza, se, apreciando o dever de estado procura trabalhar, gosta de ter iniciativas, e não quer perder tempo, o professor verificará que o problema da disciplina quase desaparecerá e a formação religiosa encontrará terreno preparado pelo sentido veemente da responsabilidade. Para algumas crianças, às vezes, é preciso ensinar-lhes novas atitudes, novo comportamento para só então lhes dar a formação, de acordo com a capacidade de aproveitamento, mas sempre dentro dos objetivos superiores, do humanismo cristão (AEC, s.d., p. 94).

A criança normalizada ganha em autonomia, em independência e seu comportamento tornar-se-á adequado à educação cristã. “Assim guiada, a criança caminhará, sua vontade se tornará dócil, o egoísmo natural desaparecerá, e a formação religiosa encontrará campo aberto, com bases mais profundas e realistas, abrindo ao educando os verdadeiros horizontes da vida” (AEC, s.d., p. 94).

A escola proposta por Faure tem uma retórica de protagonismo para os estudantes, mas a escola pode ser lida como um espaço que organiza conhecimentos previamente selecionados, sendo os professores os gerentes desse espaço de saber. Um saber que pode ser revelado como fonte de poder, pois o professor não determina o que deve ser feito, mas sua presença, seu modelo de comportamento e a própria organização dos espaços e conteúdos são condutores das atividades que os alunos irão desenvolver. O bom professor é o que oferece mais que domínio técnico; é o que também capaz de manipular o saber na execução de uma atividade concreta. A opinião do professor diante da produção do aluno tem importância, mesmo que essa responsabilidade de avaliar seja compartilhada consigo e com seus pares. “[...] o professor que passou a ser gerente da aprendizagem dos seus alunos deve realizar as tarefas e as ações necessárias para que a aprendizagem ocorra” (CARUSO e DUSSEL, 2003, p. 195). Cabe a ele a organização dos saberes, a preparação do ambiente, a normalização e o estabelecimento de uma relação empática com seus alunos.

Todo esse preparo do professor e do ambiente conduz a uma modalidade nova de regulação dos corpos e das relações. Enquanto na escola disciplinar o professor tinha o papel de autoritário, dominador, por vezes castrador, normalizando os corpos, na escola nova católica o professor deixa a condição de dominador, para ser mediador, observador e responsável pelo ambiente preparado. Neste ambiente, assume o papel de regular os corpos e organizar as escolhas propostas pelos alunos. As orientações finais da ‘semana’ fizeram referência ao trabalho das normalistas. Para este grupo, o ápice da conferência se baseou numa melhor compreensão do trabalho pedagógico que conduz as crianças a um tipo de

trabalho que demanda esforço individual, o da colaboração coletiva, e demonstra a importância da formação consciente com a finalidade de conquistar um progresso que qualifique a vida cotidiana.

O trabalho com esmero deve ser realizado pelo professor em todas as disciplinas, com o objetivo de preparar as almas para a formação religiosa, que é a educação cristã. No ensino primário, foram elencados os pontos aos quais cada professor deve destinar atenção: a preparação do ambiente, o trabalho pessoal, o respeito à criatividade dos alunos; a sugestão de atividades a partir do concreto; a sugestão de vivências que ampliem o senso de responsabilidade e de organização da formação dos professores. No ginásio, as atividades propostas devem permitir o exercício do discernimento e da criação. Os alunos devem prestar contas de suas atitudes; o método utilizado deve ser o intuitivo, em que as aprendizagens passam pelo sentido, mas buscando a transcendência, dando atenção ao que é essencial, rejeitando as aparências e os resultados artificiais. O trabalho entre os professores deve ser de colaboração, com o cuidado voltado, com mais frequência, à sua formação. Ao chamado segundo ciclo, o trabalho desenvolvido refere-se ao trabalho pessoal, conservando a relevância das atividades realizadas em equipe e a relevância da ajuda aos alunos para a compreensão dos benefícios do ensino religioso. Os professores devem conhecer a criança, sendo o professor formado para melhor formar. Para isso, deve utilizar métodos elevados, simples, perseguindo o que é essencial, ensinando os estudantes a pensar, a raciocinar, a se autoinstruir. Deve procurar conduzir os alunos a uma formação consciente e mais responsável, firmados nas primícias da verdade e da caridade (AEC, s.d.; s.p.).

A semana pedagógica realizada no Colégio Sion evidencia os inúmeros papéis que o professor desempenha na construção de uma relação de ensino-aprendizagem criativa e respeitosa, em que a cientificidade dos saberes deve ser preservada, sem tirar da criança o protagonismo na elaboração cognitiva dos novos saberes. Além da responsabilidade com a preparação com os planos de aula, com a preparação do ambiente e os processos de avaliação, o professor precisa estabelecer uma relação de confiança e empatia com seus alunos, pois tal postura colabora com a formação consciente do aluno e o ajuda a elaborar sua autoavaliação, além de mediar as propostas de atividades coletivas, valorizando o ensino comunitário. A educação que tem aplicabilidade na vida prática, que credibiliza as necessidades apresentadas pelos alunos, que estimula o trabalho coletivo e elabora os valores cristãos exige dos professores muitas habilidades e um olhar amistoso.

A formação consistente, frequente e firmada nos princípios cristãos foram apontadas como ferramentas para uma educação cristã renovada de sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito investigar a representação das Semanas Pedagógicas, realizadas pela AEC sob a orientação do padre Pierre Faure, em base ao opúsculo resultante de sua realização em 1955, no Rio de Janeiro (com duração de cinco dias, no Colégio Sacré Coeur) e em São Paulo em 1956 (no Colégio Sion, com a duração de oito dias). As ‘semanas’ se destinaram a discutir as possibilidades didático-metodológicas. Nelas, foram elaboradas propostas concretas de intervenção na atuação dos professores em suas práticas diárias, na maneira de agir com os alunos e as famílias. Além disso, foi anunciado o perfil de educador e o do educando cristão católico.

Faure, nome expressivo no campo educativo católico, desenvolveu na França atividades de grande relevância, como formação de professores, produção de impressos e circulação do modelo pedagógico conhecido como *educação personalizada e comunitária*. Ao se analisar a estruturação desse modelo, foi possível verificar a influência das educadoras Maria Montessori, Helena Lubienska, a do movimento da Escola Nova, bem como toda influência da formação do autor, que fez dele um padre jesuíta. No modelo fauriano, enfatizam-se as relações interpessoais na construção de saberes, na necessidade de se desenvolver uma educação que deveria repercutir na vida social e cotidiana, sem se afastar do rigor metodológico, da cientificidade e do fortalecimento do espírito, que levaria o indivíduo a um relacionamento com Deus. Para o sucesso dessa proposta, o professor efetivamente necessitaria de uma formação contínua e eficiente.

O país, com a redemocratização na década de 1950, destinava atenção a temas como justiça social, estabelecimento de uma sociedade democrática, modernização, industrialização e aspirações por uma educação integralizadora. Para captar recursos, houve engajamento dos líderes nacionais e educadores em desenvolver projetos que receberiam o apoio de instituições internacionais como a Unesco, para a promoção de atividades voltadas à diminuição da pobreza, aos avanços tecnológicos, à educação e ao estabelecimento de organismos que promovessem a paz e a cooperação. No pós-guerra, com a criação da ONU, o objetivo maior era manter a paz e a segurança mundial. No período compreendido entre as décadas de 1930 e 1950, o movimento escolanovista investiu na criação de espaços de formação de professores com o propósito de divulgar e valorizar a produção científica, com a intenção de contribuir com a implantação de novas propostas pedagógicas e intensificar os estudos científicos na área da educação.

Com a criação do centro nacional e dos centros regionais de pesquisa, foram desenvolvidos projetos com o propósito de contribuir com a formação de educadores e especialistas em educação. O projeto propunha uma escola experimental de ensino primário, que serviria como laboratório para a aplicação de novos métodos e propostas educacionais. Nas escolas experimentais, os alunos poderiam permanecer em tempo integral, com a promessa de vivenciarem uma educação significativa, com sentido e usos sociais. Nelas, os interesses dos alunos seriam observados por seus professores para assim promover um modelo pedagógico participativo. Exemplo dessas iniciativas foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, concebido por Anísio Teixeira, em que se realizava uma educação por métodos ativos; lá, a Escola Parque oferecia atividades manuais, culturais e sociais e a convicção de que o desenvolvimento do país passava pelo caráter libertador da educação, pela escolarização dos populares e pela disseminação de espaço de produção de ciência (XAVIER, 1999).

No campo educacional católico, as instituições confessionais utilizaram como estratégia, para a retomada do espaço perdido, investir em produções culturais e sociais, na circulação de impressos - como boletins, revistas e livros -, na realização de eventos, congressos, seminários e na própria 'semana pedagógica' com intelectuais católicos e simpatizantes da doutrina cristã católica. Tais ações procuravam consolidar o discurso da importância dos valores cristãos na sociedade e, ainda, suscitar a necessidade de garantir às famílias a possibilidade de escolher o tipo de educação que queriam oferecer a seus filhos, já que os valores cristãos seriam a base da sociedade brasileira. Além dos valores cristãos e da educação católica, esse modelo pedagógico proporcionaria aos alunos uma educação do espírito, promovendo o senso de caridade, de solidariedade e de vida comunitária, realçando a importância de um olhar empático com os membros da sociedade que não desfrutavam das mesmas possibilidades, de modo a se criar um ambiente de promoção da caridade.

Esse era o contexto das 'semanas pedagógicas'. Focavam na necessidade da formação de professores firmada num discurso renovador, sem distanciar-se dos valores cristãos. No Rio de Janeiro, as temáticas abordadas atestam essa ideia. A 'semana pedagógica' foi anunciada no momento propício para se desenvolver um proveitoso debate sobre os problemas da educação e para se buscarem melhores possibilidades de ação pedagógica. Entretanto, o que foi apurado nos escritos deixados pela AEC foi a produção de um perfil específico de alunos e professores que poderiam colaborar com o reestabelecimento de uma cultura católico-cristã na educação e na sociedade. O primeiro tópico abordado tratava das condições necessárias a uma pedagogia cristã. Inaugurava-se uma nova pedagogia, uma

pedagogia que não despreza os conhecimentos científicos, nem as descobertas do campo da biologia e da psicologia, ou dos estudos sociais, e sua influência nos processos educativos. Revestia-se, primordialmente, de tais conhecimentos, blindados e autorizados pelo princípio e pelos valores da educação cristã.

Na ‘semana pedagógica’ realizada no Colégio Sacré Coeur, a preocupação foi com o uso do método e a concepção de uma educação católica. Houve um cuidado em delinear os limites da apropriação das ideias escolanovistas, utilizando-se, para isso, de métodos que inspiravam o autogoverno, de uma filosofia que não se distanciasse dos valores cristãos. Durante essa ‘semana’, se elaborou o conceito católico de livre escolha e liberdade. De acordo com tal conceito, o aluno é livre para observar e perceber o que o afasta dos princípios cristãos e da caridade e, diante desses preceitos, escolher o que lhe parecia bom, perfeito e agradável. Essa escolha seria favorecida quando o aluno estivesse com a consciência educada e normalizado. Saberá, assim, distinguir o bem do mal e realizar atividades em grupo, com responsabilidade e disciplina. A formação do espírito o capacitaria a desfrutar dos efeitos positivos de um método amparado em seu trabalho pessoal, numa atividade que envolvia pesquisa, autocontrole e responsabilidade. Todo o trabalho de educação da consciência e da formação do espírito seria observado e consolidado com o despertar do senso social.

Aos alunos que desfrutaram desta na nova educação católica foram olhados com lentes de participação e responsabilização, tanto para o sucesso, quanto para um possível fracasso na jornada estudantil. Caberia ao aluno adequar o corpo e o espírito através da normalização. Oferecia-se ao aluno um emaranhado de comportamentos a serem incorporados para que a aprendizagem ocorresse de maneira adequada a suas condições culturais, psíquicas e sociais. Os alunos deveriam estar atentos às propostas de pesquisa oferecidas pelo ambiente escolar e pelos professores; deveriam estar dispostos e interessados na busca de informações para, por sua vez, realizar planos de pesquisa que, em tempo oportuno, seriam apresentados aos demais membros da turma. Caberia a cada aluno desenvolver a habilidade de realizar atividades em grupo, fazendo uso das possíveis situações de conflito e disputa para seu amadurecimento e desenvolvimento social. Caberia estar atento a suas escolhas e desempenho para se tornar capaz de realizar uma autoavaliação compatível com seu progresso acadêmico e pessoal. Além disso, deveria procurar ter um envolvimento efetivo com as ações sociais e culturais realizadas pela escola, pela Igreja e/ou demais instituições sociais.

O professor inserido nesse processo de ensino renovador deveria, na mesma medida, cumprir e assumir uma série de ações metodológicas e posturas que o habilitariam a exercer o

papel de um educador moderno. Uma das características do educador católico renovador seria ser observador, atento aos anseios e curiosidades que os alunos manifestassem. Além de estar atento às necessidades acadêmicas, ele precisaria ser empático com os sinais emocionais e psicológicos dos alunos, com seus colegas, com a família, com a Igreja e com a sociedade. Seu plano de aula precisava ser cuidadosamente preparado, zelando pela cientificidade dos conceitos, adequado aos tempos e ao desenvolvimento biológico que cada fase; deveria manter um ambiente educativo organizado, tanto na seleção dos conteúdos escolares, quanto com a estética do ambiente, que promoveria a ordem interna dos estudantes e ajudaria na construção da normalização. As atividades contariam com fichas de controle, mas a atenção do professor em sua organização e correção permitiria ao aluno aprender com a autocorreção. O incentivo para a consolidação da autonomia estaria na condução dos alunos na resolução de problemas que apresentassem nas tarefas ou com seus colegas; seriam também incumbência do professor mediador e observador. O professor estaria imbuído de todas essas funções e sua atuação exigiria forte comprometimento com o anseio de colaborar com a formação da consciência dos alunos.

No modelo pedagógico introduzido por Pierre Faure na Semana Pedagógica do Rio, a análise evidencia a influência de Maria Montessori, particularmente no trato de conceitos como normalização, períodos sensíveis, organização dos tempos e espaços, proposta do uso de fichas e autocorreção. O período sensível trata da importância de conhecer as características de cada faixa etária de desenvolvimento infantil para a melhor aquisição de certos conhecimentos; à normalização cabia organizar corpos e mentes, considerados de grande relevância para se desenvolver o pensamento e a construção de novos saberes; à educação cósmica, atribuir valor à formação do espírito, o ponto de maior relevância da educação cristã; à ordem, a organização e o planejamento prévio. Todos estes tópicos estão previstos na proposta montessoriana, e dela foram apropriados. A marca do modelo fauriano, que seria uma educação personalizada e comunitária, é nitidamente observado na importância atribuída ao trabalho coletivo, às atividades comunitárias e sociais, nas quais introduzir a caridade e a solidariedade. O empenho em propor atividades em grupo, eventos de partilha dos conteúdos, apresentações coletivas com a produção de escritos que teriam repercussão extraclasse, constituía, no modelo, uma proposta de ação valorosa para que os alunos partilhassem suas experiências e seus saberes. Nesse processo de produção significativa e com função social, o trabalho com o jornal escolar seria uma ferramenta importante.

A renovação poderia ser reconhecida no protagonismo observado na construção dos saberes junto aos alunos. Entretanto, foram observadas algumas permanências no papel que

cada grupo deveria ocupar na escola e, possivelmente, na sociedade. Às meninas foram atribuídas tarefas como cuidar da estética dos murais; a elas foram sugeridas tarefas como acesso a conhecimentos de enfermagem, puericultura, doutrina da Igreja católica, matrimônio e atividades educativas, como o de ser normalista. Os educandos que eventualmente não acompanhassem os ritmos das atividades propostas serviriam como elemento de atenção para os educadores que deveriam aplicar testes de admissão mais rigorosos. Por mais que a proposta educativa sugerisse respeito aos tempos e necessidades dos alunos, o não cumprimento do programa legitimava avaliações mais rigorosas para a admissão. Isto poderia ser compreendido como um mecanismo destinado a homogeneizar as turmas. Era uma proposta educativa que propunha atenção aos desejos dos alunos. Tal proposta, porém, permite pensar que haveria questionamentos de parte dos alunos diante da pré-seleção de conteúdos e atividades previamente disponibilizados pelo professor. O olhar e a condução do professor conduziam todo o processo educativo.

Em São Paulo, no colégio Sion, uma escola tradicional que trabalhava com as meninas da elite paulistana, a formação dos educadores obedeceu aos mesmos princípios metodológicos e didáticos. Os professores deveriam, na mesma medida, estar atentos aos sinais que suas alunas manifestassem; todavia, os temas apresentados demonstram uma preocupação com a formação pessoal das alunas, no sentido da constituição da consciência, do espírito, de sua personalidade, sempre inspirados pelo princípio cristão. A responsabilidade, a formação social cristã, a manifestação da caridade e da solidariedade, a necessidade de reforçar a importância do esforço para conquista dos objetivos foi cuidadosamente abordada com os educadores, mas sem promover um ambiente de disputa. Mesmo no trato de didáticas e metodologias, as disciplinas denominadas profanas seriam trabalhadas de forma que os alunos fossem capazes de fazer contrapontos com os saberes religiosos e identificar a importância da religião exerce na formação humana.

Nos oito dias da formação realizada no Colégio Sion, o encaminhamento inicial foi assentar o que significa *ensino cristão* e o quanto esse modelo educativo implica em termos de olhar agregador e pessoal de parte dos educandos, do quanto eles devem ser olhados em suas particularidades para poderem agir coletivamente. A temática abordada chama os educadores a prestar atenção aos perigos que os programas rígidos poderiam oferecer e aponta para as implicações que a psicologia traz nas abordagens do que diz respeito às avaliações, às competições e premiações, aos exercícios e atividades motivacionais dentro e fora do ambiente escolar e à necessidade de formar o aluno para a prática do convívio social. Houve certa preocupação em pontuar como as disciplinas poderiam ser planejadas e ministradas sem

distanciar dos valores cristões e, principalmente, foram elaboradas posturas e atitudes que os professores deveriam assumir para que os alunos obtivessem sucesso na educação católica renovada.

Faure, além de animar a Semana Pedagógica com a formação para os professores do ensino primário, ministrou cursos para professores do ensino secundário e publicou textos em revistas, divulgando sua proposta pedagógica. Gersolina Avelar, em seu livro *Renovação educacional católica: Lubienska e sua influência no Brasil*, atribui às semanas pedagógicas o estopim para a disseminação do método Montessori no Brasil. Ao se analisar opúsculo da ‘semana’, entretanto, foi possível observar que Faure reconhecia a influência de Maria Montessori quanto aos estudos sobre o período sensível à normalização, ao uso das fichas, ao preparo e à organização das salas de aulas, deixando, diante dos alunos, todo o material necessário para fazer cumprir o prévio planejamento das aulas, tomar os cuidados com os excessos de estímulos, prestar atenção à importância do uso das mãos e do movimento organizado para a sistematização das aprendizagens. Mas ele grifa que deveria ensinar às crianças para fazer junto, contrapondo-se ao lema de Montessori que ensinava às crianças a fazerem sozinhas. Faure aposta na individualização das necessidades e tempos de aprendizagem, mas acentua a importância da partilha, das ações coletivas, dos trabalhos em grupo. Ele trata, na semana pedagógica, do seu modelo de educação, apesar da forte influência da metodologia montessoriana. O que ele propõe é uma educação personalizada e comunitária.

A formação de professores é uma questão ampla, complexa, que, além das questões técnicas da ação do profissional, conta a uma formação teórica, ideológica. Todas essas nuances não dependem apenas do recorte teórico ou da abordagem utilizada. O uso dos conceitos desenvolvidos será inevitavelmente diferente para cada grupo. Os resultados dependem também da realidade material e social dos educadores, da formação prévia, da experiência profissional, do recorte teórico. Estes são alguns elementos que podem provocar resultados distintos para uma mesma orientação formativa. Cada profissional envolvido nas ‘semanas pedagógicas’ certamente recebeu as orientações de uma forma criativa e pessoal. Esta pesquisa tem focado a representação da AEC nos acontecimentos daquele evento. Tantas outras questões poderiam ainda ser investigadas, pensando na aplicação dos professores, nos saberes apresentados, nas apropriações dos conceitos, nos usos que alunos e professores poderiam fazer da experiência, além do estudo de outros suportes, como os planos de trabalho de alunos e professores. A atual pesquisa apresenta uma possibilidade de análise e reconhece a necessidade de investigações futuras que irão colaborar para a produção de ciência e

compreensão da complexidade que envolve o tema formação de professores. Espera-se, dessas futuras investigações, que ajudem a pensar e a problematizar em que projeto de nação e de educação a formação dos professores será inserida; a investigar em que metodologias e em que bases filosóficas as formações se apoiarão; em como os professores receberão e desenvolverão as teorias e as formas didáticas que são oferecidas.

Em 1955, na formação do Rio, a formação preocupou-se em instrumentalizar os professores quanto aos usos do método de trabalho proposto, apresentando a base filosófica em que a proposta estava apoiada, mostrando os cuidados que a educação católica renovada precisaria ter. Foi amplamente anunciada a importância dos princípios cristãos, acrescentando a atenção as divulgadas pedagogias ativas que seriam apropriadas em conformidade com os princípios cristãos e os períodos de desenvolvimento característico em cada fase do desenvolvimento infantil. O protagonismo do aluno era mediado pelas necessidades de cada idade, observação prévia do professor e organização do ambiente. O professor foi cuidadosamente convidado a pensar o fazer pedagógico considerando o ser na dimensão do corpo, mente e espírito.

Em 1956, na formação realizada em São Paulo, os princípios teóricos-metodológicos estavam alinhados com a proposta formativa executada no ano anterior, todavia houve atenção diferenciada na orientação da conduta do educador católico de uma proposta de renovação educacional. Por se tratar de uma formação de escolas confessionais fica sobressaltada a urgência do professor de religião ter uma formação consistente e ter garantido os melhores tempos para execução das ações pedagógicas junto aos alunos. Os processos educativos seriam mediados pelo texto bíblico e a construção de uma mentalidade de caridade e solidariedade junto aos necessitados. Cada sujeito envolvido nas relações educacionais seriam responsáveis por suas escolhas e a construção de uma consciência cristã encaminharia professores e alunos para escolhas coerentes e que por consequência conduziriam ao encontro com o divino sinalizando a representação de alunos e professores.

Além de investigar o impacto da formação dos professores, cabe investigar como se dá a aplicação e qual a recepção dos alunos frente às metodologias. Deveriam os professores consolidar técnicas e métodos de trabalho ou construir bases teóricas amplas? Quanto tempo seria necessário para formar o professor?

Cabe ao campo educacional investigar e desvelar a importância do investimento na formação dos professores para o fortalecimento e o desenvolvimento da educação.

REFERÊNCIAS

- ACHNITZ, Sonia Alves. **Violetas do Sion**: memórias de normalistas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.
- AEC do Brasil. **Semanas pedagógicas**: de 1955 e 1956, promovidas pela AEC do Brasil – sob a orientação do rev. p. Pierre Faure, S. J., do Centre d'Études Pédagogiques de Paris. Rio de Janeiro: Edições da AEC do Brasil, s. d.
- ALVES, Vicente; WITT, Marcos Antônio. A Educação na Alemanha durante o Terceiro Reich e Seu Papel na Doutrinação das Crianças e Jovens. **Conhecimento Online**. Novo Hamburgo, v. 1, jan./jun. 2018.
- ANSELMO, Ir. Julio. Semana de Estudos Pedagógicos. **Revista Servir**. Rio de Janeiro: AEC, n. 2, jun. 1955. p. 21-22.
- AVELAR, Gersolina Antônia de. **Renovação educacional católica**: Lubienska e sua influência no Brasil. São Paulo: Cortez&Morais, 1978.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1979.
- BALBOSCO, Claudio A. **Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau**: uma investigação sobre o segundo livro do Émile. Ed. Soc. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1.117-1.131, out./dez. 2012.
- BARÃO, Carlos Alberto; DAMASCENO, Gilcilene de Oliveira; GONÇALVES, Leandro Sartori. A U.R.S.S. A Educação e a Cultura: Relatos de Viagem de Intelectuais Brasileiros. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 18, n. 1 [75], p. 123-140, jan./mar. 2018.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas; ASSIS, Raquel Martins de; Lourenço. Loureço Filho, a escola nova e a psicologia. In: LOURENÇO FILHO. Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da nova escola**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 15-52.
- CARVALHO, Marta Chagas de. **A Escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CHARTIER. Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- CHARTIER. Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.
- CHARTIER . Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.
- COLINVAUX, D. & BANKS-LEITE, L. (2016). E. Claparède: os primeiros estudos sobre a psicologia das crianças pequenas no Institut Jean-Jacques Rousseau. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, mai./ago. 2012 (2), 217-220.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DALLABRIDA, Norberto. Uso do conceito de apropriação na historiografia da educação. In: **VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Matrizes interpretativas e internacionalização: 2015**. Universidade Estadual de Maringá. p. 1-12.

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

DALLABRIDA, Norberto. **Circulação multiforme da pedagogia personalizada e comunitária no Brasil nos anos 1950 e 1960**. Udesc, 2020.

DIAS, Carmen Lúcia; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Percursos Históricos da Pedagogia e a Sociedade da Informação. **Revista Psicopedagogia**, 2007; 24 (75); 285-297.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTEVE em S. Paulo o Padre Faure. O São Paulo. São Paulo, n.34, 16.set.1956. p.12.

FAURE, Pierre. **Ensino personalizado e comunitário**. São Paulo. Loyola, 1979.

GALLO, Silvio. Jean-Jacques Rousseau: uma dupla comemoração. **Pro-Posições** Campinas mai./ag. , v. 23, n. 3 (69) , p. 217-222 , set./dez. 2012.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922-1923). **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, jan/abr. 2008.

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

LAGE, Ana Crisitna Pereira. **A instalação do Colégio Nossa Senhora de Sion em campanha: uma necessidade política, econômica e social sul-mineira no início do século XX**. 2007. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP.

LOPES DE CARVALHO, Francismar Alex O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES COLETIVAS SEGUNDO ROGER CHARTIER **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 9, n. 1, 2005, p. 143-165. Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil.

LOURENÇO FILHO. Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. Educação Montessoria: de um homem novo para um mundo novo. São Paulo: Pioneira, 1986.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. Reconstrução da escola e formação do “magistério nacional”: as políticas do Inep/CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-

1964). In: **Por uma política do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. 3. ed. Amsterdam: Portugalia, s/d.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. 2.ed. Amsterdam: Portugalia, s/d.

NASSIF, Lilian Erichsen; Campos, Regina Helena de Freitas. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional.

Memorandum. Universidade Federal de Minas Gerais. v. 9, p. 91-104, out. 2005.

NOTICIÁRIO da AEC. **Servir - Boletim da AEC do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 3, set. 1955. p. 13-14.

NOTICIÁRIO da AEC. **Servir - Boletim da A.E.C. do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 1, mar. 1956. p. 18.

NOTICIÁRIO da AEC. Vantagens e desvantagens da educação em comum. **Servir - Boletim da AEC do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 3, set. 1956. p. 1-10.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em aberto**, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. A biblioteca da catequista: vestígios da circulação internacional de modelos pedagógicos nas leituras prescritas para as professoras católicas. **HISTEDBR**, Campinas, n. 58, p. 210-229, set. 2014.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. **Associação de educação católica do Brasil: uma proposta de escola pública não-estatal-1978-1990**. 1997. Tese (Doutorado em História da Filosofia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, p. 291. 1997.

ROSA, Maristela da. **Escolanovismo católico backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940)**. 2017. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências Humanas e da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

SAADE, Ir. Maria Luiza. **Das primeiras irmãs da sociedade do Sagrado Coração de Jesus ao Brasil até os tempos atuais. Nossa História. Religiosas do Sagrado Coração de Jesus**. s/d. Disponível em: <http://rscjbrasil.blogspot.com/p/nossa-historia.html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SANTO PADRE (Pio XII, 1939-1958). Vantagens e desvantagens da educação comum: missão educadora dos colégios e normas cristãs para os mesmos. [Discurso proferido ao] Instituto Masculino de Roma. **Servir**. Rio de Janeiro, 1956.

SAVIANI, Demerval. **Histórias do tempo e tempo da história: estudos de historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SEMANA de Estudos. Resumo do Relatório Geral da AEC **Servir-Boletim da AEC do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 2, jun. 1955. p. 23.

SEMANA de estudos. **Servir - Boletim da AEC do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 2, jun.1995. p.1-24.

TAVORA, Juarez. Noticiário da AEC. **Servir: AEC do Brasil**. Rio de Janeiro: a. VII, n. 3, set. 1955, p. 13.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959. p. 78-84.

TEIXEIRA, Miguel Henrique Benetti; WOLFF, Andrea Aníbia Ferreira; SOUZA, Débora Martins de; OLIANI, Luiz Henrique. A contribuição de Sócrates para o método de ensino-aprendizagem à distância. **Revista Científica Unar**. Araras/SP, v. 11, n. 2, p. 43-52, 2015.

VICENTE, José João Neves Barbosa. Educação e totalitarismo. **Saberes**, Natal, v. 1, p. 7-17, jun. 2010.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.