

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

O atual paradigma pedagógico dos Jesuítas
e a proposta de Pierre Faure:
educação personalizada e solidariedade

LUIZ FERNANDO KLEIN

SÃO PAULO
1997

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

O atual paradigma pedagógico dos Jesuítas
e a proposta de Pierre Faure:
educação personalizada e solidariedade

LUIZ FERNANDO KLEIN

Tese apresentada à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação - área de concentração em Didática - sob a orientação da Professora Doutora Selma Garrido Pimenta.

São Paulo
1997

DEDICATÓRIA

Aos educadores que acreditam na dignidade do ser humano e insistem em ajudá-lo a trilhar os caminhos da justiça.

IN MEMORIAM

PP. Agostinho Castejón, Francisco Rigolin, James Sauvé e Paulo Englert, educadores-testemunhas da educação para a justiça.

AGRADECIMENTOS

A Profa. Selma Garrido Pimenta foi a própria 'didática' na orientação competente, compreensiva e amiga ao longo desta caminhada.

A Profa. Vera Candau assumiu, com grande disponibilidade, a co-orientação desta pesquisa.

Os Profs. Antonio Joaquim Severino e José Carlos Libâneo apresentaram-me importantes observações e sugestões no Exame de Qualificação.

O P. Alvaro Vélez Escobar aceitou, com amizade, vir da Colômbia para discutir este trabalho.

P. Marcello de Carvalho Azevedo, desde o mestrado, inspirou-me a realização deste doutorado.

PP. Alvaro Barreiro, João A. Mac Dowell e Josafá Siqueira, com fraterna amizade, incentivaram-me a prosseguir nesta empreitada.

Meus amigos e companheiros de trabalho Alberto Vásquez, Cleide Lugarini de Andrade, Maria Concepción Flores Montúfar, Maria Ornélia Marques e Pedro Américo Maia ajudaram-me a clarear o projeto de pesquisa e o seu encaminhamento.

PP. Francisco Romanelli e Francisco Ivern proporcionaram-me todas as condições para cumprir o programa do doutorado.

As equipes dirigentes do Colégio São Luís, de São Paulo, e do Centro Pedagógico Pedro Arrupe, do Rio de Janeiro, sobrecarregaram-se com parte do meu trabalho, para eu me dedicar a esta pesquisa.

A Comunidade João XXIII, do Rio de Janeiro, à qual pertenço, assegurou-me o ambiente propício e dedicou-me o apoio e a amizade em todos os momentos.

Os funcionários do Centro João XXIII e da Cúria dos Jesuítas da região do Brasil Centro-Leste, no Rio de Janeiro, prestaram-me grande ajuda com os serviços de infra-estrutura.

Os colegas de cursos e seminários na USP enriqueceram-me com sua amizade e com as sugestões ao projeto de pesquisa: Andréia Carrer, Antonio Carlos W. Ludwig, Branca J. Ponce, Carlos Luiz Gonçalves, Edson N. Campos, José Fusari, Maria de Fátima Abdalla, Mariazinha Fusari, Maria Ornélia Marques, Marlene Faleiro, Regina M. Pereira Lopes, Sandra Azzi e Terezinha Azeredo Rios.

A Profa. Belmira Bueno e o grupo de alunos da disciplina *Educação, participação da comunidade e ensino* deram-me um apoio inestimável num momento difícil, no final de 1992.

Os 146 educadores, alunos e pesquisadores entrevistados são recordados com gratidão no Anexo II pela partilha dos seus trabalhos, bibliografia e reflexões.

Além dos entrevistados, 24 amigos e pesquisadores, a metade dos quais não conheço pessoalmente, forneceram-me trabalhos, textos e informações importantes: Aivaldo de Carvalho (Rio de Janeiro), Aida Roucos e Georgette Nader (Beirute), Angel Pedrosa (Manágua), Edwin Dermott (San Francisco, Cal.), Gabriel Codina (Roma), Gérard Bonnet (Angers), José Arteaga (Santiago), László Polgar (Roma), Leena Kurki (Oulu, Finlândia), Luis Antonio Bersch (São Paulo), Mario Danieli (Milão), Mario Zan (Belo Horizonte), Marta Elena Mejía (Bogotá), Michel Kurimay (Milwaukee, WI), Miguel Naccarato (Roma), Nelson Garcia (Santo Domingo), Nilson Maróstica (Madrid), Paul Carrier (Fairfield, CT), Paul Sharkey (Hawthorn, Vic, Australia), Ralph Metts (Washington), Raul Fuentes Navarro (Guadalajara, México), Robert Slattery (New Delhi) e Yashinna Costa Asper (Miami).

Muitos amigos acreditaram neste trabalho e trilharam comigo estes momentos de criação.

*Os que ensinarem aos outros
os caminhos da justiça
brilharão como estrelas
por toda a eternidade*

(Bíblia, Livro de Daniel 12,3)

RESUMO

A pedagogia dos jesuítas, estudada nos programas de formação pedagógica, quase que exclusivamente segundo a *Ratio Studiorum*, recebeu, neste decênio, uma formulação atualizada com os recentes documentos *Características da educação da Companhia de Jesus* e *Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática*.

A educação jesuítica recupera, na experiência espiritual e na visão de Inácio de Loyola, a inspiração para o seu objetivo hoje: oferecer a melhor educação integral aos alunos para que reconheçam e invistam suas capacidades, não para usufruto individual, mas para o serviço solidário aos demais. Orientação central da educação jesuítica é a justiça, e a realidade dos pobres e marginalizados o seu contexto. Para viabilizar a educação em valores é proposto um paradigma pedagógico composto de cinco dimensões: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. Trata-se de um modelo prático a pervadir o currículo, antes que acrescentar-lhe novas disciplinas.

Diante de uma formulação atualizada e orientada para o compromisso social, perguntamo-nos pelas condições de possibilidade para concretizar-se.

Recorremos ao pedagogo jesuíta francês Pierre Faure, que propôs um processo de ensino personalizado e comunitário e exerceu um influxo educativo em cerca de 20 países, inclusive no Brasil, a partir do final dos anos 50. A familiaridade de seus princípios e prática pedagógica com os da pedagogia jesuítica suscitou-nos a hipótese de ser ele uma mediação para o paradigma jesuítico aterrissar no processo de ensino e aprendizagem.

Para verificar a hipótese realizamos uma ampla pesquisa bibliográfica e empírica. Levantamos fontes primárias das recentes orientações educativas do governo central dos jesuítas a fim de perceber a evolução do pensamento pedagógico jesuítico desde os *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola, percorrendo a *Parte IV* das *Constituições* dos jesuítas, a *Ratio Studiorum* e as tentativas de sua recuperação no século XIX, até os dois documentos basilares atuais: *Características* e *Pedagogia Inaciana*. Privilegiamos também as fontes primárias do pensamento pedagógico de Pierre Faure, através de seus livros, artigos e conferências.

A pesquisa empírica realizou-se em oito países da Europa e da América Latina, incluindo o Brasil, junto a 146 entrevistados que haviam aplicado ou ainda aplicam o projeto pedagógico de Pierre Faure, e pesquisadores de diversas universidades que o conheciam.

Os entrevistados manifestaram um consenso quanto à relevância e à validade da proposta pedagógica faureana, assim como coincidiram em detectar seus limites teóricos e de aplicação na prática escolar. Verificamos também que a meta de Faure por um ensino personalizado e comunitário coincide, em diversos aspectos, com a dos jesuítas. No entanto, estes apresentam uma pedagogia, uma

proposta mais ampla, de repercussão e incidência em todo o âmbito escolar, enquanto Faure concentrou-se numa didática, na direção do ensino e da aprendizagem.

Identificamos diversos aspectos de interface entre as abordagens jesuítica e faureana e as possibilidades e limites para esta ser uma mediação para aquela aterrissar em sala de aula, contribuindo assim para a formar homens e mulheres competentes, conscientes e solidários com os demais. De modo especial, entendemos que Pierre Faure apresenta sete momentos didáticos, configuradores de um roteiro que pode implementar as cinco dimensões do paradigma jesuítico.

Concluimos nosso trabalho refletindo, brevemente, sobre as principais antinomias detectadas nas entrevistas, em vista de uma re-significação da proposta jesuítica num mundo em constante mudança.

SUMÁRIO¹

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: AS ETAPAS DA REFORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA JESUÍTICA	19
1. A PEDAGOGIA JESUÍTICA: SUAS RAÍZES E SUA SEIVA	19
1.1. A experiência de vida e de estudos de Inácio de Loyola	21
1.2. A primeira escola pedagógica: os Exercícios Espirituais	23
1.3. A Parte IV das Constituições: primeiro código educativo	24
2. AS DIVERSAS RATIO: PRÉ E PÓS-SUPRESSÃO DOS JESUÍTAS	27
2.1. Os documentos prévios de Nadal, Coudret e Ledesma	27
2.2. As versões da Ratio em 1586, 1591 e 1599	27
2.3. A Ratio de 1832: o sonho da atualização	32
2.4. A busca de substitutivos da Ratio: Instrução de 1934 e Normas Gerais	33
3. ORIENTAÇÕES PARA A ATUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA JESUÍTICA	35
3.1. A 31a. Congregação Geral (1965-1966): marco na renovação	35
3.2. O Preâmbulo: reavivamento da visão inaciana	39
3.3. As orientações do Pe. Pedro Arrupe 'refundam' os colégios	40
O colégio jesuíta é um campo de trabalho apostólico	41
O aluno é a meta do trabalho educativo	43
Ideal a atingir: formar homens e mulheres para os demais	44
Busca das mediações pedagógicas mais eficazes	46
Agentes da renovação: toda a comunidade educativa	47
Horizonte do colégio jesuíta: irradiação e integração	50
Sinais distintivos da educação jesuítica: excelência e inacianidade	51
A ousadia para mudar e sobreviver	53
3.4. A opção pela justiça direciona os colégios jesuítas	54
Os antecedentes de uma opção	54
A missão do jesuíta: defesa da fé e promoção da justiça	57
3.5. As orientações educativas das Congregações Gerais 32a., 33a. e 34a.	60
3.6. Pe. Kolvenbach reafirma e enriquece a proposta educativa	62
A relevância e a identidade do trabalho educativo jesuítico	63
Educar em valores: antídoto contra a desumanização	66
A opção pelos pobres e pela justiça	68
Mediações pedagógicas: o professor, mais que os métodos	71
Jesuítas e leigos: parceiros na comunidade educativa	73
O dinamismo constante para o magis	75
Empenho para o financiamento dos colégios	76
4. A ATUAL FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA JESUÍTICA	77
4.1. Características e Pedagogia Inaciana: documentos basilares	77
4.2. Traços principais da reformulação pedagógica jesuítica	81
O aluno a formar: competente, consciente e compassivo	81
Inserção dos valores no currículo	83

¹ Nota: Os números de página correspondem à versão impressa.

3. A CONSIDERAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO DE PIERRE FAURE	196
3.1. Gênese do projeto faureano	197
3.2. A identidade da proposta	198
3.3. As principais fontes inspiradoras	200
A espiritualidade e a pedagogia jesuíticas	200
Faure, Montessori e Lubienska: relação e superações	201
3.4. O projeto faureano: questionamentos e limites	204
3.5. A novidade do projeto faureano	207
4. A REALIZAÇÃO DO PROJETO DE PIERRE FAURE	210
4.1. As principais contribuições	210
Desenvolvimento integral da pessoa	210
Atenção privilegiada ao aluno	211
Renovação do ensino e da aprendizagem	212
O clima e as relações na escola	214
A normalização	215
A formação comunitária e social dos alunos	216
4.2. Incoerências e entraves na realização da proposta	218
Limites dos atores	218
Inadaptação e acomodação dos alunos	218
Falta de sintonia dos pais de alunos	219
Problemas diversos com os professores	219
Despreparo dos dirigentes	221
Distorções na aplicação dos instrumentos de trabalho	222
Interrupção do projeto nas últimas séries	224
Outras dificuldades estruturais e conjunturais	226
4.3. As principais interpretações e adaptações ao projeto faureano	229
Consciência da fidelidade com flexibilidade	229
Incorporação de enfoques pedagógicos atuais	230
Adaptações específicas	234
Método de alfabetização	234
Programação	234
Guias de trabalho	235
Aula coletiva	237
Tomada de consciência	239
Trabalho pessoal e trabalho grupal	239
Partilha	240
Avaliação e promoção	241
Adaptações na organização escolar	243
Organização escolar em geral	243
O sistema de rotação	244
A mistura de faixas etárias	245
Acompanhamento e envolvimento do pessoal	245
4.4. Ressonâncias do projeto faureano	248
No desempenho dos ex-alunos na universidade	248
No sentir da sociedade e dos outros colégios	250
Em algumas legislações educacionais	251
Nas escolas brasileiras hoje	253
Na recordação de colaboradores e pioneiros	254

5. A APLICABILIDADE DO PROJETO FAUREANO HOJE	255
5.1. Viabilidade do projeto no mundo atual	255
5.2. Destinatários do projeto faureano	257
5.3. Principais requisitos de aplicação	258
Identidade e enriquecimento do projeto	258
Correta aplicação dos instrumentos de trabalho	260
Papel, formação e supervisão do professor personalizador	261
A coerência na organização escolar	265
Envolvimento participativo dos segmentos	266
5.4. O projeto faureano e o atual paradigma pedagógico jesuítico	266
CONCLUSÃO	270
CAPÍTULO IV: A PEDAGOGIA JESUÍTICA E A MEDIAÇÃO DE PIERRE FAURE: POSSIBILIDADES E LIMITES	273
1. A ATUAL PEDAGOGIA JESUÍTICA: UMA ESCOLA PARA A AÇÃO TRANSFORMADORA	275
2. O DIÁLOGO: PARADIGMA JESUÍTICO E PROPOSTA DE PIERRE FAURE:	282
2.1. A consideração das abordagens jesuítica e faureana no meio acadêmico	282
Pesquisa sobre o projeto de Pierre Faure	282
O paradigma jesuítico e outros aportes	285
2.2. Traços da epistemologia das abordagens jesuítica e faureana	288
2.3. Momento individual e comunitário na construção do conhecimento	291
2.4. Paradigma jesuítico e projeto faureano: aproximações e diferenças	292
2.5. Os jesuítas apresentam uma pedagogia e Pierre Faure uma didática	298
2.6. Interface entre o paradigma pedagógico jesuítico e a didática faureana	303
3. O PARADIGMA JESUÍTICO PARA ALÉM DA MEDIAÇÃO DE P. FAURE:	308
3.1. As contribuições específicas de Georges Snyders e de Paulo Freire	308
3.2. A organização do ensino e da aprendizagem face aos desafios atuais	312
3.3. O papel e a formação do professor-educador da solidariedade	314
O âmbito da formação do professor	314
O desenvolvimento profissional do professor na sua prática	317
A supervisão pedagógica personalizadora	320
3.4. A organização da escola jesuíta para a personalização e a solidariedade	321
A comunidade educativa: educanda e educadora para a solidariedade	321
Liberdade e criatividade na organização escolar	325
Implantação 'híbrida' da proposta personalizadora?	326
Personalização educativa, excelência humana e qualidade total	328
Educação em valores face à demissão das utopias	329
Estimular as diferenças num mundo tão plural?	331
Viabilidade da função social da escola jesuíta no mundo atual	332
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	335
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E CITADA	336

1. SOBRE A ESPIRITUALIDADE E A EDUCAÇÃO JESUÍTICAS	336
1.1. Documentos:	336
1.2. Livros:	339
1.3. Artigos:	341
2. SOBRE A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E COMUNITÁRIA SEGUNDO PIERRE FAURE	347
2.1. Livros, artigos e conferências de Pierre Faure	347
2.2. Livros e teses referentes à educação personalizada e ao enfoque de Pierre Faure	352
2.3. Artigos relacionados com o enfoque de Pierre Faure	353
3. SOBRE A EDUCAÇÃO EM GERAL	356
ANEXO I: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	359
1. SOBRE A ESPIRITUALIDADE E A PEDAGOGIA JESUÍTICAS	359
1.1. Sobre a pedagogia jesuítica em geral	359
Livros e teses	359
Artigos	361
1.2. Artigos sobre os Exercícios Espirituais e a pedagogia jesuítica	369
1.3. Documentos dos últimos superiores gerais sobre pedagogia jesuítica	370
1.4. Sobre a Ratio Studiorum	371
Livros e teses	371
Artigos	371
2. SOBRE A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E COMUNITÁRIA SEGUNDO PIERRE FAURE	373
2.1. Livros de Pierre Faure	373
2.2. Livros e teses	373
2.3. Artigos	374
2.4. Referências breves a Pierre Faure	375
3. SOBRE A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA EM GERAL	375
ANEXO II: RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	378
BIOGRAFIA DO AUTOR	382

INTRODUÇÃO

Este trabalho provém de um apreço e de uma inquietação.

O apreço se refere às inspirações que o trabalho educativo escolar dos jesuítas tem recebido, de modo intenso e ininterrupto, há 30 anos, desde o Concílio Vaticano II, a 31a. Congregação Geral da Ordem e o superior geral, Pe. Pedro Arrupe. Estas orientações caracterizam-se por uma releitura dos temas fundamentais da espiritualidade de Inácio de Loyola e dos princípios pedagógicos da Ordem, notadamente dos *Exercícios Espirituais* e da *Ratio Studiorum*, com as possibilidades e exigências do mundo cambiante em que vivemos. Nas diretrizes pedagógicas da Ordem, chamam-nos a atenção, mais que tudo, a ousadia das metas e a precisão das estratégias. A justiça, como orientação central do trabalho educativo jesuítico. A opção pelos pobres, como o contexto da formação dos estudantes. A pretensão de formar homens e mulheres que invistam, solidariamente, sua competência em proveito dos necessitados. O protagonismo da pessoa no processo de aprendizagem. A educação em valores inserida no currículo. A descentralização das funções dirigentes dos jesuítas para os leigos e sua mútua colaboração. O empenho pela abertura e integração dos colégios com outras instâncias da sociedade.

Tais declarações são realizáveis? Os colégios jesuítas têm suficiente visão, vontade política e condições para implementá-las? Os valores pretendidos na educação escolar são viáveis na cultura contemporânea?

Esses e outros questionamentos nós vimos formulando em nossa prática educativa escolar, desde o seu início, em 1966, e através das variadas expressões: estágio de magistério, direção pedagógica, direção de dois colégios e de um centro de pesquisa. Inspiraram-nos também o Diagnóstico e o Plano de Otimização do Colégio Santo Inácio, do Rio de Janeiro e do Colégio São Luís, de São Paulo, elaborados pelo Centro Pedagógico Pedro Arrupe, do Rio de Janeiro, em 1991 e em 1992. As diversas reuniões de educação jesuítica a nível regional, nacional e internacional, de que participamos, foram agudizando os questionamentos sobre a viabilidade da implementação da pedagogia jesuítica segundo o atual direcionamento. No trabalho de educação popular com várias comunidades carentes, em especial, aprendemos a apreciar a capacidade de conscientização e de educação das suas lideranças na busca da justiça. Finalmente, ao longo dos nossos estudos universitários de filosofia, pedagogia e teologia, questões análogas despertavam nosso interesse, como o desenvolvimento pleno da pessoa, as novas formas de participação solidária, as possibilidades de superação das estruturas de injustiça, entre outras.

Essa história levou-nos a buscar na academia, numa instituição leiga, outro olhar sobre a educação contemporânea e a pretensão de renovação da pedagogia jesuítica. No programa de doutorado da Faculdade de Educação da USP, na área de didática, vimos desenvolvendo nossas reflexões, desde 1992, sob a orientação da professora doutora Selma Garrido Pimenta, com a ajuda, a partir de 1994, da professora doutora Vera Candau, da PUC-R.J.

Esta pesquisa visa a estudar a mediação que o projeto de ensino personalizado e comunitário, proposto pelo jesuíta e pedagogo francês Pierre Faure, pode oferecer para que o atual *paradigma* pedagógico jesuítico se encarne na sala de aula e logre a pretendida formação em valores para a justiça e a solidariedade.

A pesquisa sobre a atual pedagogia jesuítica e sobre o projeto faureano é inédita nestes termos e neste porte.

Não constam estudos sistemáticos e aprofundados sobre a atual pedagogia dos jesuítas, além de trabalhos esparsos em revistas ou em coletâneas. Em português, após a única edição da *Ratio Studiorum*, acompanhada de ampla e densa apresentação e bibliografia, feita por Leonel Franca, em 1952, houve apenas em 1994, o livro de Egídio Schmitz, sobre a filosofia educacional dos jesuítas, que não incorpora todo o acervo das orientações mais recentes da direção da Ordem. Pesquisamos um amplo conjunto de fontes primárias das orientações educativas do governo central da Ordem dos Jesuítas, notadamente os principais discursos e conferências dos dois últimos superiores gerais e das quatro congregações gerais. Dedicamos atenção especial a dois documentos basilares da Ordem para a renovação do seu trabalho educativo, publicados recentemente, em 1986 e em 1993.

Sobre a proposta pedagógica faureana há poucas publicações de maior vulto. Em 1975 a professora Maria Nieves Pereira publicou sua tese doutoral sobre o projeto de Faure, sem poder aproveitar o último livro que ele lançou, em 1979, e tampouco as conferências que fez nos cursos de verão, notadamente no México, a partir daquele ano. Além de Nieves há o artigo de Angeles Galino, em 1991, localizando a contribuição faureana no movimento personalista francês. O presente trabalho recolhe o pensamento de Faure, junto a fontes primárias, até o seu retiro, por motivo de doença, em 1985. A abundância de dados coletados na pesquisa empírica, com 146 entrevistados, parece a primeira no gênero.

A escolha do tema da pedagogia jesuítica e do projeto faureano parece-nos importante por vários fatores. A pedagogia jesuítica continua sendo tema de estudo, sob diversos ângulos, na academia, haja vista a produção bibliográfica por ocasião dos 450 anos do nascimento de Inácio de Loyola e dos 400 anos da fundação da Ordem, em 1990 e 1991, respectivamente. Hoje 477 colégios jesuítas em 65 países empenham-se em assimilar e concretizar os ideais propostos pela Ordem. As fontes da espiritualidade inaciana, onde o atual *paradigma* pedagógico jesuítico volta a beber, transparecem nos princípios e nos meios propostos por Faure. A contribuição pedagógica faureana teve um influxo preciso e profundo, em diversos países. Os temas principais do *paradigma* jesuítico e do projeto faureano, como protagonismo da pessoa, emergência do sujeito, cidadania e luta pela justiça, entre outros, coincidem com a pauta de discussão da sociedade contemporânea.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro apresentamos a trajetória da educação jesuítica desde as suas origens, em Inácio de Loyola e na vida nascente da Ordem dos jesuítas até os nossos dias. Mostramos os *Exercícios Espirituais*, a *Parte IV* das *Constituições* dos jesuítas e a *Ratio Studiorum*, como as fontes que configuraram um estilo educativo que durou cerca de 200 anos, até à supressão da Ordem, no século XVIII. Estudamos, a seguir, as diversas tentativas de recuperação da *Ratio*, após a supressão e ressaltamos os grandes marcos orientadores da renovação dos colégios jesuítas, notadamente as palavras das congregações e dos superiores gerais até as principais orientações configuradoras do atual *paradigma*, a partir de 1965, que culminaram nos documentos *Características da educação da Companhia de Jesus* e *Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática*.

A seguir, no capítulo II, procuramos 'ouvir', do próprio Pierre Faure. Procuramos situá-lo no seu meio e no seu tempo de modo a captar suas convicções educativas, a gênese, a originalidade, a configuração e condições de aplicabilidade do seu projeto pedagógico. Analisamos um vasto e rico acervo de seus escritos e conferências, recorrendo menos aos seus comentaristas.

Nossos questionamentos sobre a proposta de Faure foram verificados na pesquisa empírica, que apresentamos no capítulo III. Nesta os 'atores' que têm concretizado o enfoque personalizante em diversas escolas, e pesquisadores, manifestam sua compreensão, apreciação e previsão a respeito.

Finalmente, no capítulo IV, procuramos estabelecer o diálogo entre o *paradigma* pedagógico jesuítico e o projeto de Pierre Faure para inferir as condições de possibilidade para este mediar a aterrissagem daquele em sala de aula e lograr a educação em valores, especialmente os que conduzem os alunos à solidariedade com os demais e a comprometer-se com eles na superação das estruturas injustas da sociedade.

O presente trabalho oferece pistas para futuras pesquisas a respeito da educação personalizada em vista do compromisso social; da pedagogia dos jesuítas em relação ao mundo em contínua mudança; e do estudo da relação destas abordagens com os aportes da pedagogia e das ciências afins.

CAPÍTULO I: AS ETAPAS DA REFORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA JESUÍTICA

1. A PEDAGOGIA JESUÍTICA: SUAS RAÍZES E SUA SEIVA

A pedagogia jesuítica tem sofrido uma profunda reformulação nos trinta anos subseqüentes ao Concílio Ecumênico Vaticano II, graças à inspiração que este tem exercido em toda a Igreja Católica, à reflexão e à prática dos educadores jesuítas e leigos dos colégios da Companhia de Jesus,² às orientações das suas Congregações Gerais 31a., 32a., 33a. e 34a.³ e dos superiores gerais Pedro Arrupe e Peter-Hans Kolvenbach.⁴ Os documentos que compendiam atualmente os princípios elaborados nessa trajetória foram publicados pela direção geral da Ordem, em 1986 e 1993, respectivamente: *Características da Educação da Companhia de Jesus* e *Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática*. Destinados a orientar o trabalho educativo⁵ da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Ordem, ambos os documentos conectam-se com os princípios pedagógicos definidos a partir da experiência de Inácio de Loyola e dos companheiros co-fundadores da Companhia de Jesus no séc. XVI, e da prática dos seus primeiros colégios, iniciada com o Colégio de Messina, em 1548.

² A Ordem dos jesuítas desenvolve atualmente um trabalho educativo em 65 países, através de 1.325 instituições educativas: 191 universidades, 477 instituições de ensino secundário, 405 de ensino primário, 98 cursos de pré-escolar, 124 centros não formais, 30 centros populares das redes SAFA (Escuelas de la Sagrada Família) e *Nativity*, respectivamente na Espanha e nos Estados Unidos. Cerca de 1.250.000 alunos são atendidos por 80.200 professores, sendo 6.300 jesuítas (5.128 com dedicação plena) e a grande maioria leigos e religiosos de outras congregações. A Companhia de Jesus patrocina ainda a rede de educação popular *Fé e Alegria*, com 19.800 professores e administradores dedicados a 560.000 alunos em 581 centros educativos em 10 países da América Latina (*Notícias e Comentários*. Roma, Cúria dos Jesuítas, 23 (1): 5, enero-febrero 1995).

³ Realizadas, respectivamente, em 1965-1966; 1974-1975; 1983 e 1995. A congregação geral é a máxima instância de governo da Ordem dos jesuítas, que reúne os representantes eleitos por todas as províncias (circunscções geográficas em que os jesuítas se distribuem) para elegerem o superior geral e/ou para legislar sobre a vida religiosa e a missão apostólica.

⁴ Eleito pela 31a. Congregação Geral, Arrupe dirigiu a Ordem de 1965 a 1981, sendo sucedido por Kolvenbach, eleito pela 33a. Congregação Geral em 1983.

⁵ O trabalho ou o apostolado educativo jesuíta abrange: educação formal, em níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior; programas de educação não formal e de educação popular. As referências às etapas do ensino ao longo do trabalho, correspondem à terminologia da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (Lei, n.9.394, art. 21).

Entendemos que a história da pedagogia jesuítica pode ser dividida em oito etapas, agrupadas em três grandes períodos, tendo como importantes pontos divisórios a *Ratio Studiorum*⁶ e a Congregação Geral 31a. (1966), como veremos no quadro seguinte.

I. PERÍODO DA FUNDAÇÃO E EXPANSÃO DOS COLÉGIOS

1a. etapa: do início do trabalho dos jesuítas em colégios (1542) até a publicação da *Ratio Studiorum* (1599);

2a. etapa: da aplicação da *Ratio* (1599) até a supressão da Ordem (1773);⁷

3a. etapa: durante o período da supressão, quando a Ordem ainda manteve alguns colégios (1773 a 1814).

II. PERÍODO DE BUSCA DA RECUPERAÇÃO DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA

4a. etapa: das tentativas de resgate da *Ratio Studiorum* a partir da restauração da Ordem (1814) até a recomendação da 25a. Congregação Geral (1906) de elaboração de planos de estudos regionais em substituição a uma *Ratio* universal;

5a. etapa: da elaboração dos *Ordo Regionales Studiorum* (1906) até a 31a. Congregação Geral (1965).

III. PERÍODO DE INTENSIFICAÇÃO DA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA JESUÍTICA

6a. etapa: a convocação para a renovação dos colégios: da 31a. Congregação Geral até a definição da missão⁸ do “serviço da fé e a promoção da justiça” na 32a. Congregação Geral (1975);

7a. etapa: a definição da atual pedagogia jesuítica: da 32a. Congregação Geral até a publicação das *Características da Educação Jesuíta* em 1986;

8a. etapa: a adequação constante ao mundo cambiante: a partir da publicação das *Características*, passando pela *Pedagogia Inaciana*, em 1993, o novo *Paradigma* pedagógico jesuítico.

1.1. A experiência de vida e de estudos de Inácio de Loyola

A trajetória da formação acadêmica de Inácio é significativa: uma iluminação espiritual de cunho intelectual; três situações escolares fracassadas e, finalmente, uma vivência escolar gratificante.

Convalescente no solar dos Loyola, no país basco, após ser derrotado, em maio de 1521, na defesa de Pamplona contra os franceses, Inácio, leigo,⁹ cortesão, vaidoso e mundano, aprendeu, por si só, sem a ajuda de qualquer professor nem mestre espiritual, a identificar a surpreendente oscilação de sentimentos espirituais que experimentava ao meditar a vida de Cristo e a dos santos, a partir dos livros que lá lhe ofereceram. Na Autobiografia, ditada a seu secretário, Pe. Luís Gonçalves da Câmara, Inácio revelava a densidade da ilustração intelectual, não

⁶ Termo latino, *ratio* significa cômputo, cálculo, conta, razão, registro e, em sentido figurado: disposição, plano, projeto, método, modo de fazer, etc. É nesta acepção que se entende a expressão *Ratio Studiorum*, como organização dos estudos (Santos Saraiva, F.R. dos, *Novissimo diccionario latino-portuguez*, Rio de Janeiro, Livraria Garnier, 1924).

⁷ A Ordem dos jesuítas foi supressa pelo Papa Clemente XIV, a 8 de junho de 1773 e restaurada quarenta e um anos depois pelo Papa Pio VII a 7 de agosto de 1814 (Bangert, 1985).

⁸ Ao longo deste trabalho o termo ‘missão’ será tomado como o encargo que uma pessoa, ou um grupo, recebem da Igreja para divulgar o Evangelho (Ferreira, 1986).

⁹ O termo *leigo*, ao longo do nosso trabalho, refere-se aos não pertencentes ao estado clerical, nem à congregação religiosa (Ferreira, 1986).

visão nem aparição de qualquer personagem sagrado, que experimentara junto a Manresa, arredores de Barcelona, durante o retiro de dez meses que fez sozinho a partir de março de 1522 (Loyola, 1974: n.8 e 30).

Convencido de que se tratava de uma primeira experiência de iluminação interior, de consistente aprendizagem autodidata, Inácio rompeu com o estilo de vida acomodado, passando a ser, a partir de então, fevereiro de 1522, simplesmente o peregrino, o buscador da concretização dos sonhos apostólicos que os santos lhe haviam inspirado.

Retornando a Barcelona, em fevereiro de 1524, após uma peregrinação espiritual à Terra Santa, Inácio, com 34 anos de idade, decidiu retomar seus estudos de gramática, a fim de melhor capacitar-se para o serviço de pregador do evangelho. Aprovado por seus professores ao cabo de dois anos, dirigiu-se em março de 1526 à Universidade de Alcalá de Henares, para dedicar-se ao curso de Artes (Faculdade de Filosofia). O número de disciplinas que o estudante escolheu cursar, os processos e a prisão inflingidos pela Inquisição, que não lhe permitia pregar a religião sem haver completado os estudos, obrigaram-no a abreviar sua estadia e viajar para Salamanca. Chegando aí em julho de 1527, Inácio encontrou as mesmas dificuldades anteriores, acusações e prisão, pelo que também não pôde estudar como desejava, resolvendo-se mudar para Paris, dois meses depois.

Na Cidade Luz, onde Inácio entrou em fevereiro de 1528, acontecerá sua melhor vivência educativa, mediante um método pedagógico que adotaria vinte anos depois para os colégios da Ordem, que a essa altura nem sonhava fundar. No Colégio de Montaigu Inácio dedicou ano e meio à retomada do estudo de latim, no qual se sentia sem base, passando em setembro de 1529 para o Colégio de Santa Bárbara, onde recebeu o grau de mestre em Artes no início de 1535, já com 44 anos de idade. No ano anterior Inácio havia começado os estudos de Teologia junto aos dominicanos, no Colégio de Saint-Jacques, onde ficou 18 meses.

O sistema de ensino parisiense, o ‘modus parisiensis’ não era propriamente original nem codificado num documento. Recolhia uma longa experiência educacional, testada nos embates entre humanistas e escolásticos desde o séc. XV.^{10,11} Calcava-se nas humanidades clássicas, como fundamento para os ulteriores estudos de Artes (Filosofia) e Teologia. A grade curricular apresentava-se concatenada, orgânica, com as matérias dispostas numa progressão que não permitia o avanço do aluno em débito com os conteúdos daquela etapa. Insistia-se na atividade do aluno, com muitos exercícios de repetição, em vista da assimilação pessoal. Os alunos eram divididos em classes conforme a idade, a bagagem intelectual e a complexidade das matérias. A freqüência às aulas era obrigatória; os professores encontravam-se disponíveis ao atendimento dos interessados. Gabriel Codina (1968: 109), pesquisador do “*modus parisiensis*”, assim o qualifica:

“Mas o que parece verdadeiramente caracterizar, e de algum modo representar a autêntica fisionomia do sistema de ensino parisiense, é o método que aí vigorava. Poder-se-ia definir esse método como uma atividade infatigável, um exercício e uma prática constante, uma espécie de incessante ginástica do espírito que mobiliza todos os

¹⁰ Codina (1968: 147) explica que “o ‘modo parisiense’ é constituído por todo esse complexo de costumes escolares, de normas pedagógicas, de princípios e de modos de agir, que modelaram durante séculos o ensino parisiense, conferindo-lhe, de certa maneira, uma personalidade absolutamente original e única”.

¹¹ Todas as citações nestes trabalho são tradução nossa, exceto as que vêm indicadas como esta: 1979b/1993 ou 1990/1996, onde o primeiro ano é o da publicação e o segundo o da tradução, da qual nos servimos.

recursos e todas as faculdades da pessoa humana no processo de educação”.

A experiência pedagógica parisiense marcou Inácio por diversos fatores que ele não havia encontrado nas demais universidades, a ponto de não hesitar em recomendá-lo ao seu sobrinho Beltrán de Loyola, em setembro de 1539:

“se o meu juízo tem algum valor eu não o enviaria a outro lugar que não Paris, porque lá vós o fareis aproveitar mais em poucos anos, que em muitos outros em outra universidade, e depois é terra onde os estudantes conservam mais honestidade e virtude” (Iparraguirre,1963: 635).

1.2. A primeira escola pedagógica: os Exercícios Espirituais

A fonte mais inspiradora para a pedagogia jesuítica são os *Exercícios Espirituais*. Trata-se da experiência espiritual que Inácio de Loyola foi realizando e anotando sozinho, desde a convalescença em Loyola, e do retiro em Manresa, que depois consubstanciou no pequeno livro com esse nome, aprovado pelo Papa Paulo III em 1548. O próprio autor define sua contribuição como uma ginástica espiritual:

“Por essa expressão, Exercícios Espirituais, entende-se qualquer modo de examinar a consciência, de meditar, contemplar, orar vocal ou mentalmente, e outras atividades espirituais de que adiante falaremos. Porque, assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, também se chamam Exercícios Espirituais os diferentes modos de a pessoa se preparar e dispor para tirar de si todas as afeições desordenadas, e, afastando-as, procurar e encontrar a vontade de Deus, na disposição da própria vida para o bem da mesma pessoa” (Loyola, 1985: n.11).

Os *Exercícios*, freqüente mas restritivamente denominados *retiros*, são um itinerário que visa a auxiliar o aprimoramento espiritual de toda a pessoa, leigo ou religioso, a partir da ordenação dos afetos e da vida. Não é um tratado de teologia nem de espiritualidade, mas um manual prático, com indicações precisas para o orientador e o exercitante, sugestão de temas para meditação, realidades para a meditação, contemplação, aplicação de sentidos, cenas para a imaginação, de acordo com a vivência do exercitante, à luz da Bíblia, não de temas escolhidos previamente.

São sete os momentos didáticos dos *Exercícios*: 1) Apresentação dos ‘pontos’ para a oração pelo orientador ao exercitante na noite anterior; 2) Oração preparatória do exercitante antes do período formal de oração; 3) Composição de lugar com a imaginação sobre o assunto a rezar; 4) Petição a Deus da graça para o fruto a alcançar no período da oração; 5) Oração propriamente dita, pelo desenvolvimento dos ‘pontos’ recebidos na véspera, sob diversas modalidades: meditação, contemplação ou aplicação de sentidos; 6) Colóquio do exercitante com Deus, conclusivo da oração; 7) Revisão do período da oração.

A metodologia da experiência é eminentemente ativa, pois assim como na ginástica o trabalho que importa é o do ginasta, orientado pelo treinador, nesta experiência o exercitante é o personagem principal. Para isso, o orientador deve falar pouco, apenas situar o assunto para a oração, e a não condicionar o exercitante com a sugestão de determinadas atitudes religiosas ou projetos de vida porque, e aí surge o princípio áureo de Inácio:

“aquele que faz a contemplação acha nela mais gosto e fruto espiritual quando, partindo do fundamento verdadeiro da história, refletindo e raciocinando por si mesmo, encontra como explicar ou sentir um pouco melhor o assunto, seja por sua própria reflexão, seja pela graça divina que lhe ilumina o entendimento; mais do que se, quem dá os exercícios tivesse explicado e desenvolvido com pormenores o conteúdo da história. Porque não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear intimamente as coisas” (Loyola, 1985: n.2).

Tendo feito inicialmente o itinerário dos *Exercícios*, Inácio passou a convidar seus primeiros companheiros de estudos em Paris, a partir de 1528, a fazerem a mesma experiência, sendo ele próprio o ‘treinador’. A partir de então os primeiros jesuítas deram-se conta da eficácia desse método pedagógico que eles próprios vivenciaram porque as etapas propostas para o itinerário adaptam-se à realidade existencial do interessado, respeitando seu ritmo de elaboração e apropriação pessoal. O orientador é um facilitador interessado, mas não paternalista. Os variados exercícios propostos exigem o interesse, a generosidade e o empenho de oração e reflexão do exercitante para descobrir e concluir por si próprio.¹²

A experiência dos *Exercícios Espirituais* inspirou de tal modo Inácio e seus primeiros companheiros que decidiram permanecer unidos para realizar com maior eficácia o trabalho de evangelização. Constituíram-se como ordem religiosa, a Companhia de Jesus, que o Papa Paulo III aprovou em 1540.

1.3. A Parte IV das Constituições: primeiro código educativo

Eleito pelos seus companheiros como superior geral da nova Ordem, em abril de 1541, Inácio de Loyola foi incumbido de redigir as *Constituições*, seu texto legislativo máximo. Devido à sobrecarga das providências iniciais que então lhe tocaram, a tarefa só começou em 1547 e terminou com a aprovação, no ano seguinte, pela 1a. Congregação Geral da Ordem.

As *Constituições* estão profundamente marcadas pelos *Exercícios Espirituais*. A *Parte IV*, a mais longa, trata da educação e das instituições educativas, intitulado-se ‘*Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia*’. O texto dirige-se aos jesuítas formados, e aos jesuítas em formação, buscando capacitá-los para o trabalho docente com intuito apostólico, que a Ordem propunha realizar.

O texto da *Parte IV* havia sido solicitado insistentemente a Inácio de Loyola pelos primeiros jesuítas porque, com dois anos de fundação, a Ordem iniciava seu trabalho educativo nos primeiros colégios: Goa (1542), Gandia (1546) e Messina (1548), nos quais convinha assegurar uma uniformidade, de modo a resistir à efervescência desencadeada pelo movimento reformista no séc. XVI. Começavam também a surgir reclamações de diversos colégios a imposições culturais de alguns professores jesuítas de acordo com a sua nacionalidade.

O proêmio da *Parte IV* responderá àquela solicitação, justificando e vinculando a criação de instituições educativas com o fim da própria Ordem dos jesuítas, que é o dos *Exercícios Espirituais*: ajudar a pessoa a atingir o fim último para a qual foi criada.

Na redação do texto Inácio foi ajudado pelo fiel e competente secretário, Pe. Juan Polanco, em 1547, servindo-se das primeiras experiências pedagógicas dos

¹² Palaoro (1992) apresenta de modo claro e conciso a experiência espiritual de Santo Inácio e a dinâmica interna dos Exercícios.

seus companheiros, e dos estatutos de outras universidades européias, que mandou recolher. Surgiu assim um texto normativo que expressava os princípios pedagógicos jesuítas, mas de modo ainda geral, com a promessa de ser complementado por um documento posterior:

“As horas das aulas, com a ordem e o método próprio, os exercícios...tudo isso se indicará em pormenor num tratado à parte, aprovado pelo Pe. Geral, ao qual a presente Constituição remete o leitor...(Const.:455). Como nos casos particulares há de haver grande variedade, consoante as circunstâncias de lugares e de pessoas, não desce a mais pormenores. Basta dizer que haja regras que se apliquem a todas as necessidades de cada colégio” (Const.:395).¹³

O prometido ‘*tratado à parte*’ apareceria cerca de 50 anos depois: a *Ratio Studiorum*.

Os pontos mais recorrentes da *Parte IV* referem-se à finalidade dos estudos, expressa no binômio ‘*virtude e letras*’ ou ‘*conhecer e agir cristãmente*’, formação intelectual clássica, conjugada com a formação moral, das virtudes, dos bons hábitos; ao enfoque personalizante do processo de admissão, acompanhamento e promoção dos alunos; à atenção respeitosa e dedicada do professor para com os alunos; à variedade e atividade dos exercícios escolares; à dosagem dos exercícios religiosos, para que não distraiam dos estudos; às orientações curriculares e administrativas; à clara definição das responsabilidades e subordinações dos dirigentes das instituições.

Em meio à normatização minuciosa dos procedimentos pedagógicos, sobressaem dois princípios na *Parte IV*: o princípio de apresentar definições precisas e o princípio de adaptá-las conforme a consideração realista da diversidade de capacitação e de experiência dos alunos.

Inácio esclarece o princípio de adaptação que aparecerá repetidas vezes nessa parte das *Constituições*:

“Dizemos somente que esse tratado deve adaptar-se aos lugares, aos tempos e às pessoas, embora seja para desejar, quanto possível, que se chegue a uma ordem comum” (Const.:455).

Função exigente do reitor será a de guardião do equilíbrio:

“fazer observar inteiramente as Constituições, mas também dispensar delas...conforme as circunstâncias e as necessidades, tendo diante dos olhos o maior bem comum” (Const.:425).

A insistência na adaptação da organização escolar e do processo educativo aos alunos decorre da convicção, amplamente expressa no texto, de que as pessoas distinguem-se não só pela idade e pelos gostos, mas pelos talentos, pelos conhecimentos básicos, pelo empenho nos estudos. Por isso esclarece ao reitor:

“Da mesma forma para as outras disciplinas superiores, dada a desigualdade dos talentos e das idades...será ainda ele [reitor] que há de ver até que ponto as hão de estudar e por quanto tempo. É todavia preferível que, aqueles a quem a idade e a capacidade o permitam, progridam e se assinalem em tudo” (Const.:460).

Portanto,

¹³ As citações das *Constituições* dos jesuítas serão feitas desta forma: (Const.:445), com a abreviatura da obra, dois pontos e o número marginal do documento.

“poderá cada qual [aluno] aplicar-se a todas estas matérias ou a uma só, ou a algumas delas. Quem não pode assinalar-se em todas, deve pelo menos procurar tornar-se distinto nalguma delas” (Const.:354).

2. AS DIVERSAS RATIO PRÉ E PÓS-SUPRESSÃO DOS JESUÍTAS

2.1. Os documentos prévios de Nadal, Coudret e Ledesma

Ao fundar a Companhia de Jesus Inácio de Loyola e seus companheiros não cogitavam trabalhar em colégios, pois imaginavam-se peregrinos missionando em regiões aonde fossem enviados pelo Papa. Logo cedo, no entanto, ao perceber que não seria fácil receber novos companheiros já formados para essa empreitada, os jesuítas decidiram acolher jovens talentosos que viveriam em residências, de início chamadas simplesmente *colégios*, devendo freqüentar as aulas nas universidades públicas. Rapidamente começaram a ser oferecidas aulas nessas residências para os candidatos jesuítas e, a partir de 1545, também para alunos leigos. O primeiro colégio propriamente para externos fundou-se em Messina, em 1548.

Na 1a. Congregação Geral da Ordem, os jesuítas logo pediram a Inácio, superior geral, a normatização do trabalho nos colégios devido à inexperiência dos professores e ao rápido incremento de alunos externos. Inácio, então, autorizou os PP. Jeronimo Nadal e Antonio Araoz a redigirem uma primeira *Ratio Studiorum* para os Colégios de Messina e Gandia, em 1548 e em 1549. Em 1551, o Pe. Anibal Coudret, a pedido de Inácio, fez uma descrição pormenorizada do colégio de Messina, que tinha três anos de fundado: sua divisão em classes, o programa e o método das matérias, e a disciplina. Esse trabalho foi considerado “a primeira fonte clássica para as descrições da organização e procedimentos nos primeiros colégios jesuítas para externos” (Ganss,1958:131).

Em 1564 o Pe. Diego Ledesma, prefeito de estudos do Colégio Romano, escreveu o texto *De studiis Collegii Romani*. Era um texto muito pormenorizado, parecendo desacreditar da capacidade dos professores, deixando-lhes pouca margem para a criatividade e a originalidade (Schmitz,1994: 71).

2.2. As versões da *Ratio* em 1586, 1591 e 1599

Farrell (1938: 316) distingue dois grandes períodos na elaboração da *Ratio Studiorum*: a fase de levantamento, de verificação e de adaptação do material pedagógico produzido nos colégios da Ordem: de 1548 a 1583, e a fase de publicações das duas edições provisórias e da definitiva: de 1584 a 1599.

As *Ratio* de 1586 e de 1591 foram versões provisórias submetidas à apreciação das instituições educativas. As críticas à *Ratio* de 1586 recaíam sobre sua prolixidade e minúcias, que impediriam a adaptação às circunstâncias, tão preconizada no texto inaciano da *Parte IV* das *Constituições*. A versão de 1591 apresentou alterações substanciais, eliminando as repetições.

A *Ratio* definitiva, de 1599,¹⁴ intitulada *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, compõe-se de trinta conjuntos de regras, freqüentemente cada um com mais de uma prescrição, chegando a cerca de 600. É um minucioso manual de funções, com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento do pessoal dirigente (provincial, reitor, prefeito de estudos inferiores, prefeito de estudos superiores e prefeito da academia); dos professores (há 14 categorias, conforme os cursos e as disciplinas) e dos alunos. É também um manual de organização e administração escolar, com prescrições sobre grade

¹⁴ Apenas a *Ratio* de 1599 foi traduzida para o português, pelo Pe. Leonel Franca (1952). Edições bilingües mais recentes da *Ratio* são as de Raffo (1989), em latim e italiano, e de Gil (1992), em latim e castelhano.

curricular, carga horária das disciplinas, programação, textos, metodologia de ensino e de aprendizagem; avaliação e premiação dos alunos; funcionamento das academias e atividades extraclasse; disciplina de professores e alunos.

As regras aparecem de modo bastante direto e preciso, mas sem a correspondente fundamentação espiritual e pedagógica, exposta na *Parte IV* das *Constituições*, pois já era conhecida dos professores jesuítas, seus destinatários. Pe. Franca interpreta que,

“para quem, pela primeira vez, se põe em rápido contato com a Ratio, a impressão espontânea é quase a de uma decepção. Em vez de um tratado bem sistematizado de pedagogia, que talvez esperava, depara com uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas e minuciosas” (1952: 43).

A *Ratio* não é, portanto, um tratado de pedagogia, mas um conjunto de normas objetivas, só podendo ser entendida corretamente à luz da *Parte IV*, pois, como observa Ganss (1958:249) *“As Constituições são, com relação à Ratio, o que o sol é com relação à lua”*.

A metodologia proposta pela *Ratio* é bastante pormenorizada, com a sugestão de processos didáticos para a aquisição de conhecimentos e incentivos pedagógicos para assegurar e consolidar o esforço educativo do aluno. A dinâmica da sala de aula revela a preocupação pela pessoa ao exigir-lhe um trabalho adequado às suas capacidades, mas intenso, de modo que, ao concluir seu trabalho, o aluno é orientado a complementá-lo com outros exercícios ou a ajudar os colegas. A aula assemelha-se mais a uma oficina, a um ateliê, a um laboratório, onde todos movimentam-se e trabalham, do que a uma sala de conferências, onde as pessoas estão passivas e apenas ouvindo.

Os momentos didáticos da *Ratio*¹⁵ são os seguintes: 1) Preleção do professor¹⁶; 2) Estudo privado do aluno¹⁷ com trabalhos escritos¹⁸ e pesquisa¹⁹; 3) Exercícios de memória²⁰; 4) Repetições²¹; 5) Trabalhos grupais: desafios,²² disputas,²³ heterocorreções,²⁴ Academias²⁵; 6) Declamações,²⁶ lições públicas,²⁷ representação²⁸ e exposições de trabalhos²⁹; 7) Provas³⁰ e exames.³¹

¹⁵ As regras da *Ratio Studiorum*, que referiremos no texto, podem ser encontradas em: Franca, 1952.

¹⁶ Ver *Regras comuns aos professores das classes inferiores*: n.27-29, *Regras do professor de retórica*: n.6-15.

¹⁷ Ver *Regras do prefeito de estudos inferiores*: n.30; *Regras dos escolásticos*: n.10 e 11.

¹⁸ Ver *Regras comuns aos professores das classes inferiores*: n.20; *Regras do professor dos casos de consciência*: n.8; *Regras do professor de retórica*: n.5.

¹⁹ Ver *Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores*: n.10.

²⁰ Ver *Regras comuns aos professores das classes inferiores*: n.19; *Regras do professor de retórica*: n.3.

²¹ Ver *Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores*: n.11-13; *Regras comuns aos professores das classes inferiores*: n.25.

²² Ver *Regras comuns aos professores das classes inferiores*: n.31.

²³ Ver *Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores*: n.14-18.

²⁴ Ver *Regras comuns aos professores das classes inferiores*: n.22 e 23.

²⁵ *Regras do prefeito da academia, Regras da academia dos teólogos e filósofos, Regras do prefeito da academia dos teólogos e filósofos, Regras da academia dos retóricos e humanistas e Regras da academia dos gramáticos.*

²⁶ Ver *Regras comuns aos professores das classes inferiores*: n.33.

²⁷ Ver *Regras do professor de sagrada escritura*: n.20; *Regras do professor de retórica*: n.16,17.

²⁸ Ver *Regras do professor de retórica*: n.19.

²⁹ Ver *Regras do Reitor*: n.11; *Regras do professor de Retórica*: n.18; *Regras do professor de humanidades*: n.10.

³⁰ Ver *Normas da prova escrita*.

As regras da *Ratio* indicam aos professores os diversos exercícios a utilizar em classe, fundamentando-os de acordo com o estágio escolar e mostrando seu objetivo e modo de aplicá-los. A *preleção* é um dos exercícios mais importantes, “centro de gravidade do sistema didático da *Ratio*”, diz Franca, e, “a sua finalidade, é menos informativa do que formativa; não visa comunicar fatos, mas desenvolver e ativar o espírito” (1952: 56,57).

É tarefa do professor, que apresenta breve e ordenadamente a matéria a ser trabalhada, motivando o aluno para ver suas implicações, dificuldades e o modo de estudá-la. A *erudição* enriquece e amplia, com o recurso a outras disciplinas, os dados sugeridos para o estudo. Feita a *preleção*, a atividade do aluno consta de diversos trabalhos de *composição*, oral e escrita para desenvolver sua expressão; de exercícios de *memória*, de *declamações*, de *representações*, de *teatro*, e de freqüentes *repetições*. Durante todo o processo a *Ratio* insiste nas *correções* dos exercícios e nas *avaliações* da aprendizagem. Ficaram famosos os exercícios de *disputas* ou desafios entre os alunos em aula e, solenemente, diante de autoridades e convidados externos.

A formação religiosa era desenvolvida a partir das celebrações dos sacramentos, das aulas específicas e das congregações marianas, agremiações para os interessados em aprofundar a vida cristã. A *emulação* sempre foi muito estimulada, mediante o ingresso dos alunos mais talentosos e esforçados nas *academias*³² e a concessão de *prêmios* que, segundo Franca (1952: 64),

“não os inventaram os jesuítas; mas à sua distribuição deram tal realce e esplendor que a elevaram à altura de um dos atos mais importantes e ansiosamente desejados pela vida escolar”.

A Regra n.1 do reitor revela a finalidade religioso-pedagógica dos colégios jesuítas como idêntico ao da própria Ordem:

“A Companhia dedica-se à obra dos colégios e universidades, a fim de que nestes estabelecimentos melhor se formem os nossos estudantes no saber e em tudo quanto pode contribuir para o auxílio das almas e por sua vez comuniquem ao próximo o que aprenderam” (Franca,1952: 133).

No contexto social, cultural e eclesial do século XVI, com tantas desagregações e rupturas, a grande preocupação da *Ratio Studiorum* era por assegurar a unidade de mentes e de corações dos diretores, educadores e alunos dos colégios jesuítas, provendo-lhes, por isso, de normas que, bem aceitas e implementadas, favorecessem a consecução dos objetivos pretendidos. A fidelidade doutrinária era perseguida com denodo, de modo a prevenir textos, questões ou opiniões discordantes da doutrina da Igreja, ou não abalizadas por autores comprovados e que, de qualquer forma, pudessem constituir perigo para a fé e a piedade dos alunos (Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores, n.6., Apud Franca: 145).

Assim como os *Exercícios Espirituais* e a *Parte IV*, também a *Ratio* reitera, em diversas passagens, a preocupação principal da pedagogia jesuítica pela pessoa que, devido à sua originalidade irrepetível, deve ser conhecida na sua

³¹ Ver *Regras do prefeito de estudos inferiores*: n.14, 21.

³² “Sob o nome de Academia entendemos uma união de estudantes (distintos pelo talento e pela piedade), escolhidos entre todos os alunos que, sob a presidência de um membro da Companhia, se congregam para entregar-se a certos exercícios relacionados com os assuntos”. (*Regras da Academia*: n.1., in Franca: 221).

individualidade, na sua história e na sua capacitação. Por isso, a admissão do aluno no colégio, por exemplo, era precedida de entrevista com o candidato e seus pais ou responsáveis, e testes de conhecimentos para *“verificar que estão bem instruídos e são de bons costumes e boa índole”* (Regras do prefeito de estudos inferiores, n.10, Apud Franca:169). Convencida de que o aluno a educar é uma pessoa concreta, circunstanciada, a designação, pela direção da escola, da classe que o aluno freqüentaria, era vital para assegurar seu desempenho, *“de modo que lhe pareça haver merecido uma classe mais elevada do que achar-se abaixo daquela em que foi colocado”* (Id.n.11, Apud Franca:169). No decorrer do ano letivo, diretores e educadores deviam estar muito atentos, e discutir entre si, sobre a transferência de classe, mesmo antes da conclusão do ano, do aluno que tivesse superado a mediania, demonstrado talentos e cumprido os objetivos da etapa anterior. A *Ratio* apresenta o que entende por ‘mediania’, os critérios e procedimentos para julgá-la (Regras do provincial, n.19, Apud Franca:125 e 126).

O cuidado da dignidade da pessoa é expresso em diversas normas aos professores sobre o modo de tratar seus alunos:

“zeloso do adiantamento dos alunos tanto nas lições como nos outros exercícios escolares; não se mostre mais familiar com um aluno do que com outros; não despreze a ninguém; vele igualmente pelos estudos dos pobres e dos ricos; procure em particular o progresso de cada um dos seus estudantes” (Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores, n.20, Apud Franca:148).

Mesmo no caso de recurso a sanções disciplinares, a *Ratio* preocupa-se com o cuidado da pessoa, de modo que, *“na medida do possível, porém, proceda-se com espírito de doçura, conservando a paz e caridade com todos”* (Regras do prefeito de estudos inferiores, n.41, Apud Franca:175).

O interesse pelo progresso intelectual, espiritual e moral dos alunos era insistente na *Ratio* e um critério determinante na seleção dos professores (Regras do provincial, n.4; Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores, n.20, Apud Franca, 1952: 120, 148).

O adequado atendimento da pessoa requer a atenção para o zelo formativo dos professores ao tratar de sua seleção e supervisão. Várias recomendações são feitas aos professores para que tornem o estudo agradável, motivador, variado, como o professor de língua hebraica, por exemplo, que deveria *“ensinar de modo que suavize, com sua arte, a estranheza e dificuldade que alguns encontram no estudo da língua”* (Regras do professor de língua hebraica, n.3, Apud Franca:152). Os professores estão disponíveis para o atendimento dos alunos, solícitos para ouvi-los, mas devem prevenir-se de qualquer atitude dúbia no relacionamento com eles. Duas recomendações, em especial, comprovam a consideração que os alunos sempre devem merecer:

“não se sirva nunca, nem permita que outros se sirvam, do trabalho dos alunos para escrever ou para outro fim” (Regras do prefeito dos estudos inferiores, n.48, Apud Franca:176) e *“nas conversas particulares inculque também as práticas de piedade, de modo, porém, que não pareça querer aliciar alguém a entrar na nossa Ordem”* (Regras comuns aos professores das classes inferiores, n.6, Apud Franca:181).

2.3. A Ratio de 1832: o sonho da atualização

A partir de 1773, quando o Papa Clemente XIV suprimiu a Ordem dos jesuítas, esta ficou impedida de trabalhar nos seus colégios até 1814, quando o Papa Pio VII a restaurou. A partir de então as Congregações Gerais 20a. (de 1820) e 21a. (de 1829) incumbiram o superior geral, Pe. João Roothaan, de constituir uma comissão para rever a *Ratio*. Ele determinou uma ampla sondagem para recolher a visão de educadores externos à Ordem, assim como a programação vigente nas escolas jesuítas. De posse desse material, a comissão tratou de adaptar o texto de 1599 às exigências daquela metade do séc. XIX, mas não visando a elaborar nova *Ratio*. Concluída a versão, ela foi enviada aos superiores jesuítas, em 1832 para suas apreciações (*Ratio*, 1832).

Esse texto consta de 29 conjuntos de regras, um a menos que a *Ratio* de 1599, referentes, como a anterior, às funções dos dirigentes dos colégios, de 14 categorias de professores, de alunos e a assuntos específicos: redação do exame, distribuição de prêmios e funcionamento das academias. As maiores diferenças ou novidades apresentadas pela nova *Ratio* referem-se, portanto ao currículo, com alterações de carga horária; equiparação da língua vernácula ao latim e ao grego; introdução de disciplinas modernas; incorporação de outras disciplinas anteriormente consideradas acessórias: história, geografia e matemática, e recomendação dos cursos de química e astronomia.

A *Ratio* de 1832 não deu conta de definir suficientemente o currículo humanista nem de atender às novas exigências educacionais, mostrando-se incapacitada de normatizar o trabalho educativo em regiões cada vez mais diferentes culturalmente. O texto nunca foi sancionado oficialmente por uma congregação geral, permanecendo como uma orientação à espera de uma edição definitiva a ser enriquecida pelas observações de toda a Ordem, como havia sido a *Ratio* de 1599. Há que considerar também graves fatores externos que alteraram profundamente o panorama social, político, econômico e cultural de então: as Revoluções Francesa e Americana; diversas expulsões dos jesuítas e o conseqüente fechamento de suas instituições educativas; a normatização dos programas educativos pelos governos dos estados modernos, que se interessavam mais pela educação; necessidade de os colégios jesuítas cobrarem os estudos dos alunos, por falta de apoio financeiro; perda da importância cultural dos colégios jesuítas em várias nações (Bangert, 1985: 528, 600).

Em 1844, há 30 anos restaurada, a Ordem dirigia 93 instituições educativas: 44 externatos, 14 internatos, 35 internatos com externatos. Estes dados terão influenciado as Congregações Gerais 22a. (de 1853) e 25a. (de 1906) a solicitarem de novo a revisão da *Ratio*. A Congregação 25a., reconhecendo a ampla diversidade de legislações educacionais, autorizou as províncias a elaborarem um plano próprio de estudos a ser promulgado com a aprovação do superior geral.

2.4. A busca de substitutivos da Ratio: Instrução de 1934 e as Normas Gerais

Com a determinação de que “*cada província tenha os seus regulamentos para as escolas secundárias, de acordo às próprias necessidades*” (Collectio, 1961: d.12, n.2). a 25a. Congregação Geral, em 1906, havia anunciado a impraticabilidade de se elaborar nova *Ratio* a nível mundial: “*não se deve fazer nova redação da Ratio Studiorum nos tempos atuais*”. Encerrava assim o velho sonho de sua revisão, persistente desde a restauração da Ordem.

Na formação dos jesuítas continuava vigorando, quanto possível, a *Ratio* de 1832, mas, a partir de então, as províncias, individualmente ou agrupadas por regiões, passaram a trabalhar na elaboração dos respectivos planos de estudos. Dentre esses destacou-se o das províncias jesuítas dos Estados Unidos, pelo modo

participativo de sua confecção, pelo ineditismo e alcance de suas propostas, e pela aprovação recebida do superior geral.

O documento americano foi o suporte para a elaboração da *Instructio de ordinandis universitatibus, collegiis, etc. in Assistentia Americae*, promulgada com notável agrado pelo superior geral, Pe. Wlodimir Ledóchowski em 1934, 'ad experimentum' por três anos, ao cabo dos quais deveria ser efetivada.

A *Instrução* visava a oferecer uma solução estrutural à recuperação do vigor pedagógico e evangelizador dos colégios jesuítas nos Estados Unidos, ameaçado pela organização de escolas anti ou a-religiosas, empenhadas em assegurar o monopólio da educação da juventude e a orientação dos objetivos educacionais. O documento, contendo 34 itens muito concisos, agrupados em três títulos, abordava pontos essenciais da direção nacional de educação e do intercâmbio entre as instituições; das normas de organização pedagógica e administrativa de cada etapa da formação dos jesuítas; da criação de uma associação nacional das obras educacionais jesuítas.

Desta forma, a *Instrução* procurava preencher a falta de direção educativa, sentida por muitos jesuítas; estimular a busca de melhor proporção entre os esforços dispendidos nesse campo e os resultados obtidos; assegurar o lugar dos colégios jesuítas entre as instituições congêneres excelentes.

Após as diversas tentativas de oficialização da *Ratio* de 1832 como ordenação dos estudos secundários nos colégios da Ordem, as *Ratio* subseqüentes passaram a tratar exclusivamente dos estudos superiores dos estudantes jesuítas. Em 1941 o superior geral Ledóchowski publicou 'ad experimentum' nova *Ratio Studiorum* (*Ratio*, 1941), por mandato da 28a. Congregação Geral (de 1938), e em adequação à Constituição Apostólica do Papa Pio XI *Deus Scientiarum Dominus*, de 1931, que regulamentava os estudos de filosofia e teologia na Igreja católica. A 29a. Congregação Geral, em 1946, discutiu as observações dos jesuítas sobre a *Ratio* do Pe. Ledóchowski, como assim ficou sendo chamada, e encarregou o superior geral, Pe. João Batista Janssens, de redigir e promulgar nova e definitiva *Ratio*, apenas para os estudos superiores dos jesuítas, o que ele o fez em 1954 (*Ratio*, 1954). Este foi o último texto denominado *Ratio Studiorum*. Em 1967 e em 1979 o superior geral, Pe. Pedro Arrupe, publicou dois textos intitulados *Normae Generales de Studiis*. O primeiro atendia o encargo da 31a. Congregação Geral (1965 e 1966) e o decreto *Optatam Totius*, do Concílio Vaticano II sobre a formação sacerdotal (*Normae Generales*, 1967). O texto de 1979 cumpria as orientações da 32a. Congregação Geral (1974-1975) e da Constituição Apostólica do Papa João Paulo II *Sapientiae Christianae*, do mesmo ano (*Normae Generales*, 1979). Em 1995 a Congregação Geral 34a., ao atualizar as *Constituições* da Ordem, acrescentou normas complementares à sua *Parte IV*, que trata da educação, mas apenas no que se refere à formação do jesuíta, deixando de lado a educação dos alunos externos.

3. ORIENTAÇÕES PARA A ATUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA JESUÍTICA

Enquanto as províncias jesuítas iam elaborando planos regionais para os estudos dos seus membros, os colégios permaneciam sem orientações atualizadas para o seu desempenho. Estas apareceram com a Congregação Geral 31a., que pode ser considerada um marco na renovação do trabalho pedagógico dos jesuítas por ter se inspirado na fecunda produção do Concílio Ecumênico Vaticano II.³³

³³ Trata-se da XXI Assembléia dos bispos da Igreja Católica, realizado pela segunda vez no Vaticano. Foi inaugurada em outubro de 1962 pelo Papa João XXIII e encerrada pelo Papa Paulo VI em

3.1. A 31a. Congregação Geral (1965-1966): marco na renovação

Essa Congregação³⁴ tratou amplamente do trabalho educativo jesuítico, como as anteriores congregações não haviam feito. Publicou 56 decretos,³⁵ sendo o n.28, intitulado *Apostolado da Educação*, o terceiro em extensão, com 32 itens. Considerando a importância dos temas abordados e a ênfase com que os apresentou aos jesuítas, esta assembléia constituiu-se num fundamental marco, detonador do processo de renovação dos colégios da Ordem.

O Concílio Ecumênico Vaticano II havia inaugurado uma nova fase na história da Igreja definindo sua missão nos tempos atuais e dedicando um, dentre seus diversos documentos, à educação.³⁶ A 31a. Congregação Geral recolheu essas orientações, percebendo, com a Igreja, a “*grandíssima importância da educação e a sua influência cada vez maior no progresso social do nosso tempo*” (CGXXXI, d.28, n.2)³⁷ e a sua preocupação em exercer influência no campo educativo no momento em que vai se esboçando nova sociedade humana e quando se delineia novo modo de pensar e de viver tendente, cada vez mais, ao ateísmo e ao agnosticismo. Os padres congregados vêem também que os governos das nações conferem grande importância à educação como meio de capacitar os jovens para ingressarem no convívio social.

Nesse contexto, a assembléia dos jesuítas reafirmava a importância de se prosseguir o apostolado educativo em instituições escolares, um dos principais trabalhos da Ordem, não obstante certas vozes internas discordantes,³⁸ admitindo que ele pode ser exercido de outras maneiras. Prosseguindo a finalidade primordial da pedagogia jesuítica, ‘virtude e letras’ ou ‘fé e ciência’, o trabalho educativo visa a fazer dos cristãos homens cultos e comprometidos no apostolado moderno e propiciar aos não-cristãos, através de uma formação humana integral, a orientação para o bem comum e o conhecimento e amor de Deus ou, pelo menos, dos valores morais e religiosos (CGXXXI, d.28, n.7).

Para tanto, os colégios devem renovar-se. Recorrente em diversas passagens do documento, a convocação dos colégios para a renovação é a tônica desta Congregação, desejosa de

“que o apostolado da educação se vá deveras e de contínuo adaptando...às circunstâncias de pessoas, lugares e tempos”; os jesuítas “tratam de renovar-se sem cessar, tanto espiritual como intelectualmente”; “se abram a novas formas deste apostolado...sejam intrépidos em as descobrir e criar”;

dezembro de 1965, após sua 4a. sessão. Promulgou 16 constituições, decretos e declarações sobre a vida e a missão da Igreja Católica.

³⁴ A 31a. Congregação Geral realizou-se em duas sessões: de maio a julho de 1965, e de setembro a novembro de 1966 para eleger o superior geral em substituição ao que havia falecido em 1964 e para adequar a sua legislação às normas do Vaticano II.

³⁵ *Decreto* é toda decisão ou orientação da congregação geral dos jesuítas, referente a questões jurídicas ou a aspectos da vida e trabalho dos seus religiosos.

³⁶ Declaração *Gravissimum Educationis*, sobre a educação cristã. (Documentos do Vaticano II, 1966: 577-592).

³⁷ As citações das congregações gerais passam a ser identificadas desta forma: CGXXXI, d.28, n.2 onde: CG (congregação geral), XXXI (número de ordem da congregação), d.28 (número do decreto), n.2 (número do item).

³⁸ “*Ora há entre os Nossos [jesuítas] quem pense que as instituições educativas da Companhia, nalgumas partes do mundo, se tornaram quase inúteis e que, portanto, se hão de largar; e quem, reconhecendo embora que, mesmo em nossos tempos, elas continuam proveitosas e eficazes, contudo por causa da urgência de outros ministérios em que os jesuítas poderiam trabalhar, talvez com mais eficácia, afirmam ser necessário ou pelo menos conveniente, deixar o campo da educação escolar aos leigos ou a religiosos*” (CGXXXI, d.28, n.4).

“as escolas secundárias...têm que aperfeiçoar-se cada vez mais, já sob o aspecto pedagógico, já como centros de cultura e de fé” (CGXXXI, d.28, n.4,8,13,18).

Por isso, diversas providências são recomendadas quanto à aceitação e à administração das escolas, ao âmbito pedagógico e às estruturas de apoio, a nível local e provincial. O critério para os jesuítas encarregarem-se das escolas não deve ser a quantidade, mas a qualidade do serviço prestado, aceitando alunos com potencial para exercerem influência positiva na sociedade. A Congregação declara a compatibilidade da educação infantil, das escolas técnicas e agrárias, da educação de adultos, do ensino de matérias ditas profanas com o caráter sacerdotal da Ordem. Vincula à aprovação do Pe.Geral a introdução da coeducação, que havia sido proibida pela 30a. Congregação (de 1957) (CGXXX, d.17, n.1) em obediência à encíclica do Papa Pio XI *Divini illius Magistri*.

O processo formativo deve conjugar o ensino humanístico e técnico com a formação doutrinal e moral, conforme a doutrina social da Igreja. Não há recomendações específicas sobre as disciplinas a integrar o currículo escolar. A formação religiosa abre-se aos sinais dos tempos, recomendando que as atividades sejam antes propostas que impostas aos alunos e que os não cristãos sejam ajudados, sem qualquer abordagem proselitista, quanto à retidão moral e à aquisição das virtudes sólidas (CGXXXI, d.28, n.12). São estimuladas pesquisas e experiências em ordem à criação de novos métodos de educação, de acordo com os princípios espirituais e pedagógicos da *Parte IV* das *Constituições* e da *Ratio*. As orientações metodológicas, breves, mas consistentes, inspiradas parcialmente na 25a. Congregação Geral (Collectio: n.140, pár.2), tornaram o item 20 do decreto n.28 um referencial prático da renovação dos colégios até o surgimento das *Características*:

“Devem ensinar-se as disciplinas de tal modo que não esmaguem com a multiplicidade de coisas os espíritos dos adolescentes e que estes fiquem preparados para os estudos superiores pelo desenvolvimento cabal de todas as suas faculdades. Mais: habilitem-se os nossos alunos a progredir e adiantar por seu próprio esforço; avigorem-se na firmeza de ânimo e na retidão de juízo e de sensibilidade; eduquem-se no sentido estético, na expressão oral e escrita, no sentido de comunidade, no dever cívico e social e na ponderação de julgar” (CGXXXI, d.28, n.20).

A 31a. Congregação Geral demonstrava também sua preocupação com a justiça na área educativa, recomendando que os jesuítas

“sejam denodados em defender as reivindicações da justiça distributiva”; “empenhem-se...em fundar bolsas escolares” de modo que os alunos aprendam *“a ter respeito e gratidão ao operário; sintam aquela fome e sede de justiça que reclama se dê a todos os homens a justa remuneração”* (CGXXXI, d.28, n.10b, c), 12b).

A escola passa a ser vista pelos jesuítas de modo inédito, ou seja, como um centro de irradiação na sociedade, junto às famílias dos alunos, como um instrumento eficaz para promover a síntese entre a fé e a cultura, chegando a toda a comunidade da região. Nessa ótica, o colégio, longe de isolar-se, deve integrar-se na obra pastoral desenvolvida na região e no país, cooperar com outras organizações, eclesiais ou não, do país e do exterior; auxiliar os alunos estrangeiros e os que se educam em escolas não católicas; manter contato com os antigos alunos.

Consciente da urgência para atender e acomodar-se aos sinais dos tempos, o decreto n.28 acolhe a orientação do Concílio quanto ao novo papel dos leigos. Eles acompanham generosamente os jesuítas no trabalho educacional e são “*naturais intérpretes do mundo moderno*” (CGXXXI, d.28, n.27). Sua colaboração mais estreita deve ser admitida nas funções docentes, administrativas e “*ou mesmo na direção*” (CGXXXI, d.28, n.4). Contudo, no contexto da época, a Congregação restringiu a algumas escolas superiores a proposta da criação de um conselho de direção, misto de jesuítas e leigos, com responsabilidades de propriedade e governo.

Para assegurar o processo indicado para a renovação escolar e sua constante atualização, o decreto recomenda algumas estruturas de apoio que parecem ter-se inspirado na *Instrução* de 1934 aos educadores jesuítas dos Estados Unidos: a criação de um secretariado de educação junto ao superior geral e, nas províncias, a designação de um prefeito ou coordenador de educação; a instituição de um conselho permanente de peritos na matéria; a formação de pessoal para a educação e a elaboração de regulamentos das escolas.

3.2. O Preâmbulo: reavivamento da visão inaciana

Três anos após a 31a. Congregação Geral foi produzido um documento que exerceu significativa influência no amadurecimento de conceitos da atual formulação da pedagogia jesuítica, notadamente nas *Características da Educação da Companhia de Jesus*. É o *Preâmbulo*, parte introdutória da Constituição da Associação de Educação Jesuíta dos Estados Unidos, refundada em 1970, à raiz da de 1934.³⁹ O texto, elaborado pelos educadores representantes das províncias jesuítas americanas, mediante intensa correspondência com as respectivas unidades escolares, foi aprovado pelo superior geral, Pe. Arrupe em 1971. No breve texto, de 18 itens, os jesuítas identificaram alguns questionamentos dos próprios companheiros, de educadores, alunos, pais e antigos alunos, à manutenção das escolas da Ordem, ora por sua apatia face aos urgentes problemas contemporâneos, ora por mudanças surpreendentes que praticavam.

A reflexão sobre essa situação gerou a convicção, que passou a ser tenazmente defendida pelo governo da Ordem, de que a sobrevivência das escolas jesuítas só seria possível se elas tratassem de reavivar a visão inaciana que as originou. O *Preâmbulo* revela então, sinteticamente, algumas inspirações para a administração e a pedagogia, procedentes das meditações fundamentais indicadas por Inácio de Loyola no livro dos *Exercícios Espirituais*. A assimilação desta visão pelos dirigentes dos colégios é que vai assegurar sua orientação fundamental, relativizando o número e as funções dos jesuítas aí lotados.

O *Preâmbulo* recorre ao termo grego *metánoia*⁴⁰ para significar a profundidade da reviravolta que as escolas jesuítas devem provocar nos alunos: o “*espírito de fronteira*”, ou seja, a contínua superação dos próprios limites, em vista de sua maior participação nos problemas da comunidade, na reforma das estruturas sociais e da Igreja. A metodologia pedagógica de uma visão dialética do mundo busca ajudar os alunos a abrirem-se à dimensão afetiva no estudo da criação; a libertarem-se de falsas visões, pressupostos ou preconceitos; a descobrirem as implicações humanas do seu aprendizado; a realizarem programas de serviço.

³⁹ A Associação anterior foi apresentada acima, no item 2.4. A atual Associação, denominada *Jesuit Secondary Education Association (JSEA)*, está sediada em Washington.

⁴⁰ *Metánoia*, proveniente do grego, significa conversão de mentalidade.

Ao fundarem sua associação educativa sobre fundamentos bastante ambiciosos, os jesuítas americanos reconheciam estar abordando tópicos delicados e potencialmente de grande controvérsia, que poderiam acarretar desencontros com as famílias dos alunos, com as autoridades educacionais e até com a opinião pública. Por isso, acharam necessário firmar uma posição de resistência: “*não deveríamos, no entanto, ignorá-los [os desafios] com medo da desaprovação*” (The Preamble, 1994: n.11).

Os temas principais expressos no *Preâmbulo* foram também norteando e sustentando o esforço de renovação dos colégios da Ordem até a publicação das *Características*, quinze anos depois.

3.3. As orientações do Pe. Pedro Arrupe ‘refundam’ os colégios

Tendo assumido o cargo de superior geral da Ordem dos jesuítas na 31a. Congregação Geral, o Pe. Arrupe tinha o dever de zelar pela implementação dos seus decretos e diretrizes, acrescentando-lhes as orientações necessárias. No campo educacional demonstrou ter assumido com convicção e entusiasmo os temas do decreto n.28 sobre a educação, enriquecendo-os, no decorrer do seu longo mandato de 18 anos, com notáveis pronunciamentos.

Importantes acontecimentos políticos, culturais e eclesiais dos anos 60,⁴¹ com tão fortes repercussões na sociedade e na Igreja, acabaram refletindo nos posicionamentos de Arrupe, notadamente quanto à urgência de abertura e de renovação das instituições educativas. Destacam-se o discurso no X Congresso Europeu de Antigos Alunos, em Valencia (Espanha), a 1o. de agosto de 1973, no qual cunhou a consigna identificadora do objetivo educacional jesuítico: “*homens e mulheres para os demais*” (1981h), e a alocução *Nossos Colégios Hoje e Amanhã*, ao grupo de trabalho sobre o ensino médio dos colégios jesuítas, em Roma, a 13 de setembro de 1980 (1981g), no qual atualizou a finalidade e a configuração para os colégios jesuítas. Diversos estudos e inúmeros testemunhos comprovam que o papel de Arrupe foi tão decisivo para a identidade e o rumo dos colégios jesuítas, como não havia ocorrido desde a *Ratio Studiorum* de 1599, que pode ser considerado refundador dos colégios da Ordem.

Neste trabalho, selecionamos, de cartas, discursos e pronunciamentos do Pe. Arrupe, os principais temas educacionais que tratou com referência à renovação da educação formal: da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, comumente oferecido nos clássicos colégios jesuítas, como veremos a seguir.

O colégio jesuíta é um campo de trabalho apostólico

As considerações de Arrupe sobre a educação decorrem de sua visão de mundo. Este não é, de modo algum, estático ou cristalizado, mas é algo por construir-se onde, numa intensa efervescência, mutações de cunho psicológico, cultural, escolar, eclesial e social ocorrem em ritmo vertiginoso. Tais transformações contêm elementos positivos e negativos que os educadores devem ponderar a fim de destacar os valores subjacentes.

A par de notáveis conquistas tecnológicas, o mundo “*se descristianiza e freqüentemente se desumaniza*”, verificando-se um “*ateísmo teórico e prático que invade tantos espíritos modernos*” (1981a: 15). Este mundo concreto, que parece

⁴¹ Dentre os eventos eclesiais Pe. Arrupe acompanhou o Concílio Ecumênico Vaticano II, a 2a. e 3a. Conferência Geral do episcopado Iationamericano em Medellin, Colômbia (1968) e em Puebla, México (1979); os Sínodos dos Bispos sobre a Justiça no Mundo (1971), sobre a Evangelização (1974) e sobre a Catequese (1977).

“unido mais pelo terror que pelos laços do amor” (1981e: 100), necessita de homens bem formados, preocupados com o bem comum. Isso é dificultado pela atuação dos governos nacionais que interferem na programação pedagógica das instituições educativas particulares e restringem ou negam a subvenção de que carecem (1981b: 33). Arrupe vê também que este mundo ilude, especialmente os jovens, com

“interpretações bem cínicas do homem, qual fera que vive segundo a lei do mais forte, poço de egoísmos...que não pode controlar”; expõem-nos “ao chamariz da droga e à fuga de uma realidade que se lhes apresenta dolorosa” (1981c: 64).

No entanto há valores na juventude, *“muitas vezes disfarçados pelo ar despreocupado”* (Id.ibid.), como seu desejo de uma visão unificada da vida e a busca do seu *“por quê”* e *“para quê”*.

Diante desse quadro, os colégios podem ser um campo de trabalho dos jesuítas?

Às reiteradas objeções de jesuítas contra a conservação de seus colégios: falta de trabalho especificamente sacerdotal nessas obras; existência de outros ministérios apostólicos de maior eficácia; predominância de alunos ricos; preocupação demasiada com a formação da inteligência, entre outras, Arrupe reafirma sua crença no valor do colégio. A educação veiculadora de valores, pretendida pelos jesuítas, encontra, especialmente nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mais que na Educação Infantil e na Educação Superior, a melhor oportunidade de realização, devido à sua configuração predominantemente acadêmica, à faixa etária, à permeabilidade dos estudantes e, sobretudo, porque

“nos dá acesso à mente e ao coração de numerosíssimos jovens, eles e elas, num momento privilegiado: quando ‘já’ são capazes de uma assimilação coerente e arrazoada dos valores humanos iluminados pelo cristianismo, e quando ‘ainda’ sua personalidade não adquiriu sulcos dificilmente reformáveis. É sobretudo no Ensino Médio quando se ‘forma sistematicamente’ a mentalidade do jovem e, conseqüentemente, é o momento em que ele deve fazer a síntese harmônica de fé e cultura moderna” (Arrupe, 1981g:7).

Na alocução dirigida à 65a. Congregação dos Procuradores Jesuítas, em 1970, Arrupe situa o apostolado educativo entre as quatro prioridades da Ordem, ao lado da reflexão teológica, da ação social e dos meios de comunicação social (1970b:291-92).

O colégio jesuíta é entendido como um instrumento apostólico, um meio e um campo de trabalho que a Ordem confia a uma comunidade de jesuítas, para aí desenvolverem o trabalho de evangelização (Arrupe, 1981g: 9).⁴²

Esse entendimento amplia o conceito de instrumentalidade apostólica que, de modo claro, mas não tão desenvolvido, figura, desde a *Parte IV* das

⁴² *“Evangelizar para a Igreja, é levar a Boa Nova a todas as parcelas da humanidade em qualquer meio e latitude, e pelo seu influxo transformá-as a partir de dentro e tornar nova a própria humanidade...A finalidade da evangelização é precisamente esta mudança interior...ela [a Igreja] procura converter ao mesmo tempo a consciência pessoal e coletiva dos homens, a atividade em que eles se aplicam, e a vida e o meio concreto que lhes são próprios”* (Paulo VI, 1976: n18).

*Constituições da Ordem*⁴³ e da *Ratio* de 1599,⁴⁴ em todos os textos educativos jesuítas. Dentre tantas possibilidades de prestação de serviços à sociedade os jesuítas, como outros grupos religiosos, elegem a instituição ‘colégio’ na qual darão a sua contribuição, dentro de finalidade e ótica particulares, a ‘evangelização’.

Arrupe declara que a Ordem dos jesuítas, dentro do movimento educativo da Igreja Católica, tem um contributo importante a oferecer, mas não para

“sustentar uma cultura minoritária”, nem “para formar um sistema educativo competitivo de forma a evitar que o sistema estatal se torne monolítico” (1981d: 86), porque *“O tesouro inapreciável que um colégio oferece ao mundo atual, consiste em formar homens profissionais do trabalho e da reflexão, com sentido social, e não capitalistas ou economistas liberais...homens formados para a família, para a profissão, para a sociedade, para a Igreja”* (1981b: 33 e 34).

Arrupe não questiona a permanência ou não dos jesuítas no trabalho escolar; sua preocupação é pela qualidade do serviço a prestar. Não oculta aos seus interlocutores que o colégio *“supõe um enorme sacrifício pelo trabalho duro, anônimo, obscuro, cheio de ingratidões, e só avaliado a largo prazo”* (1981b: 35).

O aluno é a meta do trabalho educativo

Embora o aluno deva ser o elemento central do trabalho educativo em qualquer colégio, Arrupe não o vê como mero beneficiário, mas como componente da sua comunidade educativa.

O aluno há de ser tratado na dignidade de quem é criado e profundamente amado por Deus, vocacionado a transcender-se e a libertar-se de suas limitações, de visões distorcidas da realidade, de concepções falsas do ser humano. Embora o aluno busque o colégio pela qualidade acadêmica que presta, este deve saber responder também às suas aspirações mais profundas, não freqüentemente verbalizadas, oferecendo-lhe algo mais: um grande ideal de vida que ultrapasse a aprovação acadêmica.

Não basta oferecer aos alunos apenas a formação meramente acadêmica: humana, técnica e espiritual, por melhor que seja, pois esta deve também desenvolver neles o sentido de iniciativa, de criatividade, de adaptação, para poderem posicionar-se adequadamente no mundo.

Mas, qual o tipo de aluno que os jesuítas pretendem formar? Continuarão educando os ricos ou irão substituí-los pelos pobres? Tendo ouvido reiteradamente estas questões, de jesuítas e leigos, Arrupe reconheceu-as como difíceis e perigosas, mas que, não obstante, não podem ser eludidas.

Arrupe recorda que a tradição do trabalho apostólico da Ordem comprova, desde o início, a universalidade de sua dedicação a todos, ricos e pobres, sem exclusivizar estes ou aqueles, porque *“se entre as classes acomodadas não há o problema de escolarização, há o de evangelização”* (1981g: n.11) e, sendo a educação um meio eficaz para a evangelização, todos, quanto possível, devem ser atendidos. No entanto, na impossibilidade de educar a todos os candidatos ao colégio, este deve selecioná-los, não pela sua procedência sócio-econômica, mas

⁴³ *“As mesmas razões de caridade que levam a aceitar colégios e a ter neles aulas públicas para edificar na doutrina e na vida, não somente os Nossos, mas mais ainda os que não pertencem à Companhia, poderão induzir-nos a tomar o encargo de universidades.”* (Const.:440).

⁴⁴ *“Abaixo, portanto, do zelo pela formação das sólidas virtudes religiosas, que é o principal, procure o reitor, como ponto de máxima importância, que, com a graça de Deus, se alcance o fim que teve em mira a Companhia ao aceitar colégios.”* (Regras do reitor, n.1, in Franca: 133).

pela esperança que dêem de assimilar a proposta educativa e o desejo que demonstrem de ultrapassar o mero ideal acadêmico.

Para impedir o elitismo nos colégios, além das bolsas escolares que todos os colégios da Ordem oferecem, os jesuítas são estimulados a unir-se com os pais de alunos, com as instâncias escolares congêneres, com outras forças da sociedade, com pessoas comprometidas com a justiça social, criando até grupos de pressão (Arrupe, 1981b: 35), para reivindicar junto aos governos as condições para a liberdade de ensino e o financiamento educativo das escolas particulares. Ou seja, trata-se de lutar por um financiamento que não impeça nem obscureça a identidade do colégio (1981e: 98).

Por isso, Arrupe (1981c: 70) dizia aos jesuítas:

“quero pedir-vos insistentemente que encareis de frente a questão mais ampla da justiça no financiamento escolar” pois *“trata-se de assunto de justiça social. [Caso contrário], a negligência no uso da vossa força condenar-vos-á a uma falta de autêntica liberdade, e afastará de vossas escolas aqueles jovens...cujo único ‘crime’ é a relativa pobreza das suas famílias”*.

Ideal a atingir: formar homens e mulheres para os demais

Embora os textos jesuítas sempre mencionassem os objetivos educacionais da Ordem, eles nunca apresentaram um perfil tão claro do aluno a ser formado como o Pe. Arrupe o fez, cunhando a expressão *“homens e mulheres para os demais”*.

Ele começa a justificar sua expressão (1981h: 29) constatando que, quanto mais o ser humano concentra-se em si, quanto mais acumula saberes, haveres e poderes, em si coisas boas, só para si, mais se descentra, desumaniza-se a si mesmo, os outros e as estruturas sociais. Isso ocorre quando o ser humano internaliza os critérios de poder e riqueza com que a sociedade o valoriza, e não pelo seu ser e saber. Desta forma, o ser humano passa a identificar-se com o que tem e aparece, e a desejar insaciavelmente tal identificação, embora sabendo, no íntimo, que tal coisificação frustra, não realiza.

“Quiséramos ser nós mesmos”, diz Arrupe, “mas não nos atrevemos a romper o círculo vicioso, antes, pretendemos superar a frustração empenhando-nos em ‘ter mais ainda’, ou o que é pior, em ‘ter mais que os outros’, convertendo a vida numa competição sem sentido” (1981h: 55).

Arrupe, embora percebendo a contradição embutida no desejo de qualquer pessoa de resistir à injustiça num mundo injusto, apresenta suas propostas de uma educação para a mudança, a nível pessoal e estrutural. O ponto de partida deve ser a decisão por um teor de vida pessoal, familiar e social frugal, sem luxo nem competição; a redução drástica de inúmeros itens de consumo, de que tantos se abstém compulsoriamente; a ruptura com a ostentação e o desperdício; a determinação por desistir do modo habitual de agir, a ponto de haver

“Homens e mulheres que diante dos anúncios da televisão ou das vitrinas das lojas sintam a satisfação de poder exclamar, contentes de sua própria liberdade: quantas coisas há, de que não preciso! De quantas não sou escravo!” (1981h: 61).

A segunda proposta de atitude de desmonte da injustiça é a recusa progressiva dos frutos ou dos *“benefícios de uma estrutura econômica e social, injustamente organizada a favor dos mais poderosos”* (Id.: 61) de modo a

enfraquecê-la em favor dos excluídos. A terceira atitude, visando diretamente à transformação da estrutura, conta com a necessidade das mediações, sabendo no entanto que

“os principais agentes de transformação e mudança não de ser os mais oprimidos, dentre os quais os privilegiados, ao assumir sua causa, são simples colaboradores instalados nos pontos de controle da estrutura que se pretende mudar” (Id.: 62).

A conclusão de Arrupe é que somente o ser humano ‘espiritual’, guiado pelo Espírito de Deus, mesmo não sendo consciente ou explicitamente cristão, pode entender, apreciar e praticar este novo modo de relacionar-se com os outros e com as coisas materiais, numa dimensão de solidariedade, e não de domínio, nem de opressão. Esse ser humano espiritual posiciona-se pelo amor, que não é iniciativa sua, mas dom que Deus infunde, que se torna amor de doação, amor que suporta e ama o inimigo, amor *“que se deixa matar pela injustiça deste mundo, mas que, ao morrer, mata a injustiça”* (Id.: 64). Como o amor é levado a operar num mundo ambíguo do espírito do bem e do espírito do mal, ao ser humano espiritual não basta amar, mesmo estando bem intencionado, e tampouco fazer a análise da realidade. Ele deve discernir, *“para saber separar o que é de Deus e o que é do pecado em cada gesto do mundo”* (Id.: 65), a fim de descobrir onde o Espírito de Deus está atuando e mostrando como desalojar a injustiça.

Portanto, nos pronunciamentos do Pe. Arrupe, o aluno a ser formado no colégio jesuíta é o ser humano para os demais, mas numa atitude de serviço, não de mera convivência ou de urbanidade. É o *“homem novo”*, com um estilo de vida que por si só proclama o amor de Cristo que o impele. É o *“homem aberto”*, não acabado, em contínuo crescimento, sempre aprendiz. É o *“homem equilibrado”*, não *“monstro acadêmico, desumanizado e introvertido, nem o devoto crente alérgico ao mundo em que vive”*, mas sensível a tudo o que é humano (1981g: 13-15).

Essa ênfase educativa poderá ser obtida, sugere Arrupe, através do currículo, dos princípios e métodos educativos, do ensino e da própria vivência dos valores cristãos.

Busca das mediações pedagógicas mais eficazes

Nos diversos pronunciamentos educativos à Ordem dos jesuítas, Arrupe não trata especificamente dos métodos de ensino e aprendizagem, mas pergunta pelas implicações pedagógicas que devem decorrer necessariamente de uma opção formativa de homens e mulheres para os demais. Ao mesmo tempo, alertava:

“não nos contentemos com métodos que outrora foram excelentes” (1981a: 13), deslegitimando, assim, o apego excessivo de alguns à *Ratio Studiorum* que é *“magnífica para a formação humana... Mas essa mesma Ratio Studiorum, se a interpretamos bem, exige uma formação técnica, e a adaptação e a modernização dos nossos colégios”* (1970a: 173).

Arrupe encorajava com frequência, a pesquisa e a adoção de conteúdos e meios mais modernos de formação e comunicação, assim como das atividades extraclasse mais atualizados com o mundo moderno. Uma vez que os alunos manejarão em sua profissão e vida social meios como rádio, televisão, cinema, imprensa, etc., a escola jesuíta deve saber utilizá-los *“como outrora a Companhia soube, por exemplo, integrar na sua pedagogia a declamação e o teatro”* (1981a: 15). Os educadores lograrão esta adequação quanto mais atentos estiverem aos sinais do mundo moderno, às suas inquietações, às suas necessidades, aos seus

valores. Critério pedagógico geral sugerido é o da *“formação integral”* do aluno que lhe viabilize *“a firmeza do seu caráter, a retidão de juízo e da sensibilidade, o sentido estético, a abertura social e comunitária, etc.”* (Id.:12). Os alunos serão tanto mais ajudados na correta adaptação dos meios pedagógicos e na orientação pessoal quanto mais conhecidos em seu contexto sociológico (Id.:16). Cabe ao educador acreditar e confiar no aluno, tornar-se presente na vida do aluno, conhecer seu ambiente, ouvir suas inquietações sobre o sentido da vida e do mundo conturbado em que vive porque *“é impossível educar um jovem mantendo excessivas distâncias”* (Arrupe, 1981g: n.24). Toca ainda ao educador estimular os alunos, para além dos objetivos imediatamente acadêmicos, levando-os a superarem-se a si mesmos, a enfrentarem a miséria e a dor de seus companheiros, a encararem a sua vida como promotora de paz e justiça, a serem líderes de serviço na transformação da realidade. Arrupe estava convencido de que *“Certamente todos os professores dignos de menção devem acreditar nos jovens e encorajá-los a alcançar as estrelas”* (1981c: 65).

Com diversas expressões Arrupe empenhou-se em mostrar a força da mediação pedagógica do testemunho de vida, de pessoa, de fé, de valores, de compromisso do educador, pois *“o que somos é mais forte do que o que fazemos ou dizemos”* (1981c: 67). Ele explicava aos educadores jesuítas que o mandato de Jesus Cristo no Evangelho: *“Ide e ensinai!”* não significa apenas ir e instruir, transmitindo conteúdos, mas ir e mostrar em si mesmos, fazer com que vejam os valores nos quais eles crêem, pois crer nos valores é, na verdade, vivê-los, encarná-los. O educador desempenhará seu trabalho com maior eficácia se estiver convencido da influência da linguagem não verbal na interação com o aluno. Explica: *“Dito com outras palavras, educar é obra de ‘testemunhas’. Na educação a força do ‘testemunho’ é absolutamente insubstituível”* (1982a: 445).

Agentes da renovação: toda a comunidade educativa

Na pessoa do seu superior geral, a Ordem dos jesuítas reconhece que *“talvez no passado tenhamos realçado demasiado a realização individual”* (Arrupe, 1981d: 87) e que agora urge concentrar os esforços na constituição de um trabalho comunitário dentro da escola, no qual cada categoria de pessoas tenha sua contribuição precisa a oferecer. *“Considerai toda a vossa atividade educativa como comunitária”*, é a ordem do dia (1981c: 64).

Núcleo central da comunidade educativa é o grupo de jesuítas aos quais a Ordem encarrega, em primeiro lugar o colégio, como campo de serviço à sociedade. Cabe a tal grupo viver do carisma inaciano e estar convencido da meta evangelizadora da tarefa pedagógica, sem *“desvirtuar a sua finalidade educativa e apostólica, como seja reduzindo-a a meros encargos culturais ou humanísticos, mesmo catequéticos”* (Arrupe, 1981g: n.4). A comunidade jesuítica deve atuar sobretudo pelo testemunho de sua vida de fé e pelo seu sacerdócio, num mundo que se distancia de Deus, num ateísmo teórico e prático. Deve sobressair nos jesuítas a união entre si, o trabalho sério e renovado, o estilo simples de vida; o planejamento coerente, o exame regular de suas atividades e o discernimento das possibilidades de ação.⁴⁵ Só assim o grupo de jesuítas poderá exercer um papel

⁴⁵ Discernimento é prática antiga da espiritualidade cristã que consiste na distinção das forças interiores e dos apelos externos que favorecem ou impedem a pessoa de entender e cumprir a vontade de Deus. A partir da sua experiência espiritual e dos estudos, Inácio de Loyola dotou esta prática de regras que ajudam a pessoa a identificar os apelos de Deus pelo exame das moções interiores de consolação e desolação e pelo exame das razões pró ou contra determinada decisão a tomar. O método pode ser utilizado a nível individual, comunitário e institucional.

inspirador, mesmo sem ocupar cargos dirigentes, entre os demais segmentos do colégio.

O Pe. Arrupe encoraja os jesuítas a prosseguirem nos seus esforços de formação permanente em duas linhas: na dimensão espiritual, para que possam nutrir o zelo sacerdotal e religioso através do qual educam mais os alunos que de outro modo; e na dimensão profissional, através da pesquisa interdisciplinar dos melhores modos de propor a educação de valores cristãos no mundo atual.

A Ordem urge seus membros a dois tipos de partilha: sua herança espiritual e as funções profissionais. Os jesuítas devem partilhar livremente com os leigos a herança espiritual, através do testemunho, do desempenho sacerdotal, dos *Exercícios Espirituais*. Por outro lado, os jesuítas não devem temer renunciar em favor dos colaboradores leigos aquelas funções que seriam de sua competência, nem sonhar em “*reconquistar o domínio*” dos colégios (1981f: 162).

Outra categoria de agentes da renovação dos colégios é a dos ‘leigos’, tema presente em quase todos os pronunciamentos educativos do Pe. Arrupe que, estimulado pelo seu tratamento pelo Concílio Vaticano II⁴⁶ e na 31a. Congregação Geral,⁴⁷ mostra como seu papel e missão na Igreja foram revitalizados. Os leigos não podem apenas exercer o papel de suplência de jesuítas, como a *Parte IV* das *Constituições* dava a entender. Não podem ser considerados mini-jesuítas, nem meros assalariados, e tampouco beneficiários da sua dedicação, mas devem ser autênticos colaboradores, co-responsáveis na missão, agentes expansores ou multiplicadores do apostolado, podendo assumir cargos de direção no centro educativo. Arrupe justifica que o trabalho escolar só pode ser considerado “*como grupo, como corpo, como Companhia*” (1981b: 35), não mais como trabalho de jesuítas isolados ou agentes educativos absolutos no centro educativo.

Por isso, a nova postura à qual a Ordem estimula seus membros é a de aprendizes dos leigos, da “*visão cristã da vida de família e da vida civil*” (1981c: 63) que estes têm, considerados “*autênticos intérpretes naturais do mundo de hoje*” (CGXXXI, d.28, n.27); de modo a reconhecer neles “*uma experiência profissional maior do que a de muitos jesuítas*” (Arrupe, 1981f:162).

Os jesuítas devem empenhar-se para que os leigos sejam remunerados de forma a não desgastar-se no multiemprego e possam viver sem tensão econômica. Também investirão tempo e dinheiro para a formação continuada dos leigos, especialmente quanto aos princípios que orientam a renovação dos colégios.

Pe. Arrupe reconhece que embora nem todos os colaboradores leigos dos colégios jesuítas tenham fé, vivência ou formação cristãs, há os que se destacam pela sintonia com as metas de formação integral, de empenho pela justiça, de excelência, etc., que não podem ser esquecidos. Contudo,

“quem fosse definitivamente refratário à nossa visão do homem e dos valores evangélicos, não seria apto para educar num centro de Ensino Médio da Companhia, por mais conspícuas que se apresentassem as suas qualidades acadêmicas e docentes” (1981g: n.21).

O segmento ‘pais dos alunos’ figurava nos primeiros documentos educativos jesuíticos do séc. XVI, quando era recomendado aos educadores o contato com

⁴⁶ O tema da vocação e da missão do leigo na Igreja e no mundo de hoje foi tratado pelo Concílio Ecumênico Vaticano II sobretudo na *Constituição Dogmática Lumen Gentium* e no *Decreto Apostolicam Actuositatem* (Documentos do Vaticano II, 1966: 21-108 e 521-27).

⁴⁷ A 31a. Congregação Geral tratou dos leigos especialmente nos decretos n.33: *Relações da Companhia com os leigos e seu apostolado*, e no n.34: *Leigos mais ligados à Companhia* (Congregação Geral XXXI).

aqueles a quem cabe, em primeiro lugar, o direito e o dever de educar seus filhos. Diante das crescentes dificuldades, por vezes até de pessimismo, que os pais experimentam no seu papel educativo, Arrupe vê que o colégio jesuíta deve ser disponível, compreensivo e complacente para atendê-los e aconselhá-los, mesmo quando demonstram discordâncias de opinião e de atitudes (1981c: 69).

Compreendendo e assumindo seu papel educativo, os pais estarão garantindo a sintonia de valores e procedimentos educativos entre a escola e a família, sem o que a educação em valores resulta impossível. Arrupe pondera, por exemplo, como a insistência do colégio quanto à austeridade, partilha, recusa do consumismo, se não for a mesma da família,

“se desfaz com uma mão o que se faz com a outra e quem sofre afinal é o aluno...que logo se sentirá sem critério e sem vontade, sem defesa e sem alegria” (1982a: 445).

Portanto, o colégio jesuíta *“deve ser parte da família que nele [o aluno] há-de sentir como em sua casa”* (1981b: 35); deve converter-se em um *“lugar de encontro e de convergência de interesses em bem do próprio filho”*, um *“centro catalisador para a união de pais e filhos”* (1981g: n.22), onde as famílias sintam que podem participar e colaborar nas diversas atividades culturais, sociais e paraescolares.

A categoria dos ‘antigos alunos’ sempre mereceu distinguida atenção de Arrupe durante seu mandato. Ele fez questão de falar-lhes nos principais congressos que realizaram, mostrando que o mundo moderno deveria poder contar com o expressivo contingente, de mais de um milhão de homens e mulheres formados nos colégios jesuítas, para uma programação mais atrevida que apenas a de cunho social, espiritual, cultural e de apoio aos colégios, embora importantes, que eles promoviam. Arrupe apontou aos antigos alunos a necessidade de serem e fazerem mais, de se empenharem na formação permanente e no serviço à sociedade e à Igreja, como *homens e mulheres para os demais*.

Horizonte do colégio jesuíta: irradiação e integração

Se o colégio jesuíta, de acordo com a *Parte IV das Constituições* ou a *Ratio Studiorum*, concentrava sua atenção nos alunos, a partir do Pe. Arrupe, ele é entendido como uma comunidade educativa, composta de alunos e seus pais, educadores, funcionários, dirigentes, antigos alunos e benfeitores.

Irradiação e integração são o horizonte que Arrupe vislumbra para o colégio jesuíta. Este não pode ser *“em relação à província [jesuítica] ou à Igreja local um caso de ‘splendid isolation’* (1981g: n.25), mas deve saber compartilhar, articular-se com as demais obras da província, integrar-se a outras instituições profissionais, sindicais, apostólicas, e formar uma frente unida pelos inúmeros benefícios que daí decorrem para a missão que se pretende e pela razão principal: a *“necessidade de aprender e a obrigação de compartilhar”* (Id.ibid.).

Além disso, no mundo moderno, perseguidor da eficácia, o colégio jesuíta *“que pretende manter-se fiel ao pensamento inaciano, deve exercer papel decisivo na localidade onde se encontra...com audácia e imensa confiança”* (1981a: 13). Ou seja, os colégios jesuítas, devido ao próprio fim apostólico que os justifica, ampliam o horizonte do seu zelo, tornando-se centros irradiadores junto das massas e das elites, socializando seus espaços ociosos para outros programas de cunho social, esportivo, cultural ou religioso. E para que a eventual alegação de sobrecarga de trabalho não impeça tal irradiação, contem, para isso, com os alunos e seus pais, com os antigos alunos e gente da vizinhança, recomendava Arrupe (1981g: n.26).

Desde a fundação do primeiro colégio jesuíta, sempre esteve presente a partilha de experiências e de reflexões, em vista da identidade do trabalho

educativo e da visão comum de suas metas e mediações. É hora de multiplicar e fortificar os laços que unem os colégios, insiste Arrupe, não como um sistema colegial, como implantou a *Ratio Studiorum* no séc. XVI, mas tratando de “recuperar aquele espírito comum que vivifica nossa educação, conservando as diferenças enriquecedoras” (1981i: 90). Para isso, os encontros e reuniões sejam preparados com técnica e competência de modo que “estimulem uma crítica esponsável e sejam postos em prática correspondendo às necessidades do nosso tempo” (1981d: 85).

Sinais distintivos da educação jesuítica: excelência e inacianidade

Além de precisar as metas, o público, as mediações e a configuração do colégio jesuíta renovado, Arrupe indica dois sinais que deveriam distingui-lo: a excelência e a inacianidade.

A excelência decorre de um conceito muito caro a Inácio de Loyola, o *magis*,⁴⁸ a melhor resposta que o ser humano sente estimulado a dar ao amor gratuito proposto por Deus. O *magis* será traduzido em toda busca de coerência, enriquecimento e eficácia no trabalho educativo, como insistia Arrupe:

“É preciso repetir uma e muitas vezes que não se tolere nos nossos colégios nenhuma educação medíocre. Seria diminuir e talvez até anular a sua eficácia apostólica” (1981a: 14).

Conseqüentemente, devem ser muito criteriosas a seleção de alunos e de professores; a escolha dos métodos pedagógicos; as atitudes pedagógicas.

Para Arrupe a marca da “inacianidade” deveria caracterizar os alunos concluintes do colégio jesuíta, como lógica decorrência da concretização do espírito e do método (dos *Exercícios Espirituais*) haurido em Inácio de Loyola, sem qualquer atitude esnobista, pretenciosa ou de superioridade (1981g: 12).

O adjetivo *Inaciano* ou *Inaciana* referem-se à experiência, à herança, à espiritualidade deixadas por Inácio de Loyola, que não são de uso exclusivo dos jesuítas, sendo partilhadas por leigos e por diversas congregações religiosas, independentes da Companhia de Jesus. Jesuíta refere-se ao estilo de vida, à organização apostólica e comunitária de um grupo de homens que constituem a Companhia de Jesus ou Ordem dos jesuítas. *Inacianidade*, portanto, é a marca identificadora de qualquer projeto ou postura que, independente da Ordem dos jesuítas, decorre do carisma de Inácio de Loyola. A expressão ‘educação inaciana’ definiria melhor o objeto do presente estudo, enquanto a expressão ‘educação jesuítica’ tem sido mais reservada atualmente para a dos candidatos da Ordem.⁴⁹

A ousadia para mudar e sobreviver

Ao mesmo tempo em que enfatiza a importância dos colégios como campo de atuação apostólica dos jesuítas, Arrupe insiste na necessidade de cada pessoa

⁴⁸ Trata-se de um conceito fundamental na espiritualidade inaciana e na pedagogia dos jesuítas, dela decorrente, procede da consideração inicial dos *Exercícios Espirituais*, denominada *Princípio e Fundamento* (Loyola, 1985: n.23). Segundo Arzubialde (1991:80) “o ‘mais’ é da docilidade à vontade divina, assim como o mais da relação positiva do homem com as coisas, é o horizonte inesgotável de liberdade, e o chamado à comunhão com um Deus sempre Maior”. A expressão fundamenta-se também na meditação do chamado de Jesus Cristo Rei (Loyola, 1985: n.97), conforme a nota n.55 do documento *Características*.

⁴⁹ Ao longo deste trabalho não utilizaremos a expressão *pedagogia* ou *educação inaciana*, embora a consideremos mais adequada, a fim de que os leitores que não têm acompanhado o atual processo de renovação pedagógica jesuítica, mas têm algum conhecimento da *Ratio Studiorum*, percebam melhor sua evolução.

e cada obra acertar o passo ao ritmo moderno da Igreja e da sociedade, porque só assim a juventude poderá ser compreendida na sua vivência concreta, atual, e não de modo rotineiro e apenas prescritivo. Ele aprova os diversos instrumentos de avaliação das escolas jesuítas, mas sugere que esta se efetue de modo historicizado, porque

“historicamente o elenco dos nossos fins educativos procurou realçar as necessidades perenes de todos os povos. Temos agora que reconhecer a urgência de uma resposta às necessidades específicas de cada pessoa neste período particular de mudança cultural” (1981d: 89).

Falando pelos jesuítas, Arrupe se penitencia porque

“temos sido muito vacilantes, demasiado tímidos e excessivamente lentos em mudar” (1981f: 169) e por isso *“talvez tenhamos de dizer ‘mea culpa’ ao examinar se ficamos atrasados na atual evolução do mundo”* (1981a: 15).

Exorta os jesuítas a se renovarem espiritualmente, a pesquisarem sempre o modo de se acomodar à nova mentalidade *“mesmo quando isso faça vacilar convicções demasiado arraigadas”* (Id.:13). Trata-se de ser fiel à vocação recebida e

“se formos negligentes ou falharmos no uso destas graças especiais, não teremos o direito de, numa data futura, virmos a lamentar a transitoriedade das nossas escolas” (1981c: 72).

Arrupe alerta os superiores jesuítas quanto ao perigo de os colégios permanecerem na inércia, saudosistas de tempos passados, refratários à avaliação institucional, à colaboração, resistentes às reformas estruturais necessárias, prognosticando:

“Uma comunidade que é levada a julgar que seu colégio não necessita de mudança, está ameaçando, a prazo fixo, a agonia do próprio colégio. É questão de uma geração. Por mais doloroso que seja, é mister podar a árvore para que recobre as forças” (1981g: n.28).

Os mesmos superiores são orientados a providenciar outro encargo para os jesuítas que estiverem se tornando *“pessoas subempregadas, anquilosadas ou instaladas”* a fim de *“evitar um parasitismo disfarçado nos colégios”* (Id.: n.19). Mas Arrupe também reanima seus co-irmãos a não esmorecerem na tarefa, tantas vezes obscura e absorvente, e a enfrentarem sem receio os desafios; a desapegarem-se de métodos e estruturas outrora bem sucedidas; a abrirem-se ao processo de evolução e renovação da Igreja, das estruturas escolares, às profundas transformações psicológicas, culturais e sociais que ocorrem de modo vertiginoso.

Os traços com que Arrupe desenha o colégio jesuíta hoje, apoiam-se na opção da Ordem dos jesuítas após o Concílio e a Congregação Geral 31a.: a promoção da justiça como exigência evangélica. Vamos considerar esta opção, a seguir, pois é determinante dos rumos da mudança dos colégios.

3.4. A opção pela justiça direciona os colégios jesuítas Os antecedentes de uma opção

A atualização da educação jesuítica se deve, em grande parte, à redefinição que a Companhia de Jesus fez de sua missão em 1975, mediante o decreto n.4 da Congregação Geral 32a. definidor do *serviço da fé e promoção da justiça*.

A temática do apostolado social estava sendo considerada pelos jesuítas através dos pronunciamentos dos seus mais recentes superiores gerais, notadamente o Pe. João Batista Janssens⁵⁰, estimulador da criação de centros de pesquisa e ação social na Ordem. Numa carta sobre o apostolado social, em 1949, Pe. Janssens (1991: 95) interpelava os jesuítas a caírem na conta das desigualdades sociais que a maioria deles nunca havia experimentado por provirem de famílias de classe elevada ou por terem vivido desde cedo em seminários.

O Concílio Vaticano II exerceu uma influência marcante na orientação social da Ordem pois tratou, em diversos documentos, do tema da justiça e da injustiça no mundo, principalmente na *Constituição Pastoral Gaudium et Spes*, reconhecendo as desigualdades na repartição dos bens entre grupos e nações; sua crescente dependência, inclusive econômica; as formas ditatoriais lesivas à dignidade da pessoa. O mesmo documento estimulava os cristãos a lutarem pela promoção da justiça.

A 31a. Congregação Geral reafirmou, em seu decreto n.32, a importância do apostolado social, explicando que seu âmbito não deveria se restringir ao trabalho com os setores populares e às obras sociais, mas *“informar as estruturas da convivência humana de mais justiça e caridade”* (CGXXXI, d.32, n.1).

Em maio de 1968 Arrupe reuniu-se na Casa de Retiros Pe. Anchieta, na Gávea, Rio de Janeiro, com os superiores provinciais jesuítas da América Latina para uma semana de estudo e reflexão sobre as orientações do Concílio, sobre a então recém publicada encíclica do Papa Paulo VI, *Populorum Progressio*, sobre as orientações dos bispos e sobre a carta que havia escrito sobre os Centros de Investigação e Ação Social (CIAS) em 1966. A *Carta da Gávea* (1991), como ficou sendo chamado o texto final do evento, exerceu forte impacto na Ordem, pois conclamava os jesuítas, não apenas deste continente, a darem ao problema social uma prioridade absoluta e a conceberem a totalidade do seu apostolado em função dele, por inspiração evangélica e não político-partidária. O objetivo era a

“libertação do homem de qualquer forma de escravidão que o oprime: a falta de recursos mínimos de alfabetização, o peso das estruturas sociais que tiram sua responsabilidade na vida, a concepção materialista da existência” (Carta da Gávea: 145).

O texto urge que os jesuítas adotem uma atitude de serviço à Igreja e à sociedade; rompam com algumas atitudes do passado, como de isolamento ou dominação; despojem-se de toda atitude aristocrática ou burguesa em seu estilo de vida e trabalho.

Todas as formas de apostolado devem integrar-se no apostolado social, mas, como a educação é vista como um dos fatores principais de transformação social, os colégios e universidades devem aceitar seu papel de agentes eficazes da integração e da justiça social no continente; infundir nos alunos não a formação individual que buscam, mas a capacitação para servirem na transformação da sociedade, com preocupação eficaz pelos marginalizados; oferecer o maior número de bolsas e outros benefícios sociais; estudar a melhor distribuição das verbas governamentais para a educação.

⁵⁰ Pe. Janssens dirigiu a Ordem dos jesuítas de 1946 a outubro de 1964. Escreveu a *Instrução sobre o Apostolado Social* (Roma, 10 de outubro de 1949).

Outros fatores que terão sido inspiradores para a opção jesuítica pela fé e justiça, em alguns dos quais Arrupe participou, foram a II Conferência Geral do Episcopado Lationamericano em agosto de 1968 em Medellin, com um documento específico sobre a justiça;⁵¹ as reuniões da Igreja Africana em Kampala, em 1969, e da Igreja da Ásia em Manila, em 1970; a *Carta Apostólica Octogesima Adveniens* do Papa Paulo VI, em 1971, e, no mesmo ano, o Sínodo dos Bispos sobre *A Justiça no Mundo*.

Contudo, um dos antecedentes mais determinantes na trajetória da Ordem quanto à opção pela justiça foi a alocução de Arrupe, em 1971, aos antigos alunos dos jesuítas, no final do seu congresso, em Valencia (Espanha). Narra Calvez que *“a mensagem foi tão enérgica que não faltaram os que se sentiram incomodados ao escutá-o...entre eles, o presidente da federação de ex-alunos, que apresentou sua demissão”* (1987: 34).

Essa mensagem notabilizou-se por tratar da educação para a justiça, abordada pelo Sínodo dos Bispos de 1971 (n.49-58), dentro do tema mais amplo *Justiça no Mundo*, que pela primeira vez uniu, de modo inequívoco, a ação em favor da justiça e da libertação com o trabalho evangelizador.

Na sua conferência Arrupe expôs longamente a idéia de justiça trabalhada no Sínodo e indicou que poderia concretizá-la: o ser humano para os demais. Estímulo para essa reflexão foi a advertência do Sínodo (n.50) sobre a educação escolar:

“o método educativo, ainda vigente, muitas vezes em nossos dias, fomenta um individualismo fechado... As escolas...apenas permitem formar um tipo de homem que esta ordem [injusta] deseja, isto é, um homem à sua imagem, e não o homem novo, mas uma reprodução deste tipo de homem, tal qual”.

Recordando que, desde o seu nascimento a Companhia de Jesus tem procurado não se imobilizar numa determinada situação, mas estar aberta e atenta à chamada histórica de Deus nos tempos atuais, Arrupe afirma que,

“para ser fiel a si mesma, se não quer mudar e trair o traço mais profundo de seu espírito, por um paradoxo, tem que mudar profundamente na maioria das suas concreções históricas” (1981h: 32).

O caminho para tal mudança parece ser o mesmo que os bispos percorreram no sínodo: atitude de escuta à interpelação de Deus em meio às graves injustiças contra grupos e povos, e sua disposição à conversão. Graças a isso Arrupe diz do Sínodo que sua

“frase final, talvez a mais importante, é a seguinte: A ação em favor da justiça e a participação na transformação do mundo se nos apresenta claramente como uma dimensão constitutiva da pregação do Evangelho, isto é, a missão da Igreja para a redenção do gênero humano e libertação de toda a situação opressiva” (Id.:36).

Consciente de que, a partir de Valencia, falava profeticamente para um auditório muito mais vasto, Arrupe apresentou suas conclusões sobre seis pares de teses freqüentemente evocadas como opostas e que ele trataria de harmonizar: 1) a missão da Igreja não se esgota na promoção da justiça terrena, mas encontra

⁵¹ *Conclusões de Medellin*. São Paulo, Ed. Paulinas, 1975.

nela um dos seus elementos constitutivos; 2) o próprio Jesus Cristo fundiu o amor a Deus ao amor do próximo, tornando os excluídos seus irmãos; 3) justiça e amor são inseparáveis: ninguém pode ser justo se não ama; 4) as estruturas deste mundo são também objetivações do pecado; ninguém pode dizer que se converteu se nelas ainda se compraz; 5) o empenho pela libertação integral do ser humano deve começar desde agora, mas não a conseguirá plenamente nesta vida; 6) a ação pela justiça necessita de técnicas, de ideologias e programas de ação, que, no entanto, devem ser julgados e relativizados para não se converterem em ídolos (1981h: 39-51).

Último fator importante, ocorrido um mês antes do início da Congregação Geral 32a., foi a publicação da Exortação Apostólica *A Evangelização no mundo contemporâneo*, na qual o Papa Paulo VI (1976) relaciona o processo de evangelizador com as questões da luta pela justiça.

A missão do jesuíta: defesa da fé e promoção da justiça

Tributária dos antecedentes acima expostos, a 32a. Congregação Geral⁵² tornou famoso o seu *decreto quarto*, que define: “a missão da Companhia de Jesus hoje é o serviço da fé, do qual a promoção da justiça constitui uma exigência absoluta” (CGXXXII: d.4, n.2).

Analisando a realidade, os padres congregados percebem que há, na maioria da humanidade, o desconhecimento e a perda do sentido de Deus; a secularização; os questionamentos da organização e das práticas da Igreja; a injustiça encarnada nas estruturas sócio-políticas e econômicas dividindo o mundo; a desintegração dos valores tradicionais e familiares; os avanços tecnológicos e novas descobertas científicas.

Tais fatores não decorrem casualmente, mas são “obra do homem e do seu egoísmo” que “pode tornar o mundo mais justo, mas não o quer a sério” (Id.ibid.). Isso exige uma solução de dupla mão: anúncio da reconciliação de Jesus Cristo e decisão de promover a justiça. Por outras palavras: “a promoção da justiça é parte integrante da evangelização” (Id.: d.4, n.30).

Pessoas, obras e trabalhos jesuítas são claramente estimulados a caírem na conta de suas alianças, parcerias e compromissos:

“Onde vivemos? Onde trabalhamos? Como? Com quem? Quais são eventualmente nossas conivências ou compromissos com relação às ideologias e aos poderes?” (Id.: d.4, n.25).

A novidade do *decreto quarto* consistia na decisão dos jesuítas pelo serviço da fé, na ação sobre as estruturas; na solidariedade com os marginalizados e na inserção em seu meio.

A Congregação Geral 33a., avaliou a experiência do *decreto quarto*, em seus oito anos de aplicação, e reconheceu ter sido esse um tempo conversão, de enriquecimento religioso, de aproximação dos pobres e trabalho com eles, e até de perseguições e morte de jesuítas (CGXXXIII: d.1, n.31). Ao mesmo tempo os padres congregados admitiram que nem sempre se empenharam a fundo nessa opção, ou não a consideraram com o devido enfoque: à luz do Evangelho; não atinaram que se trata de um fator, e não de um trabalho à parte, a pervadir todos os trabalhos apostólicos; nem sempre compreenderam seu papel específico na colaboração com os leigos (Id.: d.1, n.32).

⁵² A 32a. Congregação Geral reuniu-se de dezembro de 1974 a março de 1975 para adaptar-se aos sinais dos tempos.

A Congregação confirmou a opção formulada pela Congregação 32a. e retomou algumas medidas propostas pela Congregação 31a.: avaliação de todos os ministérios apostólicos, tradicionais e mais recentes; inserção mais profunda na vida cotidiana dos homens; revisão dos modos habituais de ver e de julgar; assimilar a pedagogia inaciana; análise social e cultural com informação objetiva; inculturação da fé (Id.: n.39 e 41). Concluía os padres:

“nossa missão será tanto mais válida, quanto mais nos solidarizarmos com os pobres...É a pobreza, porém, que dá credibilidade à nossa missão” (Id.: d.1, n.48).

Finalmente, 20 anos após a definição da missão do serviço da fé e da promoção da justiça, a 34a. Congregação Geral, em 1995, reafirmou-a como o fator integrador de todos os trabalhos apostólicos (CGXXXIV: d.2, n.14).

Essa Congregação contempla o mundo às vésperas do terceiro milênio, constata a *“abundante pluralidade étnica, cultural e religiosa que caracteriza este mundo de Deus”* (Id.: d.5, n.1) e exorta os jesuítas a superarem todo o tipo de preconceito para cooperarem com todos os homens e mulheres na promoção da paz e da justiça, *“especialmente por meio do diálogo”* (Id.: d.5, n.2). A experiência da Companhia de Jesus desde a 32a. Congregação Geral mostrava também que *“as raízes da injustiça estão plantadas tanto nas atitudes culturais como nas estruturas econômicas”* (Id.: d.2, n.17). Com essa análise, os padres congregados perceberam que a tarefa da fé e justiça não pode desenvolver-se adequadamente prescindindo de outras dimensões fundamentais: a presença nas diversas culturas e o diálogo inter-religioso. Concluem então sobre a missão atual: *“que a fé que busca a justiça é inseparavelmente a fé que dialoga com outras tradições e a fé que evangeliza a cultura”* (Id.: d.2, n.21). O conceito de justiça, mostra essa Congregação, enraiza-se na fé, na Bíblia, na tradição da Igreja e na herança espiritual do fundador, Santo Inácio de Loyola, e transcende ideologias, filosofias e propostas partidárias, mas apresenta hoje outras dimensões: a analogia entre os direitos humanos e os direitos dos povos; a coexistência de benefícios e injustiças no processo de globalização sócio-econômica; o favorecimento da ‘cultura de vida’ frente à crescente ‘cultura de morte’; o equilíbrio ecológico como justiça às comunidades da ‘aldeia global’ e às gerações futuras; desenvolvimento de comunidades de solidariedade para a mudança social (Id.: d.3, n.6 a 9).

Dentre as propostas para avançar no caminho da inculturação a Congregação 34a. afirma que as instituições educacionais *“têm um papel crucial a desempenhar para vincular a fé cristã aos pontos centrais das culturas contemporâneas ou tradicionais”* (Id.: d.4, n.28.7). Dentre as diretrizes de ação, os padres congregados encarecem as instituições educativas a ajudarem seus alunos a aprofundar sua resposta de fé pessoal de Deus, a compreender e respeitar a opção de fé dos membros de outras comunidades religiosas e a se conscientizar do valor da colaboração inter-religiosa (Id.: d.5, n.9.8).

A forma como localizamos o item 3.4., neste texto, embora pareça ter quebrado o encadeamento cronológico, era necessária devido à influência que a opção pela justiça, depois de formulada na Congregação Geral 32a., irá influir nas subseqüentes orientações educativas do governo dos jesuítas, como veremos adiante.

3.5. As orientações educativas das Congregações Gerais 32a., 33a. e 34a.

Dado que as congregações gerais são a máxima instância de governo da Ordem dos jesuítas, e suas orientações refletem muito a prática e as sugestões das

províncias, veremos como a educação foi tratada pelas congregações posteriores à 31a.

Após o amplo e substancial decreto n.28 que a 31a. Congregação Geral promulgou sobre a educação, as três congregações seguintes preferiram focar determinados aspectos. As Congregações 32a. e 33a.⁵³ abordaram a educação dentro da missão mais ampla da Ordem, respectivamente nos decretos n.4 e n.1, enquanto a 34a. Congregação⁵⁴ voltou a dedicar à educação um decreto específico.

Exatamente como Arrupe (1970b) já havia feito na 65a. Congregação dos Procuradores, a 32a. Congregação Geral situou o trabalho educativo entre as quatro dimensões do único elã apostólico da Ordem, junto com a reflexão teológica, a ação social e os meios de comunicação social (CGXXXII, d.4, n.59). Os padres congregados sublinhavam

“a importância especial da...educação...para o anúncio do Evangelho hoje” (ld.: n.60) e *“o papel que podem desempenhar, no serviço da paz e da justiça, os nossos estabelecimentos de ensino”* (ld.: n.125).

O setor da educação deve ajudar jovens e adultos a cultivarem uma fé amadurecida e a adesão pessoal a Jesus Cristo, de modo a poder reconhecê-Lo em cada pessoa, e a comprometer sua existência em favor dos outros e da construção de um mundo justo (ld.: n.60).

Entretanto, a 32a. Congregação Geral causou certo desencanto em vários jesuítas, que não perceberam que ela tivesse se posicionado com maior ênfase sobre o setor educativo. Por isso, logo ao assumir o cargo de superior geral, o Pe. Peter-Hans Kolvenbach (1985: 2) reconheceria francamente o problema

“Como deveríamos entender a posição da C.G. 32a. com respeito à educação? Lendo os decretos, não se pode dizer que o próprio texto esteja contra o setor educacional. Contudo, as conotações do texto e, especialmente, suas interpretações, certamente não estavam a favor, para não dizer contra, o setor educacional”.

Kolvenbach procurou dirimir a questão invocando o *decreto quarto*, que vê a força do trabalho educativo para a formação de agentes multiplicadores e pede sua intensificação pois, *“o ensino pode ser uma alavanca para mudar atitudes humanizando o clima social”* (1989b: 110). Recordou a 33a. Congregação Geral, que se manifestou claramente a favor do trabalho educativo, inclusive sobre as formas de educação não formal e popular, e remeteu os interlocutores aos três pronunciamentos do Pe. Arrupe sobre educação, que julga mais importantes.⁵⁵

A 33a. Congregação Geral considerou o apostolado educativo de forma abrangente, o que não transparecia nos documentos anteriores, englobando as modalidades formal, não formal e popular. Abordou o apostolado educativo juntamente com o apostolado intelectual, e o dos meios de comunicação social, para ressaltar suas conexões na prática, e sua interdisciplinaridade. Os três gêneros de apostolado foram enfatizados não apenas por uma tradição da Ordem,

⁵³ A Congregação Geral 33a. realizou-se de setembro a outubro de 1983 e elegeu o Pe. Peter Hans Kolvenbach como superior geral.

⁵⁴ A 34a. Congregação Geral, realizada de janeiro a março de 1995, reviu sua missão conforme as exigências do mundo contemporâneo e adequou a legislação da Ordem ao Código de Direito Canônico da Igreja Católica, promulgado pelo Papa João Paulo II em 1983.

⁵⁵ São eles: 1) *Carta aos Padres e Irmãos da Assistência da América* (Arrupe, 1981c); 2) *A promoção da justiça e a formação nas Associações de Antigos Alunos* (Arrupe, 1981h); 3) *Nossos Colégios Hoje e Amanhã* (Arrupe, 1981g).

mas porque exercem uma influência notória no mundo atual, podendo concorrer de modo significativo para o desempenho da missão da fé e justiça.

Como o governo geral da Ordem havia promulgado, fazia pouco, dois documentos orientadores do trabalho educativo,⁵⁶ os membros da Congregação 34a. preferiram tratar brevemente o tema, no decreto n.17: *Os jesuítas e a vida universitária* e no decreto n.18: *Educação secundária, primária e popular*. Contudo, há tópicos sobre a educação esparsos em outros documentos da mesma Congregação.

Essa assembléia reconheceu e estimulou o prosseguimento do esforço de renovação dos colégios, em especial: sua crescente abertura a alunos economicamente marginalizados; melhoria da educação de acordo com os últimos documentos pedagógicos da Ordem; incremento da formação integral dos alunos, graças à cooperação entre jesuítas e leigos; irradiação sobre pais de alunos, amigos, antigos alunos, pobres e marginalizados; comunicação da herança educacional jesuítica às pessoas interessadas.

O documento indica que a garantia da identidade jesuítica dos colégios e a colaboração com os leigos serão asseguradas por uma criteriosa seleção de pessoal e por programas de capacitação na espiritualidade e na pedagogia inacianas. Reconhece a importância da educação primária e infantil, e da educação popular como ministério próprio dos jesuítas. Recomenda uma colaboração entre as obras educativas e sociais, dirigidas pelos jesuítas, e o difícil trabalho da educação popular porque *“como meio para promoção da justiça, este apostolado da educação popular está plenamente de acordo com a missão da Companhia”* (CGXXXIV, d,18, n.4).

A Congregação 34a. reconhece ainda o papel importante que os colégios podem desempenhar no diálogo da fé cristã com as mudanças das culturas contemporâneas ou tradicionais (Id.: d.4, n.28.7); na ajuda que podem prestar aos alunos para lograrem uma compreensão básica da fé das diversas comunidades religiosas (Id.: d.5, n.9.8); na educação sobre os meios de comunicação para desenvolvimento da capacidade crítica de suas distorções (Id.: d.15, n.6); no ensino explícito sobre a igualdade essencial entre homem e mulher e *“a eliminação de toda forma de discriminação despropositada entre rapazes e moças no processo educacional”* (Id.: d.14, n.13.8). Este último posicionamento da congregação deixa transparecer o cancelamento da proibição de se introduzir a coeducação nos colégios jesuítas, medida que havia sido matizada, mas mantida pela 31a. Congregação.

3.6. Pe. Kolvenbach reafirma e enriquece a proposta educativa

Desde o início do seu mandato o Pe. Kolvenbach tem tratado de elucidar interpretações incorretas a determinadas orientações para o trabalho educativo, expostas pelo seu antecessor e pelas últimas congregações gerais, ou urgido sua implementação. Do acervo de pronunciamentos do atual superior geral, quantitativamente menor do que o do seu antecessor, a nosso entender destacam-se suas alocações à Assembléia do Ensino Superior dos jesuítas dos Estados Unidos, na Universidade de Georgetown em 1989 (1989b); o discurso inaugural do Congresso Mundial de Educação Jesuíta em Messina em 1991 (1992); a visita aos colégios jesuítas do Brasil em 1992 (1993) e a conferência aos membros do grupo de trabalho sobre a *Pedagogia Inaciana*, em Villa Cavalletti em 1993 (1993h).

⁵⁶ *Características da Educação da Companhia de Jesus e Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática*, promulgados pelo superior geral respectivamente em 1986 e 1993.

A relevância e a identidade do trabalho educativo jesuítico

Kolvenbach reconhece que as dificuldades e ameaças ao apostolado educativo não podem ser ignoradas, pois são até maiores que nos anos anteriores, a considerar a redução do número de jesuítas nos colégios; o aumento crescente dos custos educacionais; a procura dos alunos por uma educação que apenas assegure o êxito acadêmico (1987a: 161); as atitudes dos alunos incompatíveis com as orientações transmitidas pela escola e pela família (1993b: 19) e, outras vezes, o próprio ambiente familiar que impede a educação em valores (1993e: 55); a transmissão dos pseudo-valores do prestígio, do poder e da vida cômoda pelos meios de comunicação de massa (1990c: 165); o favorecimento involuntário dos jesuítas de um modelo de sociedade desfavorável às classes média e baixa (1990a: 147), entre outros.

Não obstante esse quadro, Kolvenbach sempre conclui os pronunciamentos aos educadores encorajando-os a prosseguirem no seu esforço porque os avanços são notórios. Recorda que o *Preâmbulo* gerou nos Estados Unidos e, a partir daí, em muitos outros países, publicações; oficinas sobre práticas educativas e aperfeiçoamento de planos de estudo; estreitamento da colaboração entre jesuítas e leigos; desenvolvimento de pessoal; intercâmbio de alunos e professores entre os colégios; programas de ajuda solidária; incremento dos fundos de bolsas, com a diversificação do alunado (1989c: 127). Após a Congregação Geral 32a. surgiram diversos programas de educação não formal e popular. Os jesuítas ampliam convênios com outras congregações religiosas e dioceses na administração das escolas populares das redes *Fé e Alegria*⁵⁷ e *SAFA*.⁵⁸ O documento *Características da Educação Jesuíta* tem sido amplamente estudado e aplicado. Considerando a variedade de frentes de trabalho dos jesuítas, a educação continua absorvendo o maior número deles, cerca de 6.000 (1991b: n.76 e 77).

Kolvenbach crê que a acelerada transformação do mundo e a secularização da sociedade não arrefecerão o entusiasmo pelo trabalho educativo jesuítico, contanto que se prossiga a tarefa de encarnar a espiritualidade inaciana e os princípios pedagógicos da Ordem em novas mediações.

Sem abdicar de modo algum do seu trabalho pedagógico, o colégio jesuíta persevera no ideal evangelizador, convencido de que evangelizar é educar, é “*a forma mais elevada de educação*”, enquanto anima a pessoa a abrir-se à transcendência, à vida plena (1993f: 67). O Pe. Geral é enfático sobre o caráter essencial da educação formal e não formal para o trabalho de evangelização, porque os embates do mundo moderno têm suprimido o espaço para o humanismo integral, o sistema de valores e a transcendência, de modo que

“as instituições jesuítas têm de jogar um papel crítico na luta pela formação dos espíritos e dos corações durante os anos da adolescência, que são com freqüência decisivos para a aquisição dos valores básicos” (1991b: n.89).

A educação jesuítica pretende ser humanista no sentido de ajudar a resgatar a imagem do ser humano, criado por Deus em dignidade e liberdade, e assim

⁵⁷ Movimento de educação popular integral, compreendendo diferentes programas de educação formal e não formal nas áreas suburbanas e rurais. Foi fundado em 1955, em Caracas, Venezuela, pelo jesuíta Pe. José Maria Veláz, a partir do trabalho social com grupo de alunos da Universidade Andrés Bello nas favelas da cidade e hoje implantado em cerca de 12 países da América Latina. No Brasil a sede nacional está em São Paulo à Rua Rodrigo Lobato, 130 (Bairro do Sumaré).

⁵⁸ SAFA é a fundação Escuelas de la Sagrada Familia, criada há cerca de 50 anos pelo padre jesuíta Rafael Villoslada. Hoje são 22 escolas de ensino básico e profissional, atendendo a 19.000 alunos das áreas populares da Andaluzia, Espanha.

colocar o mundo a serviço da humanidade. “Ninguém está dispensado do nosso objetivo final” diz Kolvenbach, “que é capacitar a pessoa e a comunidade humanas para serem imagem de Deus” (1989c: 133). Mais ainda, trata de prover de instrumentos teóricos e de meios intelectuais os que sofrem injustiças e as mazelas da pobreza, de modo que

“ajudemo-lhes a articular razões de ordem acadêmica, legal, social e espiritual para que tenham a possibilidade de justificar-se a si mesmos e assumir seus próprios projetos” (1990a: 152).

O propósito máximo da educação jesuítica não é meramente a capacitação intelectual para os estudos universitários ou para o exercício profissional, embora sejam objetivos válidos e fundamentais, porque o colégio pode e deve oferecer muito mais aos que o procuram, ultrapassando seus desejos, pois

“O colégio fracassaria na sua enorme potencialidade educadora se, cedendo à pressão do ambiente, convertesse este objetivo no único, no principal ou no critério para avaliar seu valor” (1993a: 13).

O colégio visa a formar pessoas da maior competência, com sensibilidade para os problemas dos seus contemporâneos, dispostas à ação, ou seja, a “*inserir-se crítica e criativamente no seio da realidade atual, contribuindo decisivamente para renová-la segundo o Espírito de Jesus Cristo*” (1993f: 62). Trata-se de formar o ser humano bom e instruído porque,

“se não for instruído não estará em condições de ajudar o próximo como poderia; se não for bom não quererá ajudá-lo, ou ao menos não poderá fazê-lo de modo eficaz” (1992: 20).

A ação eficaz que se requer do aluno do colégio jesuíta não pode contentar-se com eliminar os malefícios da injustiça, mas deve identificar e aniquilar suas raízes. Para tal, a formação do senso crítico deverá primar pela competência, na ótica do *magis* (1993h: n.134). Esta formação deve prevenir os alunos de ideologias, de slogans, de modismos; de atitudes emocionais, egoístas, inconsistentes; de soluções simplistas e momentâneas, como seria o rechaçar globalmente propostas, partidos e movimentos (Id.: n.133).

Ao contrário, a formação jesuítica deveria ajudar os alunos a pensarem por si mesmos, refletirem sobre valores, defenderem uma posição e tomarem decisão. Porque “*a crítica racional se funda, assim, em critérios positivos, em verdades, assimiladas vitalmente, fruto de experiências bem refletidas*” (1993c: 24). A educação que dê conta desse ideal só pode ser integral, não no sentido da multiplicidade ou variedade das disciplinas, mas no esforço de abarcar todas as dimensões da pessoa: entendimento, coração, espírito, vontade e corpo.

Se as Congregações Gerais 32a., 33a. e 34a. não abordaram a questão da proibição da abertura de novos colégios mistos na Ordem, Kolvenbach tratou do assunto numa carta aos superiores provinciais em janeiro de 1989 (1989a: 38-40) devido ao crescente número de pedidos de inscrição de meninas que os colégios jesuítas estavam recebendo. A questão foi colocada devido ao decreto n.28 da 31a. Congregação Geral que dizia no n.23: “*A coeducação em escolas secundárias, não se admita senão com aprovação do Padre Geral*”. Kolvenbach sente não ser o caso de posicionar-se a favor ou contra a educação mista, mas dá orientações oportunas para aqueles colégios que ainda não a têm: repercussão da eventual implantação da educação mista entre os colégios femininos da região; a possibilidade de a ‘cura personalis’ ser devidamente exercida com as alunas; necessidade das diversas

adaptações no colégio (prédios, pessoal, programas de estudo, atividades extraclasse, etc.).⁵⁹

Educar em valores: antídoto contra a desumanização

Para a organização do trabalho educativo Kolvenbach considera fundamental a contextualização porque, deixando de lado lamentações sobre outras realidades,

“este nosso mundo cambiante é o único no qual temos sido chamados para levar a cabo nossa missão”. Recorda que *“o realismo é o selo característico de Inácio de Loyola”* (1989b: 110).

O mundo apresenta-se hoje globalizado, intercomunicado, interdependente, em acelerada transformação, de modo que *“a mudança é o fato constante”* (1990c: 165). Ao mesmo tempo, este mundo apresenta graves problemas e desafios. É um mundo que se nos *“depara dividido e fragmentado”* (1993h: n.118) e conflitivo. Nele *“prevalecem o materialismo prático e um feroz individualismo”* (1993f: 68); *“imperam sempre mais a guerra de todos contra todos”* (1993d: 22), com *“riscos de extermínio da sociedade por causa do desequilíbrio crescente do nosso ecossistema”* (Id.: 31). O enfrentamento entre as ideologias de esquerda e de direita impede o humanismo integral e a transcendência (1991b: n.89). Também *“a crise de valores ameaça desintegrar nossa civilização”* (1993c: 25) e por isso *“naufraga na descrença e na injustiça”* (1990a: 146) e *“vai se tornando pequeno rapidamente”* (1989c: 130).

Num mundo estático, como o do passado, pondera o Pe.Geral, a educação primava pela *“transmissão da cultura”*, mas, face a um mundo em vertiginosa mudança, a educação deverá insistir na *“crítica da cultura”* (1990c: 165), ajudando os alunos a perceberem, por exemplo, que *“não é o fato de um progresso tecnológico ser possível que sempre se justificam seu desenvolvimento e uso”* (1990a: 149).

Kolvenbach nota como falsos valores têm sido impostos aos jovens de modo sutil e persistente pelos meios de comunicação, pelo ambiente e estruturas da sociedade, e

“impingem interpretações preponderantemente cínicas do homem, como se fosse um punhado de impulsos egoístas a serem saciados globalmente ao mesmo tempo, ou como uma vítima de sistemas desumanos sobre os quais não há mais possibilidade de controle” (1993d: 31).

A publicidade nos invade como o ar que respiramos, moldando-nos como *“homens de consumo”*, aprisionados num círculo vicioso, no qual *“o supérfluo torna-se conveniente, o conveniente torna-se necessário, e o necessário converte-se em indispensável”*. Tal cadeia só poderá ser aniquilada pela criação do seu antídoto, o *“homem de serviço”*, o ser humano para os outros, não para si (1987b: 163).

Considerando este mundo cambiante, Kolvenbach retoma de Arrupe, e aprofunda, o tema da educação de valores, a fim de contribuir para sua urgente e vigorosa implementação na escola jesuíta. Ele crê que a educação, deixada na sua espontaneidade, não humaniza necessariamente, a menos que esteja envolvida num contexto valoral, com direção e métodos apropriados:

“Perdemos a confiança numa educação que conduz à virtude prescindindo da sua qualidade, impulso ou objetivo. Torna-se sempre

⁵⁹ A educação mista foi implantada gradativamente nos 16 colégios jesuítas do Brasil, tendo começado no Colégio Loyola, de Belo Horizonte, em 1967.

mais claro que, se devemos exercitar uma força moral no interior da sociedade, devemos fazer com que o processo educativo tenha lugar num contexto moral” (1992: 22).

Kolvenbach entende valor como

“algo que tem um preço, que é precioso, que vale a pena e pelo qual o homem está disposto a sofrer e a sacrificar-se, já que lhe dá uma razão para viver e, se necessário, até para morrer... Identificam uma pessoa, dão-lhe rosto, nome e caráter próprios” (1990a: 148).

Os valores conferem motivo, sentido, densidade e qualidade à existência humana. Nenhum processo educativo é neutro; sempre passa determinados valores que podem favorecer ou impedir a promoção da justiça e a opção preferencial pelos pobres, *“tópico central da nossa missão educativa, que pede reflexão” (Id.: 151)*. Sabendo que a educação em valores depende do conceito que se tem de pessoa, de vida, de história e de sociedade, a educação jesuítica busca sua inspiração no Evangelho *“que é o selo distintivo do ensino jesuítico” (1989b: 123)*.

Além de conceituar a temática dos valores, Kolvenbach apresenta também alguns critérios para sua operacionalização através do processo educativo. A temática dos valores estará inserida no currículo e ajudará os alunos a refletirem sobre os valores subjacentes aos temas que estudam. Além da reflexão crítica, deve-se propiciar aos alunos a experiência pela qual, vendo os valores vividos pelos educadores, podem testar os seus, instiga Kolvenbach com veemência os educadores para que

“desafiemos nossos alunos a refletirem sobre as implicações que têm os valores em tudo o que estudam...[descubramos] os caminhos que possibilitem aos alunos formarem hábitos de reflexão para fixar valores” (1990a: 151).

Contudo, para lograr eficácia na educação em valores, os educadores devem evitar qualquer traço de doutrinação, manipulação, imposição ou indução aos alunos de sua visão, julgamentos e soluções, assim como propostas utópicas e inoperantes (1993a: 14). A consideração de cada aluno como pessoa exige preservar sempre o valor da sua liberdade (1993h: n.132).

A opção pelos pobres e pela justiça

Dirigindo-se aos delegados de educação jesuítica da Europa, na primeira alocução como superior geral, Kolvenbach explicou que, se após a 32a. Congregação Geral *“interpretou-se esta preocupação pelos pobres como o fechamento de nossas escolas e colégios para irmos todos juntos exclusivamente ao campo do trabalho social” (1984: 4)*, a congregação seguinte mostrou que a pobreza de que trata é espiritual e material,⁶⁰ cada uma delas sob o enfoque do ser humano para os outros.

⁶⁰ Pobreza espiritual ou evangélica: *“é essencialmente uma atitude e comportamento de liberdade, a opção e o compromisso na linha do Evangelho...significa...ter escolhido não depositar sua confiança nos bens percedouros...Eles [os que optam por tal atitude] renunciam a fundamentar a sua vida em si mesmos e na sua auto-suficiência”*. Pobreza material ou sócio-econômica: *“significa de fato que não se dispõe dos bens ou recursos necessários para levar uma vida cômoda ou até decente...significa ainda que a pessoa se situa na faixa social carente de ter, saber e poder”*. (Decloux, s/d: 39).

Kolvenbach via como a opção pela fé e a justiça encontrava dificuldades entre jesuítas, resistentes a trabalhar em instituições educativas porque julgavam incompatível o tipo de pobreza requerido pela inserção entre os marginalizados e a pobreza das obras apostólicas; consideravam que aquelas instituições eram compelidas a evitar conflitos por atenção à clientela mais acomodada que atendia; afirmavam que o sistema educativo não escapava de colaborar na perpetuação das diferenças sociais (1986: 10). Kolvenbach surpreendeu-se também com a reação de famílias dos alunos que viam na opção da Companhia algo “*derivado da ideologia marxista*” ou “*uma traição à vocação jesuítica tradicional*” (1990c: 168).

Para estimular os jesuítas a não ignorarem a opção preferencial pelos pobres, que lhes deveria ser conatural, Kolvenbach citou Papa João Paulo II dirigindo-se aos funcionários do Vaticano em dezembro de 1984:

“Fiz esta minha opção e renovo-a agora: identifico-me com ela. Estou convencido de que não poderia ser de outra maneira, porque ela é a mensagem perene do Evangelho...é uma opção fundada essencialmente na palavra de Deus” (1986: 8).

De que opção se trata afinal, ou, porque a Ordem insiste na promoção da justiça?, perguntava-se o Pe.Geral. Os pobres são um atestado da falência humana na complementação da criação, e a eles Jesus priorizou sua atenção, unicamente por serem mais necessitados, por não terem quem os acudisse. Não se trata de uma opção classista, de uns contra outros, não significa exclusão nem restrição (dos ricos). Significa atender a todos, mas a partir de alguns, convidando até os demais a assumirem a mesma atitude.

A opção pelos pobres, e pela fé e justiça, não surge de mera especulação teórica, nem mesmo de motivações ideológicas, porque ainda assim poderia permanecer no campo das idéias e dos valores abstratos. Para ser operativa, esta opção deve haurir sua força da experiência junto a homens, mulheres e crianças que têm rosto, nome e história, pois só “*a sorte de pessoas concretas...deve mover-nos a nós e a nossos alunos ao compromisso pela justiça*” (1993c: 25).

O compromisso pela fé e justiça poderá então estar mais vigilante a tudo o que em qualquer ambiente, político, familiar, profissional ou social, atenta contra a dignidade da pessoa, seja por questões sociais, como também de raça e gênero, e tratará de rechaçá-las apenas através de meios coerentes com a opção feita, ou seja, daqueles que respeitem a dignidade de cada ser humano. “*Autodisciplina, perseverança, integridade de caráter, humildade, compreensão dos outros, de suas idéias e limites*” são algumas das qualidades requeridas àqueles que se atrevem a trilhar este caminho humanizador (1993c: 25).

A opção preferencial pelos pobres visa a constituir-se num critério, o mais decisivo, para os alunos em seus juízos, em suas atitudes, em suas decisões e em sua ação, nos variados âmbitos, de forma que eles nada pensem ou façam sem prever sempre as possíveis repercussões na vida dos pobres (1990a: 147). Assim, a opção pelos pobres torna-se um

“chamado a todos os cristãos e homens de boa vontade a abrirem os olhos para ver e arregaçar as mangas, em ajuda; a serem conscientes da situação de injustiça que caracteriza nossa sociedade e a se empenharem, efetivamente, em mudar as estruturas que objetivam este pecado social” (1993c: 23).

Longe de ser uma ameaça ao trabalho educativo, a opção pela fé e a justiça pode tornar-se fator favorável à avaliação permanente das instituições, passando

pelos planos, cursos, ambiente universitário e toda a sua vida interna (1992: 26). Kolvenbach considera como ponto nuclear da educação para tal opção os programas de estudo, os quais deveriam permitir interrogações como estas:

“Que procedimentos se utilizam para motivar nossos alunos a estudarem história, literatura, ciência e cultura? Nestas trata-se dos pobres? Abordam-se temas sérios sobre o modo em que os maravilhosos dons de Deus hão de ser usados e compartilhados pelos menos afortunados?” (1989c: 132).

Mesmo assim há que ressaltar sempre que

“a educação não é trabalho social e uma escola não é um centro social...a escola jesuíta pode e deve comunicar valores baseados na dignidade humana de todos os homens e mulheres” (1987a: 163).

Uma vez que esta opção não é classista ou excludente, os colégios jesuítas não discriminam os destinatários do seu serviço educativo: ou os pobres, ou a classe média, ou os ricos, mas dirigem-se a todos, e empenham-se em prover bolsas para os comprovadamente necessitados, embasando seu projeto educativo na perspectiva ou na ótica dos pobres.

Em mais de um pronunciamento aos educadores Kolvenbach dizia com convicção:

“a promoção da justiça não será efetiva, por parte da Ordem, se o setor educativo não se empenhar de modo crescente nesta missão”, concluindo que *“o que está em jogo não é o nosso compromisso no campo educativo, mas o modo como ele se integra na nossa missão”* (1990c: 166).

Mediações pedagógicas: o professor, mais que os métodos

A urgência de esclarecer e reafirmar os princípios pedagógicos da Companhia de Jesus a partir do Concílio Vaticano II e da 31a. Congregação Geral levaram os superiores gerais Arrupe e Kolvenbach a abordar temas tão diversos e complexos que somente este pôde tratar, mais recentemente, das questões metodológicas, no Congresso de Educação Jesuíta em Messina (1992).

Ao promulgar o documento *Pedagogia Inaciana, uma proposta prática*, Kolvenbach apresenta suas orientações metodológicas, que são antes princípios pedagógicos que recursos concretos para a dinâmica da sala de aula.

Consideração preliminar é a experiência educativa de Inácio de Loyola, que mostrou como o entusiasmo é insuficiente para um aprendizado consistente, se faltam a direção e o método adequados (1993h: n.144):

“a visão sem um método apropriado pode considerar-se como uma banalidade estéril, enquanto um método, sem uma visão unificadora, é julgado, com freqüência, uma moda efêmera” (1992: 21).

Antes de quaisquer planos, técnicas ou recursos, a educação deve partir da confiança nos jovens. Por isso, os educadores são urgidos a *“ter uma confiança muito grande no jovem de hoje”* (1990b: 163). A confiança é entendida como a capacidade de sintonizar com as aspirações profundas dos jovens, através da convivência amistosa, da comunicação pessoal e do intercâmbio de experiências com eles (1993d: 32). Os jovens necessitam de confiança para arrostar o futuro, necessitam de força para enfrentar suas próprias debilidades, de compreensão e de amor de seus educadores. Eles nutrem indagações existenciais e buscam

respostas e significados, em que pese, muitas vezes, seu ar de auto-suficiência (1990b: 162). Por isso, a característica básica da pedagogia jesuítica, e *“uma das chaves do seu êxito”* (1993b: 18), continua sendo a *‘cura personalis’*, ou seja, a consideração, a atenção, o afeto, o desvelo prioritários à pessoa concreta, cujo desenvolvimento pleno é a meta fundamental e mais abrangente que apenas o aprimoramento intelectual. Kolvenbach sublinha o papel ‘desinteressado’ que se espera do educador inaciano:

“deve animar a cada aluno e levá-lo a que, por si próprio, desenvolva sua personalidade de acordo com os dons recebidos por Deus. Deve levá-lo a descobrir suas capacidades e sua potencialidade de ser. Esta compreensão pessoal, este amor desinteressado, por parte do professor, ajuda nossos jovens alunos a crescer” (1993a: 18).

Assim como Arrupe, Kolvenbach frisa, como mediação pedagógica, a força do exemplo e do testemunho do educador. Recorda como Inácio antepunha à competência docente o exemplo pessoal do educador, *“meio apostólico para ajudar o aluno a desenvolver-se nos valores positivos”* (1993h: n.142). Na cultura atual da imagem, o exemplo de vida e de compromisso do educador convence mais sobre os valores desejados do que os discursos. O modo como os educadores vêem o mundo e a vida deve ser entusiasmante para os alunos, porque só assim *“os jovens aprendem a responder à imagem viva daqueles ideais que eles experimentam confusamente em seus corações”* (1990b: 163). O testemunho deve ser dado a nível pessoal (pelos educadores: docentes e técnicos), como também a nível institucional, pois o clima educativo, a organização, a cultura da escola nas suas variadas dimensões (acadêmica, administrativa, comunitária e religiosa) *“deverá refletir sua opção pelos pobres”* (1993a: 15).

Kolvenbach procura integrar o exemplo e o testemunho do educador na atitude da amizade ou da interação com o educando, considerando-a, desta forma, como mediação pedagógica básica. Chega a afirmar que no colégio jesuíta

“a responsabilidade principal da formação, tanto moral como intelectual, recai em última análise, não nos métodos...mas no professor” pois, sem uma relação de amizade *“nossa educação perderá...a maior parte de sua influência sobre os alunos”* (1993h: n.140).

Os meios concretos para concretizar esse tipo de educação em valores devem inserir-se de modo harmônico no currículo, única maneira de evitar que seja considerado como adorno, como intromissão na rotina pedagógica, como se *“tudo o que seja avaliar ou animar seja algo supérfluo, trabalho adicional, algo que facilmente poderia ser sacrificado”* (1989b: 123).

Educar em valores implica formar o aluno para refletir por si mesmo. Como ninguém aprende a refletir apenas com orientações teóricas, é preciso exercitar-se até adquirir hábitos de reflexão, até que esta se torne como uma estrutura mental, *“um referencial de busca”* (1993h: n.138), algo conatural à própria vida, como um modo de posicionar-se no mundo. A apropriação pessoal dos valores é *“mais importante que a habilidade em memorizar fatos e opiniões alheias”* (Id.: n.151).

A assimilação pessoal está ligada à auto-atividade, princípio consagrado nos *Exercícios Espirituais*: o trabalho do exercitante é mais importante que o do instrutor, embora não seja espontaneísta e precise da colaboração capacitada deste. Para ser proveitoso, o trabalho pessoal do educando carece de motivação e

ambiente, favorecidos pela quantidade e variedade de exercícios, especialmente as repetições (1993h: n. 148 e 149).

Planejamento, conteúdos, método, exercício, são os requisitos que todos os professores terão em conta na elaboração dos programas e atividades escolares para fomentar os hábitos de reflexão (Id.: n.152).

Jesuítas e leigos: parceiros na comunidade educativa

Graças à reflexão da Igreja sobre os sinais dos tempos e sobre o crescente papel dos leigos, Kolvenbach pôde retomar os temas da colaboração entre jesuítas e leigos e a participação destes na missão apostólica, buscando novos argumentos para sua fundamentação e novos aspectos para sua implementação. Nota dois obstáculos maiores para essa colaboração: a atitude paternalista de certos jesuítas e resistência de alguns leigos a participarem no trabalho educativo como ministério (1991b: n.83 e 84).

No entanto, os colaboradores leigos têm sido uma benção de Deus por partilharem a visão de vida dos jesuítas e dedicarem-se aos seus colégios (1986: 13). A insistência no papel dos leigos explica-se por *“uma leitura atenta dos sinais dos tempos”*, quando se percebe, desde o Vaticano II, *“crescente presença e atuação dos leigos em todos os setores da vida cristã”* (1993f: 63), o que leva Kolvenbach a definir: *“nós vivemos hoje na era do laicato”* (Id.: 62).

A colaboração com os leigos tem razões mais profundas do que a redução numérica dos jesuítas nos colégios e a sobrevivência destes, embora perceba-se aí uma oportunidade histórica e providencial para responder aos desafios (1993e: 55). A Igreja, por seus documentos conciliares e pontifícios, e as congregações gerais dos jesuítas, fundamentam teologicamente a colaboração dos leigos e conferem-lhes autoridade.⁶¹

Perguntando-se sobre o papel dos jesuítas na era do leigo cristão, Kolvenbach apresenta três atitudes que gostaria de ver estampadas nos seus irmãos em relação aos leigos: 1) profundo respeito pela sua qualificação, vocação específica e contribuição indispensável; 2) disponibilidade para aprender de sua competência profissional, mas também de sua riqueza espiritual; 3) vontade decidida de partilhar a herança espiritual inaciana, notadamente os *Exercícios Espirituais* (1993f: 63).

Ao tratar da colaboração entre jesuítas e leigos Kolvenbach menciona mais os administradores e educadores, embora, a rigor, dentro da categoria ‘leigo’ tenham lugar os pais dos alunos e os antigos alunos. A estes o Pe.Geral dedicou vários pronunciamentos por ocasião dos diversos congressos que organizaram a nível continental ou mundial.⁶² Kolvenbach reconhece nas famílias dos alunos o seu *“protagonismo no processo educativo”*, que é um só, devendo realizar-se na escola e no lar. Em casa, mediante a *“transmissão de valores cristãos, começa a construção deste “homem novo” e desta nova sociedade que todos sonhamos”* (1990c: 168).

Embora tão realçada, a colaboração entre jesuítas e leigos não é fim em si mesma. É meio para a prestação de um serviço mais eficaz aos que dele precisem (1993c: 28). Por isso, e porque nem todos os educadores estão dispostos a comungar nesses ideais educativos, Kolvenbach recomenda aos dirigentes dos

⁶¹ Cumpre destacar a *Exortação Apostólica Christifideles Laici*. (João Paulo II, 1989).

⁶² De modo especial *Os antigos alunos dos jesuítas e a evangelização*, onde consta seu discurso no 3o. Congresso Mundial de Antigos Alunos em Versailles (20.7.1986) e *Antigos Alunos e espiritualidade inaciana*, no qual consta o discurso no 4o. Congresso Mundial, em Loyola-Bilbao (18.7.1991) (Kolvenbach, 1988, 1991a).

colégios aproveitarem a oportunidade da seleção dos colaboradores para que eles “se familiarizem com o espírito do centro e se possa perguntar-lhes se desejam participar” (1989c: 133) da missão educativa jesuítica. A colaboração requer comunhão de ideais, de interesses, de visão educativa, sabendo-se que, “em última análise, é a complementariedade de talentos e dons o que constitui o coração da colaboração” (1993c: 56).

Assegurados esses elementos, a Ordem demonstra grande avanço ao definir que, “em princípio, os leigos não estão excluídos de nenhum cargo na comunidade escolar” (1993f: 66) e, mais ainda: “são convidados a participar neste ministério em todos os níveis” (1989c: 133). Isso muda o conceito “nossa obra”, ou seja, se até o momento os jesuítas consideravam-se proprietários da instituição educativa, contando agora com leigos colaboradores, explica Kolvenbach,

“Eu insistiria em que a própria Universidade [e por extensão os colégios] continua sendo um instrumento de apostolado, não só de jesuítas, mas dos jesuítas e dos leigos trabalhando juntos” (1986: 13).

Desta forma, a comunidade jesuítica é estimulada, agora, a “usar sua autoridade, não seu poder” (1989b: 123), quer dizer, a ser “autor” principal (do latim *auctor*, aquele que incrementa, que faz crescer)” do conjunto do colégio segundo os valores propostos (1993f: 70). Os jesuítas irão se liberando dos cargos mais administrativos do colégio a fim de intensificar sua presença nas atividades-fim, eminentemente formativas. O governo de cada obra educativa poderá ser exercido por leigos, pois continuará baseando-se no discernimento e nos procedimentos de consulta, diálogo e comunicação, em busca do consenso (Id.: 67).

A garantia da colaboração e da participação decorre da formação permanente, articulada e sistemática, oferecida aos leigos não no sentido de torná-los ‘mini-jesuítas’, mas sim pessoas decididas a agir livremente, “que seguem Inácio com suas próprias perspectivas” (1989b: 120), como “homens e mulheres no Espírito”, com consciência, competência, compromisso pelos pobres e pela justiça (1989c: 134).

Supondo estarem mais esclarecidas as implicações da colaboração com os leigos, Kolvenbach dirige-se aos jesuítas, citando sua própria experiência educacional no Colégio de Jamhour, em Beirute (Líbano) na qual “temos tido que aprender a trabalhar e a colaborar com os leigos, e inclusive, me atreveria a dizer, a ter confiança nos leigos” (1984: 4).

O dinamismo constante para o magis

A consideração dos alunos como alvo do trabalho do colégio jesuíta, segundo Kolvenbach, incita o educador a desenvolver seu trabalho na linha do ‘magis’, pois ele “jamais estará satisfeito com as maneiras rotineiras, negligentes e desatualizadas de fazer as coisas”. O dinamismo suscitado refletirá no empenho pela renovação constante do trabalho educativo e das instituições escolares para “encarná-los em expressões sempre novas, que acompanhem a dinâmica cultural da sociedade e respondam às questões emergentes e às necessidades cambiantes” (1993g: 78).

Kolvenbach repete, de vários modos, que não está em jogo a continuidade ou não dos jesuítas do campo educativo escolar, e tampouco sua sobrecarga:

“Não vos peço que façais mais coisas, quantitativamente. O que vos peço é que o que fazeis o façais melhor, para a maior glória de Deus” (1989b: 124) porque “um colégio de jesuítas deve ser um centro de excelência acadêmica” (1993a: 12).

Precisamente porque o trabalho educativo é considerado importante, *“um centro acadêmico tem que animar-se a “perder tempo” na própria autorenovação, em atualizar-se para o futuro serviço”* (1986: 13).

Movido por um *“compromisso de crescer”*, o educador procurará aperfeiçoar-se pessoal, profissional e espiritualmente (1993c: 57). A formação permanente refere-se ao aprimoramento de cada agente educacional, mas tendo sempre em vista a consolidação da comunidade educativa para o melhor cumprimento de sua missão (1989: 120). Atenção especial será dada à formação de atitudes para a prática de governo do colégio jesuíta, pois

“supõe um demorado processo de aprendizagem de atitudes, como a capacidade de escutar e compreender os pontos de vista alheios, pôr o bem comum acima dos interesses particulares, a disposição de colaborar lealmente na execução das decisões tomadas” (1993f: 67).

Face ao novo e desafiante enfoque de colégio jesuíta, Kolvenbach afirma aos superiores provinciais como *“é urgente que as províncias encontrem e preparem jesuítas capazes de ensinar e de administrar escolas, colégios e universidades da Companhia”* (1991b: n.86). Só assim a comunidade jesuítica poderá cumprir seu papel insubstituível: prover a comunidade educativa de meios para compreender e assimilar a proposta educativa e a espiritualidade inaciana que a fundamenta (1993f: 69).

Empenho para o financiamento dos colégios

Embora tenha falado pouco sobre a questão do sustento financeiro dos colégios, Kolvenbach considera-o *“o mais importante problema da justiça”*, sendo insistente com os jesuítas: *“Eu insisto convosco...há que tratá-lo”* (1989c: 131). Recorda como, desde o início da Ordem, Inácio de Loyola queria que seus colégios fossem públicos, abertos a estudantes de qualquer nível sócio-econômico, só aceitando, por isso, o encargo de colégios fundados (1992: 26) e repete o vaticínio do Pe. Arrupe de que qualquer omissão quanto à luta pelo financiamento

“os condenará a perder a verdadeira liberdade e, certamente, os fará perder o contato com grupos de homens e mulheres cujo único “crime” é sua maior ou menor pobreza” (1989c: 132).

4. A ATUAL FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA JESUÍTICA

As orientações dos recentes superiores e congregações gerais esclareceram a identidade, a meta, a configuração e o horizonte de atuação dos colégios jesuítas na atualidade. Esses elementos prepararam a culminância da atual formulação da pedagogia jesuítica em dois recentes documentos, que apresentaremos a seguir.

4.1. Características e Pedagogia Inaciana: documentos basilares

Em setembro de 1980, Arrupe havia convocado na Cúria Geral dos jesuítas em Roma, uma reunião, inédita na Ordem, com 16 coordenadores nacionais ou regionais de educação jesuítica para ajudarem o secretariado de educação da Ordem a estabelecer a orientação do futuro do apostolado educativo, porque *“tornava [se] necessária uma renovação neste apostolado...[cujo] o problema está na maneira de continuar esta renovação e em ver como torná-la mais eficaz”* (1981f: 160).

No dia 13 de setembro de 1980 o Pe. Arrupe dirigiu ao grupo a alocução final, que se celebrou: *Nossos Colégios hoje e amanhã* (1981g). Nesse documento, os

educadores, jesuítas e leigos, da extensa rede de instituições educativas da Companhia de Jesus, puderam encontrar um referencial, há tanto esperado, para o processo de renovação do seu trabalho, de acordo com as orientações do Concílio, das Congregações Gerais 31a. e 32a. e com as exigências de um mundo em mudança. Ao final da reunião, os participantes sugeriram um processo mais duradouro e profundo de reflexão, mediante a criação de um comitê de serviço, sem qualquer jurisdição sobre os colégios, que levasse às bases as recomendações feitas e empreendesse as pesquisas necessárias para a renovação desejada. O secretário de educação da Ordem, Pe. James Sauvé, constituiu a Comissão Internacional para o Apostolado Educativo (CIAE)⁶³ com nove jesuítas, e depois um leigo, representando o trabalho educativo jesuítico no Ensino Médio a nível mundial.

A CIAE considerou as orientações inovadoras de Arrupe e a situação de crise da educação jesuítica em alguns países⁶⁴ (C:III) devido a múltiplos fatores “*que têm afetado detalhes concretos da vida escolar e têm alterado suas orientações fundamentais*” (C:8): os governos das nações com intromissões e restrições no campo acadêmico; os elevados custos operacionais da máquina escolar e a ameaça de sobrevivência das escolas; o alunado majoritariamente interessado no sucesso acadêmico, do que na educação em valores; as condições internas das escolas, com o aumento crescente da presença feminina nos corpos discente, docente e dirigente; o aumento do número de leigos e a redução do de jesuítas; a predominância das disciplinas científicas sobre os estudos humanísticos; as alterações curriculares e metodológicas decorrentes da nova compreensão que as teorias psicológicas, sociais e educacionais adquiriram sobre o processo de ensino, aprendizagem e amadurecimento humano; o papel mais abrangente e co-responsável dos leigos nas instituições educativas; o reexame dos objetivos e procedimentos educacionais da Ordem por força de sua opção pelo serviço da fé e a promoção da justiça; e, finalmente, a variedade de procedência sócio-cultural e religiosa de alunos e professores (C:7).

Por isso, a CIAE determinou-se elaborar um texto que, reportando-se à experiência fundante da Ordem, encontrada principalmente na vida e nos escritos de Inácio de Loyola (*Exercícios Espirituais, Parte IV das Constituições* e cartas), apresentasse os traços característicos da educação jesuítica. Embora sob o risco de ser interpretada como esnobe, a pretensão de definir tais elementos não visava a encontrar o elemento único, ou exclusivo, nem mesmo o diferente dos demais sistemas educativos, mas

“significa ‘o nosso modo de proceder’: quer dizer, a inspiração, os valores, as atitudes e o estilo que tradicionalmente têm marcado a educação da Companhia e que devem ser característicos de qualquer autêntico centro jesuíta hoje, onde quer que se encontre, e que devem permanecer essenciais à medida que avançamos para o futuro” (C:9).

⁶³ A sigla em inglês, que aparece em alguns lugares é: ICAJE, International Commission on Apostolate of Jesuit Education.

⁶⁴ As citações do documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* serão feitas desta forma: (C:8), com a abreviatura da obra, dois pontos e o número marginal do documento. Os algarismos em romano referem-se aos parágrafos da carta introdutória do superior geral.

A Comissão percorreu um processo de trabalho semelhante ao da elaboração das *Ratio Studiorum*: reuniões de trabalho;⁶⁵ elaboração e envio de rascunho do texto a todos os colégios da Ordem para críticas; recepção das reações dos educadores e confecção de novos textos. No dia 8 de dezembro de 1986 o superior geral, Pe. Peter-Hans Kolvenbach, promulgava o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*.

Embora publicado em comemoração do quarto centenário da primeira *Ratio Studiorum*, as *Características* não são, de modo algum, uma nova *Ratio*, basicamente porque apresentam princípios pedagógicos, enquanto esta prescrevia procedimentos. As *Características* são uma nova declaração dos objetivos educacionais, são uma versão atualizada dos princípios pedagógicos jesuítos essenciais. O documento oferece uma visão comum da finalidade da educação jesuítica hoje, constituindo-se num instrumento para a renovação, o aprofundamento e a avaliação dos colégios. Desta forma, o texto expressa o reconhecimento da importância do trabalho educativo. Destinatários do documento são jesuítas e leigos atuantes na educação básica dos colégios e, por extensão, outras instituições educativas da Ordem e outros campos de apostolado. O texto consta de 28 características dispostas em dez seções, seguidas de dois apêndices: o sumário da vida de Inácio de Loyola e a síntese histórica do trabalho educativo da Ordem.

A publicação das *Características* gerou um entusiasmo generalizado entre os colégios jesuítas, trazendo-lhes uma visão educativa atualizada e profundamente enraizada na espiritualidade de Inácio de Loyola. O documento foi publicado em 13 línguas, amplamente estudado pelos diversos segmentos das comunidades educativas, e recebeu vários documentos complementares por iniciativas nacionais ou regionais. A Associação das universidades confiadas à Companhia de Jesus na América Latina, publicou no início de 1995, o documento *Desafios da América Latina e proposta educativa AUSJAL*, que pretende ser um guia para a reflexão e ação dessas universidades no continente, em união com outras universidades.⁶⁶

Contudo, diante da pergunta insistente dos educadores sobre o modo de operacionalizar, na sala de aula e no cotidiano escolar, os princípios e valores enunciados nas *Características*, a CIAE empenhou-se em oferecer-lhes uma resposta, retomando, para isso, seu procedimento anterior de reuniões e consultas. A Comissão tratou de ampliar, de modo especial, a 10a. seção das *Características*, denominada *Alguns princípios metodológicos da pedagogia jesuíta*. A versão final do seu trabalho de três anos foi apresentada ao mesmo superior geral, que a

⁶⁵ Houve três reuniões: 1982, em San Juan de Puerto Rico; 1984, em Roma e 1986, em Haia. Nós passamos a integrar a Comissão a partir da segunda reunião.

⁶⁶ Duminuco (1997b) elenca as principais repercussões das *Características* no mundo. Na Índia o Programa Magis, que congrega 60 dioceses e várias comunidades religiosas masculinas e femininas, adotou o documento como próprio. A rede inaciana, na Ásia Oriental, que integra escolas católicas de 14 países, elaborou uma versão inculturada do documento. Na África constituiu-se uma rede de colégios jesuítas. Na Europa, além de variadas modalidades de divulgação do documento entre os colégios da Ordem, estes associam-se para programas de cooperação. Na América do Norte destacam-se as iniciativas de ampliação de vagas e de bolsas para alunos pobres. Na América Latina constituiu-se a Associação das Universidades Jesuítas, criou-se o Centro Pedagógico Pedro Arrupe, no Rio de Janeiro. Há vários seminários de estudo do documento. A Província Jesuíta Chilena promoveu, em Santiago, de 5 a 9 de janeiro de 1988, umas jornadas de estudos sobre o documento com educadores dos colégios da Ordem na América Latina Meridional (Cfr.: Jornada, 1989). A Universidade Iteeso, dos jesuítas mexicanos, promoveu de 5 a 8 de dezembro de 1996, em Guadalajara, um seminário com 120 educadores de 12 países da América e alguns da Europa, para celebrar o 10o. aniversário do documento (Vázquez, Lourdes Jaime & Fuentes Navarro, Raul (1997).

promulgou dia 31 de julho de 1993, sob o título *Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática*.

À diferença de outros documentos da Ordem, este foi precedido de um treinamento de dez dias em Villa Cavalletti, Roma, promovido pelo superior geral, para cerca de 40 educadores, jesuítas e leigos, de 26 países para familiarizá-los e capacitá-los com o modelo proposto.

O termo *paradigma*, que passou a denominar esse documento, foi tomado da linguagem corrente, como sinônimo de esquema básico, roteiro, itinerário, “*modelo - uma forma representativa de esquema que nos guia no modo de proceder*” (Sharkey: 24).

Kolvenbach explica que o fator crucial do *paradigma* é a incorporação da etapa da *reflexão*, pela qual os alunos poderão exercitar-se em considerar as implicações humanas de tudo o que estudam, para serem homens e mulheres para e com os demais. O advento do terceiro milênio exige a capacitação dos alunos em novas tecnologias que não podem deixar de apoiar-se em valores que privilegiem a vida, em todos os seus aspectos (1993h: n.151). Esses valores estão ameaçados por diversas forças: “*o secularismo, o materialismo, o pragmatismo, o utilitarismo, o fundamentalismo, o racismo, os nacionalismos, a pornografia, o consumismo*” (P:20).⁶⁷ O *paradigma* pretende oferecer uma formação que abarque, de modo excelente, todas as dimensões da vida dos alunos para que possam compreender e criticar todos os aspectos da organização e desenvolvimento da sociedade e intervir eticamente na superação do que for inumano (P:18, 80).

O *paradigma* está consciente de não pretender mera mudança metodológica nos colégios jesuítas, mas algo muito mais profundo, a “*transformação dos modos de pensar habituais*” (P:22). Corroborando este entendimento, Kolvenbach desafia os educadores a uma tarefa ingente:

“*Assim como os primeiros jesuítas contribuíram de modo peculiar para o humanismo do século XVI, graças às suas inovações educativas, assim também somos nós chamados hoje a uma tarefa semelhante*” (1993h: n.120).

Aos destinatários do *paradigma*, os mesmos das *Características*, Kolvenbach expressa a expectativa de que o documento tenha um “*efeito multiplicador*”, de modo que “*a redação final e definitiva será a que se efetuar quando sua mensagem houver logrado interessar e inspirar nossos professores e alunos*” (P: p.11).

Na primeira parte o documento retoma, brevemente, o objetivo da educação da Companhia de Jesus; a pedagogia em vista da fé e a justiça; e a relação entre professor e aluno. A seguir apresenta as etapas do *paradigma* pedagógico inaciano - *contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação* - sua dinâmica interna, os traços predominantes e as objeções à sua aplicação. O *paradigma* traz ainda três apêndices: o primeiro com alguns princípios pedagógicos mais importantes tirados das *Anotações*⁶⁸ dos *Exercícios Espirituais*; o segundo é o discurso do superior geral aos participantes do treinamento em Villa Cavalletti; o último é um elenco de métodos sugeridos para a aplicação do *paradigma* em aula.

4.2. Traços principais da reformulação pedagógica jesuítica

⁶⁷ As referências ao documento *Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática* serão feitas desta forma: (P:18), com a abreviatura da obra, dois pontos e o número marginal do documento. Referências aos textos introdutórios, sem numeração marginal incluirão a letra p. antes da indicação da página.

⁶⁸ As *Anotações* são a primeira parte dos *Exercícios Espirituais* contendo vinte normas para o orientador, ou diretor, poder ajudar a trajetória espiritual do exercitante (Loyola, 1985: n.1-20).

O aluno a formar: competente, consciente e compassivo

Desde que Arrupe empregou pela primeira vez as expressões “*agentes multiplicadores*” e “*homens e mulheres para os demais*” (C:7d), estas passaram a ser indicativas do perfil desejável do aluno ao formar-se num colégio jesuíta.

Nas *Características* é muito arraigada a expectativa fundamental de que os alunos sejam plenamente humanos, ou seja, reconheçam-se primeiramente como pessoas, criadas e sustentadas com amor por Deus (C:40), o que exige identificar a realidade e as conseqüências do pecado na sua vida e a empenhar-se em superá-las.

Meta da formação é a “*pessoa equilibrada, com uma filosofia de vida que inclui hábitos permanentes de reflexão*” (C:32) ou, por outras palavras, “*é o desenvolvimento global da pessoa que conduz à ação*” (P:12). Uma vez libertado, cada um deverá empenhar-se na libertação dos demais, ajudando-os na busca do seu desenvolvimento humano. É de se esperar, portanto, que cada aluno adquira a consciência do outro, cultive os valores comunitários (C:83), perceba a sua capacitação intelectual e o desenvolvimento dos talentos, como um bem, não para mero usufruto próprio, mas para ser aplicado em proveito do próximo. Ou seja, que os alunos já “*não concebam o amor a Deus sem o amor ao homem*” (C:82).

A formação intelectual, moral e espiritual oferecida aos alunos pretende capacitá-los como agentes de mudança para um novo tipo de sociedade, para um mundo mais humano, para uma verdadeira comunidade de amor (C:76):

“*A finalidade da educação jesuíta*”, as *Características* recordam Arrupe e Kolvenbach, “*nunca foi simplesmente a aquisição de um acervo de informações e de técnicas...mas o crescimento pleno da pessoa que leva à ação*” (C:167).

As *Características* reconhecem a pretensão de formar líderes, como objetivo educacional constante da Ordem, mas, como este tem levado a excessos, favorecidos pela sociedade atual que exacerba a competição, o documento indica que a elite a formar hoje não é “*uma elite sócio-econômica, mas...líderes no serviço*” (C:110).

O *paradigma*, ao indicar o tipo de pessoas de que o mundo de justiça necessita, revela também o perfil de aluno que pretende formar: competência profissional; responsabilidade e compaixão; acolhida e promoção de tudo o que for humano; compromisso pela liberdade e dignidade de todos; ação cooperativa com outros pela modificação das estruturas da sociedade; capacidade e perseverança para renovar os sistemas sócio-político e econômicos; pessoas, enfim, com

“*convicção possante e sempre crescente de que podem chegar a ser defensores eficazes, agentes e modelos de justiça, do amor e da paz de Deus, nas circunstâncias habituais da vida e do trabalho cotidiano*” (P:17).

O compromisso social desejado para os alunos, está associado, não subalterno, a outro objetivo educacional: a abertura à transcendência, isto é, ao reconhecimento de Deus presente, atuante e amante no mundo concreto e na história (C:39), a adesão à pessoa de Jesus Cristo e ao chamado que dirige a cada um (C:76), e a “*reverenciar a criação como reflexo de Deus*” (C:36).

Inserção dos valores no currículo

Desenvolvendo o pensamento anteriormente apresentado por Kolvenbach, o *paradigma* fundamenta a proposta de renovação educacional, não na mera

atualização metodológica, nem na criação de novos cursos, mas na inserção do tratamento de valores dentro do currículo, no processo de ensino e aprendizagem (P:4,11). Só assim poder-se-á responder à insistente solicitação dos educadores quando receberam com entusiasmo as *Características*: “*como podemos conseguir o que se nos propõe neste documento, a formação de jovens para serem “homens e mulheres para os outros?”*” (P:21).

Percebendo, contra o ufanismo educacional, que nenhum processo educativo transmite valores automaticamente, o *paradigma* intui que “*se nossa educação aspirar exercer influência ética na sociedade*” ela deverá desenvolver-se concomitantemente “*no plano moral como intelectual*” (P:14).

Os valores primordialmente pretendidos pela educação jesuítica são os que reafirmam a dimensão religiosa do ser humano ou sua “religação” com o transcendente, e seu compromisso de serviço solidário em favor dos outros (C:93) e de mudança da sociedade. Em suma, são os valores de Cristo. Desta forma busca-se fortalecer os alunos para resistirem ao secularismo da vida moderna (C:35), para tomarem decisões de cunho social (C:43). O processo educativo ajudará os alunos a identificarem os falsos valores veiculados (C:49) através do confronto com pontos de vista opostos (C:53,55) e deverá ser assegurado por linhas ação e programas que dêem “*contratestemunho dos valores da sociedade de consumo*” (C:79) e pela sintonia entre os valores promovidos pelo colégio e pela família dos alunos (C:133).

A promoção da justiça como valor fundamental

Duas breves declarações das *Características* expressam a continuidade do enfoque da Ordem dos jesuítas para o seu trabalho educativo: “*Num colégio jesuíta a orientação central é a educação para a justiça*” (C:77) e “*Os pobres formam o contexto da educação jesuíta*” (C:88). Tal consciência foi amadurecendo graças às orientações para o compromisso social feitas pelos superiores gerais Arrupe e Kolvenbach, as Congregações Gerais 32a., 33a. e 34a. e a prática de renovação empreendida por vários colégios.

A educação para a justiça parte de dois pressupostos indispensáveis: 1) “*a consciência de que as pessoas e as estruturas podem mudar*” (C:58); 2) “*a comunidade educativa e cada um de seus membros estão conscientes da influência que podem ter sobre os outros*” (C:81). Para educar para a justiça, Gabriel Codina, cujas reflexões sobre o tema (1987, 1989) marcaram a 5a.seção das *Características*, sugere três caminhos: 1) a incorporação das questões e dos problemas da justiça no próprio currículo escolar, em todas as matérias escolares, mais que em cursos extra (C:78); 2) o testemunho de justiça da instituição com um todo, com suas linhas e programas de ação (C:79); 3) a visibilização de obras de justiça pelos membros da comunidade educativa (C:80). As *Características* recomendam, como pontos de partida para uma educação para a justiça, o senso da dignidade de cada ser humano (C:76), a análise da realidade e o contato pessoal com situações de injustiça (C:80). O documento aponta ainda outros aspectos da meta pela fé e a justiça: a ação pela paz (C:75); a preocupação por salários justos e pelas condições trabalhistas dos seus colaboradores (C:nota 49), e a união de esforços reivindicatórios pela liberdade de ensino (C:87).

A fundamentação teológica do cerne da educação jesuítica hoje é a inseparabilidade entre as duas dimensões: fé e justiça, como já vinha sendo esclarecida pelos superiores e congregações gerais. Pretender a fé, que significa a adesão livre da totalidade da pessoa à pessoa e ao projeto de Jesus Cristo, resulta simplesmente inócua se não for acompanhada de, e não se manifestar em, uma

atitude de sensibilidade e responsabilidade pelo próximo mais necessitado. E não basta a aplicação estrita ou formal da justiça nas relações humanas, pois ela sempre será incompleta se não for imbuída pela caridade segundo o Evangelho porque *“o amor cristão implica e radicaliza as exigências da justiça ao dar-lhe uma motivação e uma força interior nova”* (C:74).

Kolvenbach mostra como o humanismo cristão, que a educação dos jesuítas procurou transmitir, desde o séc. XVI, deverá incluir necessariamente, neste final de século, o humanismo social. Os graves problemas do mundo contemporâneo questionam o sentido da educação e exigem este humanismo, que é

“sensibilidade humana que de novo deve ser recuperada em meio aos apelos de nossos dias, e como resultado de uma educação cujo ideal se inspira nos dois grandes mandamentos: amar a Deus e ao próximo” (1993h: n.119 e 120).

O humanismo social tem como fundamento o serviço da fé e da justiça e, na definição de Kolvenbach *“é o núcleo da tarefa educativa católica e jesuíta de nossos dias”* (Id.: n.120).

A concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem

Arrupe e Kolvenbach consideravam o mundo sob o aspecto da mudança. O documento *Características*, embora identifique e denuncie os problemas e injustiças do mundo atual (C:80,81), afirma a *“bondade radical do mundo”* (C:23) porque Deus, que o criou, nele continua presente e trabalhando. Tal concepção dará nova luz para a organização curricular. O mundo, considerado sem a dicotomia entre sagrado e profano, pode e deve ser estudado em cada um dos seus aspectos pelas diversas disciplinas e ramos do saber porque *“um conhecimento mais completo da criação pode conduzir a um maior conhecimento de Deus”* e à *“bondade de tudo quanto Deus criou”* (C:57). Tal conhecimento pode também suscitar a disposição de adorar a Deus, *“reverenciar a criação como reflexo de Deus”* (C:36) e unir esforços com Ele no completamento da criação (C:24), tornando assim este mundo mais humano (C:76).

Apoiando-se nesta cosmovisão, *Características* enunciam um leque de elementos para a organização dos conteúdos curriculares:

“domínio das disciplinas básicas, humanísticas e científicas” (C:26); *“estudo atento e crítico da tecnologia, juntamente com as ciências físicas e sociais”* (C:27); apreço da *“literatura, a estética, a música e as belas artes”* (C:28); *“as habilidades tradicionais de falar e escrever...[e o]...manejo de instrumentos modernos de comunicação, como o cinema e televisão”* (C:29); *“entender e avaliar criticamente a influência dos meios de comunicação de massa”* (C:30); *“programa bem desenvolvido de esportes e educação física”* (C:31); *“verdadeiro sentido da vida humana...através da formação religiosa e espiritual”* (C:34); *“análise crítica da sociedade”* e *“o tratamento dos problemas da justiça”* (C:78).

Contudo, dado que o *“currículo é centrado na pessoa antes que na matéria a ser desenvolvida”* (C:42), é preciso adequá-lo às etapas evolutivas do aluno, evitando o enciclopedismo conteudista, o que se poderá lograr mediante um consciencioso planejamento do programa e a articulação entre as matérias (C:32,161). Prevalece o princípio oriundo dos *Exercícios Espirituais*: *“non multa, sed*

multum”, ou seja, “*não é a quantidade de matéria tratada que é importante, mas antes uma formação sólida, profunda e básica*” (C:163).

Ao tratar da metodologia do ensino, o *paradigma* recorda como a educação jesuítica sempre foi eclética,⁶⁹ buscando em diversas correntes pedagógicas os elementos que mais favorecessem a consecução de suas metas (P:7). No entanto, ainda hoje prevalece em muitos colégios um modelo acadêmico restritivo, com a transmissão magistral de conhecimentos do professor para o aluno, e a exigência de que este seja provado quanto à sua assimilação. O *paradigma* deslegitima tal proceder, declarando que, “*como modelo de ensino para a educação da Companhia de Jesus é muito deficiente*” (P:31) porque não basta a interação do aluno com a experiência se faltam o elemento essencial, que é a reflexão, e o “*desenvolvimento de habilidades de aprendizagem mais complexas da compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação*” (P:31). O mundo, em céleres mudanças, tampouco sustenta o modelo pedagógico, mera ou predominantemente informativo, porque “*a transmissão de cultura acaba efetuando uma preparação para o que já está caindo em desuso*” (P:79).

A concepção que a educação jesuítica tem da riqueza da pessoa leva-a a propugnar uma aprendizagem integral, não apenas cognitiva, de modo a envolver também a imaginação, a afetividade, a criatividade, o senso de admiração e de mistério diante do estudo da criação (C:24,28). O educando deve desempenhar um papel ativo na aprendizagem “*no estudo pessoal, na descoberta, na criatividade*” (C:45,156), ajudado pelo professor a “*aprender com independência a assumir a responsabilidade de sua própria educação*” (C:45). Desta forma o aluno poderá aprender, mas ciente de que “*muito mais importante é aprender a aprender e desejar continuar aprendendo*” (C:46). O processo de aprendizagem é entendido como assimilação pessoal de hábitos que o aluno domina pelo seu esforço contínuo e o exercício intelectual.

No discurso em Villa Cavalletti, Kolvenbach resumia em seis pontos nucleares as diretrizes pedagógicas inspiradas em Inácio de Loyola e seus primeiros companheiros: 1) atitude de assombro diante da relação entre Deus e o mundo e o conseqüente desejo de perscrutá-lo rigorosamente com o concurso de todas as faculdades da pessoa; 2) busca persistente e livre da verdade e dos valores, contra preconceitos e doutrinações; 3) desenvolvimento completo da pessoa na linha do *magis*, visando à ação e não apenas ao adestramento e ao saber; 4) reflexão e discernimento para tomar as decisões mais conducentes aos fins propostos; 5) consideração da pessoa de Jesus Cristo como referencial inspirador do compromisso de servir os outros; 6) atenção permanente à pessoa concreta a ser formada para o serviço aos demais (1993h: n. 130 a 136).

Embora a tradição pedagógica jesuítica sempre tenha mantido o ecletismo na escolha dos meios pedagógicos, Kolvenbach ressalta a importância da direção e dos métodos nos processos de ensino e aprendizagem, mencionando os mais utilizados na Ordem: uso da preleção para determinar os objetivos e o modo do estudo a ser feito; seleção e adaptação dos objetivos de estudo à realidade dos alunos; garantia da atividade própria do aluno; variedade de exercícios, especialmente as repetições, para manter o estudo motivado e agradável;

⁶⁹ Diz o *paradigma*: “*No decorrer dos séculos, foram-se integrando na pedagogia da Companhia bom número de outros métodos específicos desenvolvidos mais cientificamente por outros educadores, à medida que contribuíam para os fins da educação da Companhia. Característica constante da pedagogia inaciana é a incorporação sistemática dos métodos hauridos de diversas fontes, que podem contribuir melhor para a formação integral, intelectual, social, moral e religiosa da pessoa*” (P: 8).

apresentações e encenações feitas pelos alunos (1993h: n.145 a 149). Por isso a classe, segundo a pedagogia jesuítica, deve ser mais laboratório, ateliê, oficina, com muita atividade e trabalho de alunos e educadores que auditório, local de escuta e de passividade.

A formação religiosa no colégio jesuíta

Visto que as *Características* entendem Deus revelando-se na pessoa, na história e no mundo criado, a pessoa pode encontrá-Lo através da contemplação e do estudo e pode relacionar-se com Ele, de pessoa a pessoa. Desta forma, a formação religiosa torna-se parte integrante da educação jesuítica devendo pervadir todo o processo educativo.

Ao pretender o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades da pessoa, a educação jesuítica busca suscitar a manifestação mais completa possível do Espírito de Deus que habita cada ser humano. O ideal a ser atingido é a pessoa de Jesus Cristo, modelo de vida humana despojada, consciente e comprometida com o amor, a verdade e a justiça mesmo para os que não compartilham a fé.

Cursos, aulas de ensino religioso, clima da escola, relacionamentos interpessoais, testemunho dos adultos, celebrações religiosas, oportunidades de serviço social, *Exercícios Espirituais*, *Comunidades de Vida Cristã*⁷⁰ são mediações que visam a ajudar a pessoa a aderir a Deus de modo livre, consciente e esclarecido, a dar-Lhe uma resposta de fé “*como algo verdadeiramente humano e não oposto à razão*” (C:35). Nesse sentido a educação jesuítica é preparação para a vida, mas para a vida eterna (C:37).

A prática dos *Exercícios Espirituais* pelos membros da comunidade educativa pode favorecer o conhecimento de Jesus Cristo e a constituição de uma comunidade de fé, que buscará exprimir-se e fortalecer-se através de celebrações religiosas apropriadas (C:68).

Dado que a relação com Deus é pessoal e comunitária, a comunidade educativa do colégio jesuíta está unida não apenas por laços trabalhistas, mas pela fé, passando a tornar visível naquele lugar, a comunidade maior que é a Igreja. A comunidade de fé, no colégio, procura seguir as orientações da Igreja e colaborar com suas obras (C:98).

Cada colégio jesuíta é estimulado a desenvolver a “*atenção pastoral [que] é uma dimensão da ‘cura personalis’ que permite que cresçam as sementes de fé e de compromisso religioso em cada pessoa*” (C:63); a oferecer aos seus alunos e aos demais integrantes de sua comunidade educativa, oportunidades para conhecerem e aderirem a Deus, para aprofundarem sua formação e prática religiosa, para servirem à Igreja e os necessitados.

O educador, o educando e sua relação

O documento das *Características* considera os professores no colégio jesuíta “*mais do que orientadores acadêmicos*” porque “*estão envolvidos na vida dos alunos e têm um interesse pessoal no [seu] desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e espiritual*” (C:43).

O professor, visto sob a metáfora o *ajudante*, é aquele que serve e colabora no processo formativo do aluno. As atitudes básicas do professor serão: interesse,

⁷⁰ Associação mundial de leigos que procuram viver sua fé cristã à luz da espiritualidade de Santo Inácio de Loyola, com o apoio de comunidades de oração, intercâmbio e ação apostólica. Bingemer (1992) explica sua história, princípios gerais e funcionamento. *Información S.J.* tem o seu n.59, de jan. e fev. de 1997 intitulado: La CVX.

confiança, respeito, proximidade, amizade, orientação, exemplo e intercâmbio com o aluno (C:43). A presença física e o contato constante do professor com o aluno propiciam o conhecimento de seu mundo, de seus desejos e inquietações e estabelecem uma relação de empatia sem a qual *“nossa educação perderá de fato a maior parte de sua influência sobre os alunos”* (Kolvenbach,1993h: n.140). Envolvendo-se na vida do aluno, mas cuidando, ao mesmo tempo, de não intrometer-se nela ou de tirar-lhe a privacidade, o professor poderá orientar-lhe a um conjunto de valores, ao crescimento pessoal e às relações interpessoais (C:43), a refletir sobre suas próprias experiências (C:56), a aprender com independência (C:45).

A metáfora *“professor-ajudante”* provém dos *Exercícios Espirituais*, onde Inácio de Loyola orienta *“aquele que dá os exercícios”* a desempenhar um papel coadjuvante do processo do exercitante, sem substituí-lo em sua busca nem impor-lhe o ritmo de trabalho, nem, muito menos, induzi-lo a qualquer decisão de vida, por meritória que seja.

Quanto ao ensino, cabe ao professor convencer-se de que a clareza da compreensão do estudo provém do esforço de raciocínio do aluno, o que *“[l]he causa maior sensação de conquista e satisfação do que se o professor houvesse explicado e desenvolvido o significado por extenso”* (P:101). Desta forma o professor explicará, de modo sucinto, a ordem e o modo da matéria e apenas alguma informação fundamental; distribuirá com flexibilidade o tempo para o estudo, pois alguns alunos poderão concluí-lo antes que os outros; questionará aqueles que não conseguirem envolver-se no trabalho ou os que avançam demais; ouvirá os sentimentos e problemas, ajudando a descobrir-lhes as causas; encorajará os desanimados (P: n.99 a 115).

O professor educa sobretudo pelo exemplo, pelo testemunho de vida, de posicionamento no mundo, podendo influir no caráter do aluno para o bem, para a abertura de visão ou para o mal, para o egoísmo. Por isso Kolvenbach diz aos educadores: *“deveis ser homens e mulheres do Espírito”* porque *“o que sois fala mais alto do que fazeis ou dizeis”* (1993h: n.143).

Longa tradição jesuítica cunhou a expressão *alumnorum cura personalis* para destacar a característica básica da educação da Ordem (C:43). Cerca de 25 passagens das *Características* dizem que o aluno é ajudado, orientado, estimulado, encorajado, incentivado a experimentar as diversas dimensões da formação integral, a *“assumir a responsabilidade da própria formação”* (C:45), *“num ritmo adequado à sua capacidade individual e às características de sua própria personalidade”* (C:42). Desta forma, a admissão de um aluno num colégio jesuíta não depende de raça, de posição social, de recursos econômicos, nem mesmo de religião, embora trate-se de colégio confessional, mas tão somente da sintonia com os valores expressos no projeto educativo e do seu empenho em implementá-los, de acordo com a sua capacidade. *“A educação da Companhia”*, dizem claramente as *Características*, respeita *“a consciência e as convicções de cada estudante”* (C:95).

Os mesmos documentos atuais consideram o aluno sob a metáfora do *protagonista*. Este é uma pessoa em processo de crescimento. Sua imaturidade não é considerada como defeito e, por isso, não justifica nenhuma imposição, cobrança ou desconfiança por parte dos educadores ou do centro educativo, pois *“o processo educativo reconhece as etapas evolutivas do crescimento intelectual, afetivo e espiritual e ajuda cada aluno a amadurecer gradualmente em todos esses aspectos”* (C:42).

Da mesma forma que o papel do professor-ajudante, a figura do aluno-protagonista procede dos *Exercícios Espirituais*. O aluno não é um receptáculo passivo nem mero beneficiário do processo educativo, mas seu agente, em parceria com o professor. É o “atleta” da “ginástica espiritual”, com um “papel ativo...no estudo pessoal, na descoberta, na criatividade” (C:156).

Quanto ao estudo, o aluno procurará: implicar seu entendimento e vontade no objeto proposto, com “grande ânimo e generosidade” (Loyola, 1985: n.5); determinar-se a um tempo certo de trabalho, sem pressa de dar conta de tudo e tampouco de encurtá-lo desnecessariamente; manifestar problemas, obstáculos e seus diversos sentimentos ao professor para ajudá-lo na adequação dos meios (P: n.99 a 115).

Uma das conseqüências desta concepção de aluno-protagonista é considerar o sistema disciplinar não mais como imposição externa ou formal, nem mesmo como enquadramento num contexto determinado. A ênfase maior é colocada na autodisciplina, entendida no sentido abrangente de aplicação perseverante ao estudo, ao rigor intelectual, na expressão verbal e escrita, na organização do próprio material, na co-responsabilidade pelo bem comum, na dedicação ao próximo (C:52). O sistema disciplinar, como conjunto de normas e regulamentos, conserva sua importância, mas como ajuda ao estudante na formação do caráter e da vontade, na superação do egoísmo, da falta de liberdade e na insensibilidade pelo próximo, na fundamentação de suas convicções e decisões, sem slogans nem superficialismos.

O aluno tem seu lugar próprio, habitual, reconhecido estatutariamente na comunidade educativa, e sua participação é incentivada por vários procedimentos como grêmios, conselhos, comissões, etc. (C:134).

Esta visão resgata um aspecto importante da relação professor e aluno, já presente nos *Exercícios Espirituais*, pois deixa de ser considerada como de poder daquele e de submissão, de dependência ou de temor deste. Ambos passam a ser agora “companheiros de aprendizagem” (P:36), parceiros que podem “compartilhar suas alegrias e tristezas” (C:43) e assim “se nutrem de uma constante experiência do outro” (P:36). Professor e aluno são integrantes da mesma comunidade educativa, na qual todos “se preocupam uns com os outros e aprendem uns dos outros” (C:44), a ponto de, nas relações pessoais com os alunos, os adultos serem ajudados “a se abrirem à mudança, a continuarem a aprender” (C:47).

O *paradigma* atribui tanta importância educativa a esta modalidade de relação professor-aluno que a recomenda como ideal a prevalecer entre todos os segmentos da comunidade educativa (P:37). O parâmetro para as relações interpessoais é o ‘pressuposto’ da relação orientador/exercitante dos *Exercícios Espirituais*, pelo qual, em qualquer contato humano, cada pessoa deve buscar sempre justificar as proposições ou atitudes do outro antes que condená-las; inquirir as razões do que não é bem compreendido; corrigi-lo com amor, se necessário (Loyola, 1985: n.22, apud C: nota 79)

A formação permanente dos adultos

As *Características* consideram como a relação professor-aluno ajuda o professor a abrir-se à mudança e a continuar a aprender (C:47). Dado que a vida e o mundo estão em perene movimento, o professor é estimulado a prosseguir seu desenvolvimento na compreensão do mundo, na competência profissional, nas técnicas pedagógicas, na dimensão intelectual, afetiva e espiritual (C:48, 152). Os colégios são orientados a proporcionar programas de formação permanente, em

especial sobre os fundamentos e objetivos da pedagogia jesuítica para seus colaboradores leigos, para os pais, e para os antigos alunos (C:153).

No prólogo do *paradigma*, o secretário de educação da Ordem explica que o processo de renovação pedagógica inclui o documento *Pedagogia Inaciana*, mas também um programa de capacitação para o professorado, a realizar-se a nível regional, provincial e local, para cuja montagem foi feito o treinamento em Villa Cavalletti, precedendo sua publicação. A convicção da CIAE, ao preparar o *paradigma*, era a de que sua mera apresentação teórica aos professores resultaria insuficiente para a magnitude das mudanças propostas e, visto que eles desempenham um papel essencial no processo pedagógico, “*necessitam de uma capacitação prática, que os mobilize e prepare para refletir sobre a experiência de uma aplicação confiante e eficaz destes novos métodos*” (P:p.13).

Os colégios jesuítas encontram-se atualmente num trabalho intenso de promoção de diversos programas para a renovação prática dos seus educadores e partilhando entre si as experiências realizadas.

A estrutura, o funcionamento e o clima da escola jesuíta

As *Características* referem-se, em cerca de 40 passagens, ao ‘colégio’ ou ao ‘centro educativo da Companhia’ com uma linguagem antropomórfica ou personalizante. O colégio é visto como uma pessoa que age, serve, oferece, ajuda, incentiva, fomenta, valoriza, prepara, cuida, coopera, busca, trabalha, contata, comunica-se, relaciona-se, está inserido, engajado, é responsável. O *colégio-pessoa* é qualificado como responsável e zeloso pela missão educativa que a Igreja lhe confia e por cuja realização está empenhado (C:35), enfrentando com confiança os desafios que o futuro apresenta ao trabalho educativo (C:2). A metáfora personalizante apresenta também o colégio como pessoa atenta às necessidades dos alunos e dos adultos da comunidade educativa, e prestativa para oferecer-lhes programas adequados de formação integral. Esse zelo traduz-se em diversas atitudes de incentivo, de motivação, de estímulo ao desenvolvimento e à participação dos diversos segmentos da comunidade educativa.

Trata-se ainda de colégio-pessoa esclarecida, aberto aos sinais da realidade, servidor da Igreja e da comunidade civil e religiosa (C:97), nas quais procura engajar-se e com as quais busca contato, partilha, laços de amizade e união em torno de causas comuns (C:87). A insistência do documento na alusão ao colégio como uma pessoa sugere os aspectos: vida, ação, movimento, crescimento, desenvolvimento, aperfeiçoamento. Outras metáforas como obra e empresa, também presentes em algumas passagens, não são tão recorrentes.

A partir daí consolida-se a concepção de comunidade educativa, como um amplo mutirão constituído de dirigentes, professores, funcionários, pais de alunos, antigos alunos e benfeitores (C:117) todos empenhados “*por alcançar uma verdadeira união de mentes e corações e por trabalhar juntos como um corpo apostólico unido na formação dos alunos*” (C:119). O colégio jesuíta não deixa de ser uma obra ou uma empresa, ‘*sui generis*’, com um espírito característico (C:8,142), facilmente identificável como tal (C:3). Porque aí a orientação é para a justiça social (C:77), os direitos e deveres de todos são respeitados (C:142), gerando assim um ambiente de compreensão e respeito mútuo (C:33).

A organização do colégio-empresa decorre, como ponto de grande novidade, do deslocamento do conceito que o jesuíta tinha do colégio como “*obra nossa*” para o de instrumento de apostolado, “*não só dos jesuítas, mas dos jesuítas e leigos trabalhando juntos*” (C:nota 65). A 32a. Congregação Geral já havia esboçado a nova postura dos jesuítas frente aos seus companheiros de trabalho:

“Devemos estar prontos a desempenhar um papel secundário, de ajuda, anônimo. Dispostos a aprender daqueles a quem servimos a melhor maneira de os servir” (CGXXXII, d.2, n.29).

O colégio jesuíta deixa de ser monárquico,⁷¹ ou seja, deixa de contar com um único princípio (o reitor ou diretor geral), convertendo-se em constitucional, com estatutos e atribuições bem definidas para todas as funções (C:129), segundo os quais os jesuítas não têm mais poder do que o estabelecido, podendo alternar com leigos as posições de liderança e de serviço. São previstas diversas instâncias para compartilhar as responsabilidades no centro educativo e instaurar o princípio de subsidiariedade: equipes de direção, comissões, conselhos, mecanismos freqüentes de consulta, de informação e de comunicação (C:130,137), de modo que educadores, administradores e auxiliares, jesuítas e leigos *“estão prontos a discutir a sua visão e esperanças, aspirações e experiências, sucessos e fracassos”* (C:123). Pais e alunos também manifestam, de modo apropriado, sua participação na vida da escola (C:131, 134).⁷²

O papel do diretor no colégio jesuíta passa a ser mais o daquele que inspira o rumo da obra, assegura seus princípios fundantes, responde em última instância pela política educacional e o caráter jesuítico, estimula o entrosamento e o crescimento de todos (C:142). Garantidas estas notas, a autoridade da obra continua sendo da Ordem dos jesuítas, que responde perante a Igreja pela missão confiada, mas inova ao definir que

“a autoridade efetiva no colégio pode ser exercida por qualquer pessoa, jesuíta e leigo, que, tendo o necessário conhecimento das características da educação da Companhia, simpatiza e se identifica comprometidamente com elas” (C:141).

Espera-se que tal estrutura do colégio jesuíta seja *“um reflexo da nova sociedade que o colégio, por meio da educação, está tentando construir”* (C:142).

Definidas a estrutura, a organização e a autoridade no colégio jesuíta, o *paradigma* insistirá na influência educativa em vista dos valores que o clima da instituição pode exercer com seu complexo sistema de normas, com os comportamentos e as relações vividos entre as pessoas (P: 36,40).

Retomando um princípio consagrado da *Parte IV* das *Constituições* e da *Ratio Studiorum*, as *Características* enfatizam o empenho constante requerido da comunidade educativa para adaptar o colégio às *circunstâncias de pessoas e lugares* e dessa forma atingir os objetivos pretendidos, no dinamismo do *magis*. Para tanto, os professores são incentivados a exercer sua criatividade na utilização dos recursos pedagógicos mais adequados, de forma que sejam introduzidas mudanças na programação escolar, no currículo, nos métodos, em todos os aspectos da vida escolar (C:145,147). O diretor do colégio está sujeito a contínuas avaliações por parte da Ordem porque seu trabalho é uma missão que lhe foi confiada (C:138). Os colégios também são encorajados a avaliar-se institucionalmente em vista da maior eficácia, tomando como parâmetro o estudo das necessidades da sociedade (C:79,145).

O ideal a atingir legitima o ambiente de busca dos valores por parte de todos os integrantes e colaboradores da comunidade educativa até por meio *“de um*

⁷¹ Derivado do grego: mono (um só) + arqué (princípio), significa um só princípio de autoridade.

⁷² A Carta de Princípios dos colégios jesuítas da região do Brasil Centro-Leste explica que *“a participação de cada um é diversa, de acordo com a sua experiência, seu saber, sua função específica e sintonia com esta Carta de Princípios”* (CARTA., 1983).

processo de confronto com pontos de vista opostos” (C:53). O intercâmbio de idéias, de experiências e de profissionais entre os colégios jesuítas, com base na mesma visão dos princípios inacianos, e segundo a tradição da Ordem, é o que ainda configura esses estabelecimentos como uma rede ou sistema educativo.

Ao percorrer os princípios e objetivos enunciados nos dois documentos referenciais da atual formulação da pedagogia jesuítica pudemos identificar as influências das orientações anteriores da direção geral da Ordem e os pontos de avanço, de acordo com o mundo em mudança. Desta forma, podemos apresentar, a seguir, a estrutura e os passos do *paradigma*.

4.3. O atual *paradigma* pedagógico jesuítico

O grande objetivo da reformulação da pedagogia jesuítica é a operacionalização da educação de valores, uma vez que a educação tradicional potenciava em demasia a dimensão intelectual das pessoas, deixando-as “*sem um adequado desenvolvimento emocional, e moralmente imaturas*” (P:14). Tendo dito inúmeras vezes que a capacitação teórica dos alunos, por importante que seja para o futuro exercício profissional, é objetivo insuficiente, se desvinculado de uma educação em valores, Arrupe foi contundente ao dizer “*não é ideal dos nossos colégios produzir estes pequenos monstros acadêmicos, desumanizados e introvertidos*” (1981g: n.14).

Tal convicção levou os jesuítas a concluírem que careciam, no trabalho educativo, de

“um padrão na busca do modo de abordar os problemas e valores da vida” (P:14), de “*um modelo prático...um paradigma significativo para o processo de ensino-aprendizagem, para a relação professor-aluno, e que tenha um cunho prático e aplicável para a sala de aula*” (P:21).

Os jesuítas recorreram ao documento n.1 da 33a. Congregação Geral, que os exortava a utilizar o método do discernimento para suas tomadas de decisão “*mediante uma constante inter-relação de experiência, reflexão e ação*” (P:22), e encontraram um esquema que poderia dar vida aos princípios das *Características* no processo de ensino e aprendizagem e ser, ao mesmo tempo, “*uma descrição ideal da inter-relação dinâmica entre o professor e o aluno*” (P:23). Os educadores latinoamericanos sugeriram incluir *contexto* e *avaliação* no início e no fim da tríade *experiência-reflexão-ação*, o que deixou o *paradigma* com cinco etapas.

Visando a sugerir caminhos concretos de adaptação daquele documento à realidade da América Latina, os coordenadores provinciais de educação jesuítica do continente redigiram o documento *Contribuições para a implementação da Pedagogia Inaciana na América Latina*. O documento enriquece a compreensão de cada etapa do *paradigma*, e recomenda sua aplicação ao nível institucional dos colégios e na formação das pessoas responsáveis pela mudança.

Consideremos cada etapa do *paradigma*.

Contexto

As *Anotações dos Exercícios Espirituais* recomendam aos seus orientadores atenção à contextualização do sujeito, ou seja, à verificação das suas expectativas em relação à experiência que deseja empreender; das suas reais capacidades e disposições para analisar-se sob a ótica do plano de Deus; das suas circunstâncias ambientais e da sua história (Loyola, 1985: n.18 e 19). Desta forma, o orientador pode selecionar e adaptar os diversos exercícios que mais ajudem o exercitante a atingir o que almeja: a ordenação da própria vida (P:33,34). Também a *Ratio* de

1599 recomendava o conhecimento do contexto pessoal, acadêmico e familiar dos alunos, antes de admití-los no colégio, para facilitar sua colocação numa classe à altura da sua capacidade (Regras do prefeito das classes inferiores, n.9 a 11, Apud Franca:169).

Na linguagem dos *Exercícios Espirituais*, a *contextualização* é a *‘vera historia’*,⁷³ o enfrentamento da realidade, a composição de lugar, onde se situam os protagonistas, os fatos e suas palavras (Delegados:10). A inclusão do *contexto* como fase preliminar do processo pedagógico decorre, primeiramente, da consideração do valor da pessoa e da atenção e cuidado pessoal com cada aluno concreto, o *“que continua a ser uma característica básica da educação jesuita”* (C:43). Há também a convicção de que qualquer experiência humana acontece situada em circunstâncias que a condicionam ou determinam. Outra consideração é a de que o mundo muda céleremente e é num mundo concreto, palpável, histórico, que o processo educativo ocorre.

O conteúdo do *contexto* é um conjunto articulado de fatores, de nível pessoal, grupal, pedagógico, institucional e sócio-cultural, e nenhum deles tomado isoladamente, que afeta a vida do aluno. É a pessoa do aluno (P:35,38,141): temperamento, caráter, gostos, dificuldades, saúde, formação e vivência religiosa; família; ambiente social: casa, bairro, nível sócio-econômico; relacionamento com os outros. É a trajetória escolar do aluno, com sua história educativa, tipo de inteligência, estilo de aprendizagem, gostos, aptidões, conhecimento prévio do tema preciso que estudará. É a classe ou o grupo de alunos, como atores diversos do processo pedagógico. É ainda a localização da programação da disciplina quanto às demais disciplinas da série e do grau, quanto à programação dos setores ou departamentos voltados para a dimensão educativa (Klein,1994: 2). É a conscientização do ambiente social, político, econômico, cultural e religioso que *“pode afetar seriamente seu crescimento como ‘homem para os outros’...restringir a liberdade que a pedagogia inaciana tanto fomenta”* (P:39). Finalmente, o contexto é também o ambiente institucional do colégio, *“o complexo e, não raro, sutil conjunto de normas, expectativas e especialmente relações criadas pela atmosfera da vida escolar”* (P:36,40). O *paradigma* atribui grande importância a esta consideração pois

“Os resultados de uma pesquisa recente indicam que o ambiente geral do colégio pode muito bem ser a condição prévia e necessária para que uma educação de valores possa até mesmo chegar a começar” (P:40).

Por isso, o professor encontra novo aspecto para a sua função: buscar um conhecimento crítico dos diversos fatores que afetam os alunos (P:38) e estimulá-los a darem-se conta de como as forças no mundo em que vivem *“estão atuando em suas atitudes, valores, crenças, e modelando suas percepções, juízos e opções...e como chegam a afetar seu modo de aprender”* (P:35).

Experiência

A *experiência* no *paradigma* fundamenta-se também nos *Exercícios Espirituais*, quando recomendam ao exercitante *“saborear as coisas*

⁷³ Expressão de Santo Inácio na Anotação 2a. dos *Exercícios Espirituais* para mostrar como o orientador deve apresentar fielmente os dados do trecho ou da cena bíblica a ser meditada ou contemplada pelo exercitante (Loyola, 1985: n.2).

internamente”,⁷⁴ para adotar, em seguida, atitudes de afeto, de reflexão e de assimilação pessoal que o motivem e impulsionem ao fim desejado: a ação, a mudança, a transformação, de si e dos outros.

A etapa da *experiência* “*requer, em primeiro lugar, ter conhecimento de fatos, conceitos e princípios*” (P:42). Para isso, o aluno procurará ter uma “*abertura radical a toda a realidade*” (Delegados:14), debruçando-se sobre aqueles conteúdos a fim de analisá-los de diversos ângulos, buscando o maior rigor científico, para depois compreendê-los, ou seja, descobrir seu significado. O *paradigma* explica o emprego da “*palavra experiência para descrever qualquer atividade em que, junto com uma aproximação cognitiva da realidade em questão, o aluno percebe uma reação de caráter afetivo*” (P:43).

Para o *paradigma* a *experiência* não é a mera vivência espontânea do aluno, mas o envolvimento das dimensões intelectual e afetiva, no nível direto e indireto. A pessoa, com todas as suas faculdades, integralmente, é que se envolverá no objeto de estudo, pois “*se o sentimento interno não se alia ao conhecimento intelectual, a aprendizagem não moverá ninguém à ação*” (P:42). Há *experiências* que, por serem feitas de modo direto, no contato imediato com o objeto, são mais fortes e intensas, enquanto outras ocorrerão indiretamente, mediatizadas pela imaginação, pela aplicação dos sentidos e por recursos técnicos (P:45).

O confronto inevitável entre o conhecimento novo e o antigo não pode resolver-se pelo recurso à memorização ou à assimilação passiva de novos dados, mas pelo exercício de novas tentativas de compreensão: “*análises, comparações, contrastes, sínteses, avaliação*”, que possibilitarão a compreensão da realidade estudada (P:44).

O empenho intelectual do aluno no estudo de determinado objeto, na busca de compreensão de seus elementos, relações e estrutura, vai produzindo indagações de cunho afetivo, importantes para “*captar o significado cabal da experiência, respondendo a perguntas como: “Que é isto?” e “qual é a minha reação?”*” (P:46). Contudo, como interpretam as *Contribuições*, esta fase, indispensável para o conhecimento humano, ainda é de indagações, com sensibilidade, mas sem conclusões, sem descoberta de significado. É fase de mera recepção de dados e só “*deixa de ser experiência no momento em que é entendida, quando a pessoa responde à pergunta que a leva a sentir, a imaginar, a pesquisar*” (Delegados: 14).

Tarefa do professor na etapa da *experiência* é ajudar o aluno a aguçar seus sentidos internos e externos, de modo a envolvê-los no processo de conhecimento. É provê-los dos meios para dar-se a *experiência* direta (mediante conversas, debates, laboratórios, pesquisas, práticas diversas) ou indireta (por meio da imaginação e aplicação de sentidos) (P:45). É selecionar os elementos que importam para o estudo: fatos, sentimentos, valores e apresentar outros que ampliem a *experiência* (P:28). É ajudar a relacionar o conhecimento novo com os anteriores.

Reflexão

O *paradigma* reconhece que as escolas pedagógicas apresentam diversas interpretações para os termos *experiência* e *reflexão*, mas utiliza-os na presente acepção para enfatizar a dimensão personalizante e ativa do processo de ensino e

⁷⁴ Expressão dos místicos medievais para expressar uma apreensão espiritual das coisas de Deus: ao mesmo tempo conhecimento e amor (Loyola, 1985: p.13, nota 6).

aprendizagem. *Experiência e reflexão* são duas etapas inseparáveis no processo educativo, não podendo existir uma sem a outra (P:58).

“Característica de importância decisiva do Paradigma Inaciano é a introdução da reflexão como dinâmica essencial” (P:31) pois é a que viabilizará a pretendida educação em valores. Através da consideração do significado do que está sendo estudado, procura-se a apropriação do seu resultado, que deverá conduzir à ação. A pedagogia dos *Exercícios Espirituais* recomenda ao exercitante dedicar um espaço de tempo após cada exercício (meditação ou contemplação) para indagar como se saiu nele (Loyola,1985: n.77).

Os alunos são estimulados a desenvolver a atitude reflexiva diante de tudo o que experimentam, intelectual e afetivamente,

“para captar o significado e valor essencial do que está sendo estudado, para descobrir sua relação com outros aspectos do conhecimento e da atividade humana, e para apreciar suas implicações na constante busca da verdade e da liberdade” (P:48).

Duminuco (1997a) explica que

“de um ponto de vista jesuítico, a questão não se esgota ao encontrar a verdade, mas em formar homens e mulheres que compreendam tal verdade em termos de suas implicações humanas”.

Pela *reflexão* o aluno poderá assumir um posicionamento pessoal diante do objeto de estudo; incorporar como assimilação pessoal a verdade do que estuda; diagnosticar as causas dos sentimentos e reações experimentados na sua tarefa; identificar as implicações, relações e conexões do que logrou compreender; e, conseqüentemente, definir-se como alguém em sociedade: *“quem sou (o que é que me move, e por quê?) e quem deveria ser em relação aos outros”* (P:54). Mas o questionamento fundamental a ser feito é quanto às implicações humanas de tudo o que vai sendo estudado, como, por exemplo, a *“engenharia genética, a cultura da imagem, as novas formas de energia, o papel dos blocos econômicos emergentes das nações”* (P:79).

Dentre as diversas abordagens da psicologia e da pedagogia sobre a *reflexão*, as *Contribuições* propõem considerar duas de suas manifestações básicas: entender e julgar. A primeira leva a descobrir o significado da *experiência*, a estabelecer relações, a formular hipóteses, a entender, que

“é um ponto de chegada para as perguntas que surgem da experiência, mas é um ponto de partida para a reflexão que procura a verificação, a certeza de que se entendeu corretamente” (Delegados:17).

A segunda operação da *reflexão* é julgar, *“verificar a adequação entre o entendido e o experimentado”*, penetrar *“no âmbito da verdade, da objetividade, dos valores”* e assim concluir o processo do conhecer humano (Id.:18 e 19).

Desta forma vê-se que a *reflexão*, segundo o *paradigma*, não é o mero pensar ou raciocinar sobre o objeto em estudo, atribuição típica da etapa precedente da *experiência*, mas é a estratégia educativa para descobrir suas implicações humanas. Está associada ao processo de discernir, que Inácio utilizou muito para *“esclarecer as próprias motivações internas, os objetivos que agiam por trás de suas opiniões; pôr em questão as causas e implicações do que experimentara”* (P:47).

A 3a. seção das *Características* mostra a importância do desenvolvimento da faculdade crítica dos alunos diante de si mesmos e da realidade circundante para identificar as inúmeras forças que sutilmente condicionam ou tolhem a liberdade:

“apego excessivo: à riqueza, à fama, à saúde, ao poder...à própria vida...moções dentro do próprio coração; experiências passadas de todo tipo; interação com outras pessoas; a dinâmica da história, das estruturas sociais e da cultura” (C:49,b e c).

A *reflexão* é valorizada pelo *paradigma* como elemento formativo e libertador das crenças, pensamentos, valores e posturas dos alunos que, por ela, poderão ultrapassar o nível intelectual dos estudos em vista da ação transformadora de si e da sociedade.

Trabalho do professor será estimular a sensibilidade dos alunos formulando-lhes perguntas e situações que façam ultrapassar suas próprias *experiências*; partilhar com eles suas *reflexões*, mas prevenindo-se de manipulá-los ou doutriná-los pela imposição das suas convicções (P:55) mesmo que, *“depois de um processo reflexivo, um aluno resolva agir de forma egoísta...com a liberdade individual de quem resiste ao amadurecimento”* (P:56).

Ação

Dado que a pedagogia jesuítica considera o processo formativo não um armazenamento de conteúdos, mas a capacitação do aluno para uma vida solidária, a *ação* é etapa insubstituível. *“A prova consiste nas obras, não nas palavras”*, afirma Kolvenbach (1993h: n.129), que também pergunta, *“que farão nossos alunos com a capacitação que os estudos lhes conferem?”*

Em duas notas introdutórias à última contemplação dos *Exercícios Espirituais*, Inácio definia que *“o amor deve consistir mais em obras que em palavras”* e ainda *“o amor consiste na comunhão mútua, a saber, a pessoa que ama dá e comunica à pessoa amada aquilo que tem, ou parte do que tem, e o que pode”* (Loyola,1985: n.230-31). Todos os exercícios, orações, reflexões e revisões dos *Exercícios* estão propostos em vista da ação do exercitante para cumprir seu objetivo: *“o que quero”* (Id.:n.48). Alguma transformação interior e visível deve ocorrer na vida da pessoa como fruto dessa estratégia espiritual. Homens de convicções e de decisões é o que almejam os *Exercícios*.

A *ação* não é a mera atividade de estudo do aluno, ao movimentar-se, pesquisar, dialogar ou realizar os exercícios. O *paradigma* entende a *ação* como *opções interiorizadas* e *opções que se manifestam externamente* (P:63). A primeira modalidade verifica-se quando o aluno incorpora à sua estrutura pessoal e à própria história as descobertas feitas ou os conhecimentos trabalhados, determinando que *“tal verdade vai ser o seu ponto de referência pessoal, a atitude ou predisposição que influirá numa série de decisões”*. A segunda modalidade ocorre quando as decisões tomadas interiormente pelo aluno, incorporam-se de tal forma na sua maneira de ser e atuar, que ele tenderá a assumir, a reforçar ou a incrementar aquelas condições e circunstâncias positivas que encontrou na etapa da *experiência*, e a rechaçar as de cunho negativo (P:62).

As *Contribuições* mostram dois momentos na etapa da *ação*: decisão e operacionalização. Emitir o juízo sobre determinada *experiência* é um estágio superior da consciência, mas não o último, pois a pessoa, responsável e livre, *“é convidada a tomar uma decisão sobre o que fazer com a verdade conquistada durante o seu processo pessoal de aprendizagem”*. Como nem toda *ação* redundará em glória de Deus, cabe ao aluno, neste momento, ponderar as razões favoráveis e

desfavoráveis das alternativas de ação que se lhe afiguram, passo indispensável para escolher,

“pesquisando e procurando os meios, modos e tempos que lhe permitam efetivamente agir, assumindo valores, atitudes e condutas consistentes e consequentes com sua opção” (Delegados:22).

Contudo, segundo as *Características*, a ação decisiva que a pedagogia jesuítica espera dos seus alunos hoje é a vida ativa de serviço, a fé que promove a justiça, a construção da paz (C:73-75), na qual o *magis* deve manifestar-se.

Avaliação

Esta última etapa do *paradigma* inaciano é, não só a tomada de consciência dos resultados adquiridos pelos alunos quanto ao domínio das matérias e o progresso nos estudos, mas é também a verificação do seu *“progresso nas atitudes, prioridades, modos de proceder”* (P:64). A meta de uma educação em valores, de formação de pessoas para o serviço dos outros, postula tal *avaliação* integral, diagnóstica, de conhecimentos e de atitudes conjuntamente, antes que apenas classificatória.

A *avaliação* do processo formativo deverá incluir os conteúdos e as atividades da aprendizagem, no decorrer e no final da sua realização, para verificar se são meios conducentes ao fim pretendido e assim poder reforçá-los ou alterá-los. A *avaliação* ao longo do processo assume, assim, as características de nova contextualização, o que permite detectar e corrigir a tempo erros ou lacunas. Ao considerar a força educadora do ‘clima’ da escola, as *Características* (C:113) recomendam uma *avaliação* contínua das metas, dos programas, dos serviços e dos métodos de ensino, visando sempre a excelência.

As *Contribuições* vêm na *avaliação* dos processos o aspecto diagnóstico, o de melhoramento do próprio processo e o de ajuda pessoal ao educando (Delegados: 25 e 26) e concluem que

“a avaliação questiona todas as etapas do paradigma; mas não fica no mero questionamento. A avaliação examina os resultados do processo, procura as causas e suas possíveis superações ou remédios e, por conseguinte, reabre o caminho para seguir avançando” (Id.:28).

Mediante a *avaliação*, assim entendida, o professor poderá constatar o grau de maturidade e de compromisso dos alunos; parabenizar e estimular o trabalho desenvolvido; sugerir novas e diferentes perspectivas; fornecer outras informações (P:66).

A *avaliação* deverá estar inserida no planejamento, mas o educador poderá fazê-la com mais freqüência conforme o grau de interação e amizade com seus alunos, recorrendo ao diálogo pessoal, a fichas, a diários, a exercícios, a auto-avaliações, à *partilha* dos alunos sobre atividades extraclasse que realizaram, etc. (P:65).

O horizonte da *avaliação* é a busca do *magis* no processo e no resultado (o aluno a formar) do trabalho educativo, de forma que se persiga a excelência em todas as áreas da vida escolar, dentro das circunstâncias concretas em que ela se encontra (C:108) e o pleno desenvolvimento possível de todas as potencialidades da pessoa (C:109).

Reparo importante das *Características*: *‘Mais’ não implica uma comparação com outros nem uma medida do progresso, em relação a um padrão absoluto*

(C:109). A ‘medida’, ou o ‘padrão’ é o máximo que cada pessoa pode atingir após todo o seu empenho no trabalho que assumiu. Contudo,
*“o êxito da educação da Companhia”, dizem as Características (C:37),
 “é medido não em termos do desempenho acadêmico dos alunos, ou da competência profissional dos professores, mas antes em termos da qualidade de vida”.*

Embora seja a quinta etapa do *paradigma*, a *avaliação* é também o reinício do processo, como numa espiral,⁷⁵ que começa com a *experiência*, reflete sobre seu significado, avalia o percurso e seus resultados com vistas a intervir, de modo superior, no mesmo processo da realidade (P:60).

4.4. Aplicabilidade do *paradigma*

O documento *Pedagogia Inaciana* propõe o *paradigma*, justificando-o como um modelo pedagógico consentâneo com os princípios da espiritualidade e da pedagogia jesuíticas, e com o contexto cultural contemporâneo. É apto para lograr o objetivo fundamental: formar homens e mulheres para e com os demais. O modelo é adaptável aos planos de estudo vigentes nas escolas, exigindo nova distribuição das aulas previstas na grade curricular, mas não a introdução de novos cursos (P:72).

O *paradigma* não é, portanto, nova disciplina do currículo, mas uma *“atitude, mentalidade e enfoque”*, um modo de proceder contínuo que, mantendo a inter-relação de professor, aluno e matéria, ilumina o planejamento e a realização de qualquer atividade formativa, sejam atividades em classe, teóricas e práticas, de qualquer disciplina, sejam extraclasse, esportivas, culturais, religiosas, de serviço social (P:73). Procurando pervadir todo o processo educativo, o modelo procura agir mais por *“infusão”* evitando o risco de ser considerado um *“suplemento decorativo das disciplinas “importantes”* (P:89). O modelo proposto contribui para o aperfeiçoamento constante dos educadores e serve-lhe de alavanca pedagógica enquanto poderão conhecer, acompanhar e orientar melhor a construção e a apropriação do conhecimento feitas pelos alunos (P:74).

A personalização do processo educativo é outro elemento positivo, apontado pelo documento, pois o aluno mostra-se motivado, envolvido ativamente no seu trabalho; discerne, seleciona e traz as experiências do seu mundo para a sala de aula; relaciona o objeto de estudo com pontos anteriormente estudados; enriquece-se pessoalmente pelo hábito de refletir criticamente; articula seu desempenho escolar com as experiências vividas nos demais ambientes (P:75).

“Além disso”, diz o documento (P:70), “e talvez seja o mais importante, o uso coerente do paradigma inaciano pode levar à aquisição de hábitos permanentes de aprendizagem”.

O *paradigma* favorece ainda a dimensão social do processo educativo porque suas diversas etapas estimulam a cooperação dos alunos entre si e com o professor; a comunicação e a partilha de buscas, de reflexões e de resultados; a abertura e respeito às relações humanas; e *“um impulso firme e resolutivo para a ação que afetará positivamente a vida dos outros”* (P:76).

Slattery (1995: 8) propõe o caminho da implementação do *paradigma*:

⁷⁵ Sharkey explica *“O processo educativo não começa com o Contexto e segue em linha reta para a avaliação: ele segue, antes, em espiral, com os professores criando condições para um processo no qual há um jogo constante entre contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação”* (1995: 21).

“Existem estruturas injustas em nossos colégios e faculdades que a Pedagogia Inaciana nos pede que removamos. O processo é de longo prazo, um verdadeiro ‘pacote’. O objetivo é introduzir todos os elementos e não apenas alguns deles”.

CONCLUSÃO

Após o anseio persistente da Ordem restaurada por recuperar a *Ratio Studiorum*, a 25a. Congregação Geral abriu-lhe os olhos para a impraticabilidade de tal esforço face às distintas condições do mundo no início do século XX, em comparação com o do século XVI. Essa decisão, longe de ser uma desconsideração para com a tradição pedagógica jesuítica, que tantos frutos havia manifestado durante quase 200 anos, foi extremamente benéfica. Instigou os jesuítas a serem ‘peregrinos’, como o fundador, ou seja, buscadores constantes de formulações pedagógicas, em âmbito regional, adaptadas às circunstâncias de tempos, lugares e pessoas, concretizando o princípio da flexibilidade expresso na *Parte IV* das suas Constituições.

Entendemos que oito fatores foram, progressivamente, determinantes para o processo de reformulação da pedagogia jesuítica: 1) a orientação da 25a. Congregação Geral para a elaboração de *Ratios* regionais; 2) a *Instrução* do Pe. Ledóchowski, de 1934, com medidas estruturais para a dinamização do trabalho educativo jesuítico nos Estados Unidos; 3) o *Preâmbulo* da Associação dos colégios jesuítas daquele país, em 1970, com a fundamentação da pedagogia nos grandes temas da espiritualidade de Inácio de Loyola; 4) a 31a. Congregação Geral, com a apresentação de novos temas de renovação, inspirados no Concílio Vaticano II; 5) as orientações do Pe. Arrupe, especialmente quanto à ampliação do conceito de colégio jesuíta e à formulação do perfil do aluno a formar: *homens e mulheres para os demais*; 6) o *decreto quarto* da 32a. Congregação Geral, que definiu a missão da Ordem como o *serviço da fé e a promoção da justiça*; 7) as orientações do Pe. Kolvenbach, com a adequação do humanismo cristão do século XVI para o *humanismo social*, necessário para o século XX; 8) os documentos *Características e Pedagogia Inaciana* com a atual configuração do colégio e do processo educativo.

Atribui-se freqüentemente à alocução do Pe. Arrupe *Nossos colégios hoje e amanhã*, de 1980, o deslanchamento do processo de renovação pedagógica jesuítica, contudo, sem diminuir-lhe o mérito, é forçoso reconhecer que coube à Congregação Geral 31a. desencadear tal processo, pela variedade e pela relevância das metas apresentadas, o que nenhuma assembléia da Ordem havia logrado anteriormente. Arrupe recolheu e fez suas as pistas propostas pela Congregação 31a., enriqueceu-as com a experiência de participante de diversas assembléias continentais da Igreja, e com as reflexões que os colégios da Ordem desenvolviam, de modo que, ao pronunciar a referida alocução *Nossos Colégios*, a Ordem recebia, com surpresa e entusiasmo, o esboço de um novo tipo de colégio jesuíta, cuja forma final apareceria nos documentos *Características da Educação e Pedagogia Inaciana*.

Tais documentos recentes legitimaram e ampliaram a todas as escolas da Ordem as intuições pedagógicas que vinham sendo gestadas a partir dos fatores estudados e despertaram intensa repercussão em colégios de outros grupos religiosos, nas diversas partes do mundo.

A reformulação mais significativa da pedagogia jesuítica refere-se ao enfoque da sua escola. Embora a educação jesuítica sempre tenha visado aos alunos, hoje, ela amplia sua atenção para todos os segmentos da escola: diretores,

professores, técnicos, administradores, funcionários, pais de alunos e antigos alunos. O colégio jesuíta, deixa de ser uma instituição apenas para alunos. Melhor, por causa deles, ou através deles, o colégio torna-se uma *comunidade educativa*, na qual todos são atores e beneficiários de um serviço educativo e evangelizador. Esta comunidade é chamada a viver no âmbito interno os valores que promovem a pessoa a ultrapassar-se a si mesma, unindo-se à comunidade circunvizinha, a outras instituições, eclesiais ou não, para promover esses valores.

A finalidade religiosa à qual a educação jesuítica sempre tem visado, juntamente com o desenvolvimento acadêmico, e que anteriormente expressava-se no binômio *virtudes e letras*, ou *ciência e fé*, permanece, mas sob a nova consigna do *serviço da fé e a promoção da justiça*, a se expressar no diálogo com as culturas e com as religiões. A luta pela justiça, como orientação central da educação jesuítica, no contexto da opção preferencial pelos pobres, permite que integrem a comunidade educativa educadores e alunos não cristãos, mas desejosos de implementá-la.

A característica básica de *atenção à pessoa* permanece inspirando todo o processo de ensino e aprendizagem e passa a fundamentar também o modelo organizacional do colégio; a descentralização da direção; a co-responsabilidade das diversas categorias de pessoas; a criação das variadas instâncias de participação; o diálogo interreligioso; o empenho por superar a discriminação da mulher; o elã por resgatar o contato com os antigos alunos, entre outros. Por isso, o clima da escola, as relações interpessoais, o testemunho dos adultos, o currículo oculto, adquirem redobrada importância no colégio jesuíta, devendo colocar-se sob permanente processo de avaliação, porque por esses elementos passa a educação em valores.

O processo de ensino e aprendizagem, abandonando definitivamente o esquema bi-fásico, entendido como a aula magistral do professor seguida da 'prestação de contas' pelo aluno, e adotando o *paradigma iniciano*, exige novo entendimento do papel e da postura de professores e alunos. O professor não é o transmissor exclusivo dos conhecimentos, como na educação bancária, mas o desestabilizador do conhecimento de senso comum dos alunos; o professor é o provocador, o instigador, o problematizador de novos conhecimentos. Educadores e alunos são mais que meros amigos; são co-aprendizes; são parceiros da construção do conhecimento. Implicado num processo pedagógico aberto e não mais cristalizado, o aprimoramento profissional do educador visa à formação da mentalidade e da postura de mudança.

A atual pedagogia jesuítica, no seu afã de formar em valores, e de manter-se atenta aos sinais dos tempos, deve encontrar meios de solucionar os diversos 'pontos de atrito' que surgirão contra seu projeto pedagógico. Por exemplo, como convencer os alunos, e seus pais, que a nova modalidade de ensino e aprendizagem, ativa, fundada em valores, na consciência crítica sobre a realidade, menos enciclopédica, etc., os capacita para o futuro, diga-se: para serem aprovados nos exames vestibulares, senha de garantia para o posterior mundo do trabalho? Como mostrar aos educadores que o aluno pode chegar a um conhecimento consistente, a partir de um trabalho personalizado, paciente e progressivo? Como reorganizar a escola de modo a permitir um horário de aulas não compartimentado, uma avaliação diagnóstica de atitudes e não apenas de conhecimentos, o efetivo respeito pelos diferentes tipos de inteligência e ritmos de aprendizagem dos alunos?

Como efetivar a co-participação e a co-responsabilidade de todos os segmentos da comunidade educativa? Que condições trabalhistas oferecer aos educadores para

desenvolverem uma postura pedagógica personalizadora, reflexiva, de pesquisa e de mudança? Como conjugar o ritmo cotidiano da escola com sua abertura 'ad extra', às outras necessidades e instâncias da sociedade?

Finalmente, para o presente trabalho, a questão que se coloca é quanto à didática que os educadores, docentes ou técnicos de educação, poderiam utilizar, que fosse aberta à atual reflexão pedagógica; flexível para assegurar a personalização do processo pedagógico; e permitisse a aterrissagem do *paradigma inaciano* nas aulas e nas atividades formativas de modo a formar *homens e mulheres para e com os demais*, agentes de transformação da realidade, objetivo maior da pedagogia jesuítica. É o que buscaremos na seqüência.

CAPÍTULO II: O PROJETO PEDAGÓGICO DE PIERRE FAURE: PESSOA E COMUNIDADE

A atual formulação da pedagogia jesuítica, como vimos no capítulo I, mantendo como base a atenção pessoal em vista do compromisso social, apresenta novo *paradigma* para o ensino e a aprendizagem formarem efetivamente *homens e mulheres para e com os demais*. No entanto, como sua operacionalização na sala de aula permanece em aberto, de acordo com a busca e a criatividade dos educadores, tentamos analisar no projeto pedagógico de Pierre Faure a possibilidade de uma resposta adequada.

A escolha do autor se deve, primordialmente, às semelhanças de suas intuições com as da atual pedagogia jesuítica, enquanto defende também a valorização da pessoa como protagonista do seu processo formativo em vista da socialização com os demais. Além disso, a proposta pedagógica faureana tem sido aplicada em diversos colégios da Europa e da América Latina, como mostraremos com a pesquisa, no capítulo III. Terceiro fator da escolha é a influência de Faure na formulação do projeto de 'classes experimentais' que diversos colégios católicos do Brasil apresentaram ao Ministério de Educação em 1959. Finalmente, 23 colégios brasileiros retomam, desde 1993, a implementação da educação personalizada e comunitária segundo este enfoque.

Por diversas razões, que ainda analisaremos no decorrer deste trabalho, Pierre Faure permanece praticamente desconhecido no meio acadêmico educativo brasileiro. Suas vindas anuais ao Brasil, dos anos 50 aos 70, para sessões pedagógicas e visitas a colégios que implementavam seu projeto, foram consignadas em poucos relatórios e em anotações pessoais dos sessionistas, mas não suscitaram nenhum estudo específico. Ao tratar da introdução do método montessoriano no Brasil, naquela ocasião, Gersolina Antonia Avelar, no seu livro *Renovação educacional católica* (Avelar, 1978) historia as vindas e a influência de Faure no Brasil. A única obra do autor em português apareceu em 1993: *Ensino personalizado e comunitário*, seu último livro, publicado em francês em 1979. Da bibliografia estrangeira o comentário mais amplo sobre o projeto pedagógico de Faure até o momento é de Maria Nieves Pereira: *Educación personalizada: un proyecto pedagogico en Pierre Faure*, publicado em 1976, fruto de sua tese doutoral na Universidade de Murcia (Nieves, 1984). Os trabalhos de Galino (1991), Jaramillo (1988), Vélez Escobar (1990) e Verduzco (1985) apresentam detalhadamente o método faureano. Outras publicações e dissertações de mestrado abordam aspectos específicos daquela proposta ou estudam sua conexão com outros autores e correntes pedagógicas, tais como Carlos Vásquez Posada, que estuda Faure e Mounier, e José Alberto Mesa, que compara os

diversos estudiosos do que chama movimento de educação personalizada.⁷⁶ Há ainda outros autores que tratam dessa proposta pedagógica que, como veremos, é anterior e mais ampla que a contribuição de Faure.⁷⁷

Diante da exigüidade de estudos sobre Faure optamos, neste capítulo II, por ouvir, o máximo possível, o autor, a partir de fontes primárias: seus escritos (livros e artigos) e conferências, recorrendo, algumas vezes, a outros comentários e interpretações.

Neste capítulo procuramos identificar a preocupação pela atenção pessoal com o aluno em vista da sua ação social, percorrendo o contexto sócio-político-educacional que marcou Pierre Faure, as bases em que se apoia para formular os princípios e metas pedagógicas, a identidade, a configuração e as condições do seu projeto pedagógico.

1. PIERRE FAURE: OBRA E CONTEXTO

1.1. A trajetória do educador

Pierre Faure morreu a 10 de janeiro de 1988 com 84 anos em Pau, sul da França, para onde se retirou três anos antes, após ter militado durante 60 anos no campo da educação.⁷⁸ Deixou uma produção bibliográfica de dez livros e mais de uma centena de artigos publicados nas revistas *Pédagogie* e *Recherche et Animation Pédagogiques*. Lecionou durante cinco anos, enquanto seminarista jesuíta, e 38, depois de ordenado sacerdote, no departamento de pedagogia do *Institut Catholique* de Paris, que também dirigiu. Orientou dezenas de sessões pedagógicas, ou cursos de verão, de duas semanas de duração em cerca de 15 países, para a capacitação de professores, procedimento que havia começado em 1940 com Hélène Lubienska de Lenval (1892-1972). Fundou em Paris um centro de estudos pedagógicos;⁷⁹ a revista *Pédagogie* em 1945,⁸⁰ três escolas normais;⁸¹ uma escola de aplicação, que funcionou de 1947 a 1952 à Rue de Madrid, e onde teve a colaboração de Lubienska de Lenval. Colaborou também, em 1971, na fundação da *Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogiques* (Airap).⁸²

⁷⁶ Ver o Anexo Bibliográfico: 2.2, 2.3 e 2.4.

⁷⁷ Ver o Anexo Bibliográfico, item 3.

⁷⁸ Os dados biográficos de Pierre Faure constam em Nieves (1984); no número especial de *Recherche et Animation Pédagogiques*, n.62 (1988): 6-7, por ocasião de sua morte, e no breve necrológio que escreveu seu superior religioso, Pe. Jean Sainclair (1988).

⁷⁹ Atualmente há dois Centros em Paris: *Centre d'Etudes et de Formation Pédagogiques* (CEFP): 15, rue Louis David, e *Centre de Formation Pédagogique Pierre Faure* (CFP): 78 A, rue de Sèvres.

⁸⁰ Incumbido pelo Pe. Desbuquois, seu superior religioso na Action Populaire, em Vanves, Pe. Faure criou, em 1935, o *Centre d'Études Pédagogiques* e lançou, em 1937, as revistas *Pour les parents* e *Fichier Scolaire*, e em 1940, *Renouveaux Pédagogiques*. Em 1945 fundou a revista *Pédagogie*, dirigindo-a até 1970. A revista publicou seis números anuais até 1975. A partir de 1953 o *Centre d'Études Pédagogiques* passou a publicar a revista *Parents et Maîtres*, com quatro números anuais, para estreitar os laços entre os colégios jesuítas da França e os pais dos alunos (Audic, 1996; Le Gall, 1974; Sainclair, 1988b; 20 ANS).

⁸¹ *École Notre Dame*, em 1947, em Paris, para professores da Educação Básica e primeiras séries do Ensino Fundamental; *Centre de Formation Pédagogique*, em 1949, em Neuilly sur Seine; *Centre de Formation Pédagogique pour l'enseignement spécialisé* (CFPES), em 1956, no Institut Catholique de Paris, atualmente na Rue de l'Abbaye, 3.

⁸² A Airap foi fundada a 22 de fevereiro de 1971 em Chantilly (França) por um grupo de cinquenta educadores de todas as séries da rede pública e particular de ensino para desenvolver e promover uma pedagogia visando à formação total do aluno numa perspectiva humanista e espiritual, personalista e comunitária, e para prosseguir a obra do Pe. Faure. Publica atualmente o *Airap Info*, cinco vezes por ano, em lugar de *Recherche et Animation Pédagogiques* (RAP), que cessou em 1986. A Associação está sediada em Paris, à Rue de Sèvres 78 A, e tem seu ramo latinoamericano

1.2. O contexto educacional da França no pós-guerra

Com o cessar fogo de 1945 irrompeu na França caloroso debate em busca da reordenação do seu sistema educacional, que Faure acompanhou intensamente, tendo publicado a respeito quatro livros nesse ano. Ele percebia como a pedagogia que havia sido austera e solene, mas verbalista e inócua no século XIX, encontrava um rápido prestígio, seja através da inclusão das cláusulas educativas nos planos de paz, seja pela expectativa da sociedade quanto ao papel da escola como fator de união nacional e coadjuvante do processo de reorganização nos planos econômico, cívico e social:

“A pedagogia foi enaltecida com uma rapidez impressionante. Em pouco tempo a palavra popularizou-se. Multiplicaram-se centros, institutos, revistas e artigos pedagógicos... Há algo ainda mais sério: as reformas do ensino, em todos os países, notadamente na França, apresentam-se como reformas antes que tudo pedagógicas. Esse é o fato.” (1945d: 3)

Faure vive a ‘revolução pedagógica’ na França cujos objetivos ele entende que não podem se restringir a meras reformulações de programas de conhecimentos a serem transmitidos à criança mas devem visar aos meios para ajudá-la a atingí-los e assim construir-se a si mesma. Denuncia o fosso entre a escola e a vida, fosso também existente entre o mundo social e o econômico. Embora desconfiado do perigo de um desempenho antidemocrático do Estado ao pretender, sutilmente, a imposição de um modelo único de escola, anima-se com certas perspectivas nos rumos educacionais. A nova política estatal francesa, de 1944, promete resgatar o papel da pessoa, privilegiando a dimensão formativa e a educação moral em lugar do anterior exclusivismo das ciências; visando a formação integral da criança para ingressar na vida social; racionalizando os programas; propondo métodos ativos para a aprendizagem e o aproveitamento de certas dinâmicas encontradas em movimentos de juventude (como o escotismo e a Juventude Estudantil Católica- JEC); passando a encarar o curso primário não como um todo, mas como passagem para os estudos subseqüentes, e o curso secundário não mais privilégio da elite (1945a: 43-49 e 1945d).

2. A FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

2.1. Bases teórico-práticas

A participação intensa no debate educacional francês permitiu a Faure apropriar-se de diversas intuições, então apresentadas, para um novo enfoque da pedagogia e da renovação da escola e, ao mesmo tempo, reivindicar a liberdade de pesquisa e de inovação e propor limites para a intervenção do Estado na educação.

O estudo da obra de Pierre Faure revela um tríplice embasamento: antropológico-espiritual, bio-psicológico e pedagógico. No exercício de suas funções de diretor de estabelecimento de ensino, professor universitário, conferencista e escritor, Faure demonstrou ser um pedagogo eminentemente prático, embora não avesso à fundamentação teórica. Perseguindo sempre a

no Instituto Pierre Faure em Guadalajara (México): Calle Tezozómoc, 170 (Col. Ciudad do Sol). Para melhor compreensão da atuação da Associação ver na Bibliografia: LES ACTES e 20 ANS. Há também em Paris a Association Pierre Faure pour la promotion de l'enseignement personnalisé et communautaire, nascida do Centre d'Études Pédagogiques (20 ANS).

dimensão personalizadora e comunitária na educação, ele seleciona da história da pedagogia os autores cuja prática pedagógica comprova seu objetivo.⁸³

Base antropológico-religiosa

A tradição católica, os documentos eclesiais, a espiritualidade jesuítica, o pensamento de Emmanuel Mounier (1905-1950) e de Lubienska fornecem o embasamento antropológico-religioso da proposta pedagógica faureana.

Nos documentos eclesiais: *Divini Illius Magistri* (Papa Pio XI, 1929), *Pacem in Terris* (Papa João XXIII, 1963) e *Gaudium et Spes* (Concílio Vaticano II, 1965), que comenta em quatro artigos, Faure encontra inspiração para a liberdade na pesquisa de métodos educativos, para a orientação social da educação, para o diálogo com outras instâncias da sociedade preocupadas com a formação do ser humano (1954; 1963; 1965d; 1968b). O último documento, de modo especial, parece ter marcado mais Pierre Faure quanto às implicações pedagógicas da formação social:

“...é uma questão de pedagogia cuja regra essencial não pode ser mais o silêncio e as filas, o mutismo no trabalho, a predominância do escrito sobre o oral, das exposições dos professores sobre as dos alunos... Se se quer uma educação social, aprendizagens de vida comunitária sob variadas formas, outras técnicas devem ser aplicadas” (1968b: 128).

Faure refere-se, embora de modo breve, à influência recebida da espiritualidade de Santo Inácio de Loyola (1491-1556):

“Minha vocação à educação personalizada motivou-a a espiritualidade de Santo Inácio de Loyola, que é, antes de tudo, interiorização e ação de sentido católico” (Apud Nieves, 1984: 22).

E também:

“o que eu havia descoberto na Companhia de Jesus, quando fiz os ‘Exercícios Espirituais’; a idéia genial do fundador que era dar responsabilidade a cada um, ali onde ele estivesse, com aqueles com quem vivia” (Faure, 1975a: 26).

A presença de Mounier é notória ao longo da obra de Faure, mas ele o menciona poucas vezes, apenas para destacar os inícios do personalismo e a dimensão comunitária inerente a toda aspiração a ser pessoa. Ele entendeu o trabalho do filósofo como reação ao sociologismo, ao individualismo e aos totalitarismos dos séculos XIX e XX. Viu com apreço sua proposta de resgatar a primazia da pessoa, através de atividades conscientes e responsáveis. A partir dessas idéias Faure procurou tirar as principais conclusões práticas para seu enfoque pedagógico: respeito pelo ritmo de amadurecimento e de aquisição de cada pessoa, diversidade de atividades para o seu máximo desenvolvimento, expressão comunitária da originalidade da pessoa (1979b/1993: 40; 1981d e 1983e).

Tendo encontrado Lubienska em 1940, e começado a trabalhar com ela desde então, Faure declara que *“se aprendi muito de Maria Montessori, aprendi sobretudo de Lubienska”* devido à insistência desta, seguidora de Séguin, em

⁸³ Faure deixou um rascunho de *Enseignement personnalisé et communautaire. Précurseurs et témoins à travers l’histoire da pédagogie*, na qual apresenta, em 19 capítulos, os principais autores e correntes que buscaram a formação do ser humano consciente. Em *Recherche* deixou publicados 28 artigos a respeito.

considerar e estimular a interioridade da criança, em valorizar a educação espiritual, procurando integrá-la com a atividade corporal (1972b: 7 e 1975a: 25,26).⁸⁴

Base bio-psicológica

A fundamentação bio-psicológica do seu projeto Faure busca na pedagogia científica, em Maria Montessori (1870-1952) e em Jean Piaget (1896-1982).

A pedagogia científica, de Jean Itard (1775-1838), de Bourneville e de Édouard Séguin (1850-1917) mereceu grande apreço de Faure devido à preocupação que eles demonstraram em despertar sinais de inteligência entre as crianças deficientes e instáveis.

Faure considerou Séguin *“o mais genial dentre eles”* (1958: 126) pois seu exercício de observação da criança, a partir da fisiologia, despertou-lhe a confiança na capacidade do ser humano em orientar a mente para dominar seus gestos e seu corpo, em especial pela ‘lição de imobilidade’, tendo sido o primeiro criador de material e de exercícios específicos para a reeducação dos deficientes, que seus alunos e seguidores adaptaram a todas as crianças. Faure entendia que

“Para Édouard Séguin, como para os grandes doutores escolásticos e filósofos cristãos, o corpo está intimamente ligado à alma, o espírito ao corpo. A educação consiste em desenvolver suas atividades recíprocas a fim de que o corpo se torne o dócil intérprete do espírito, seu fiel instrumento” (1958: 128).

Na formulação do seu pensamento e prática personalizadores Faure reconhece a grande influência de Maria Montessori *“a quem considero um gênio... a quem devemos muito”* (1975a: 25) sobretudo porque ela compreendeu e valorizou a educação como chamado interior à criança, à própria atividade.⁸⁵ Seu material didático, inspirado na ‘educação fisiológica’ do mestre Séguin, aparentemente visando apenas à destreza manual ou à atividade muscular, estimula, através dos sentidos, o desenvolvimento mental, a disciplina e a autocorreção (1980e: 85). Estendeu a todas as idades as experiências de Séguin com crianças deficientes, a partir de um duplo eixo: psicológico, pelo respeito ao ritmo de cada etapa evolutiva da criança e didático, pela dosagem progressiva das noções, e dos respectivos exercícios, a serem estudados (1958: 129).⁸⁶ Faure percebeu que *“Maria Montessori fez descobrir duas coisas: a necessidade do ambiente e do material adequado, permitindo à criança agir sozinha.”* (1974/1976: 537). Por isso repetiria

⁸⁴ Audic, uma das primeiras colaboradoras de Faure fala que *“este encontro será determinante para ele. Madame Lubienska lhe fornecerá a chave permitindo-lhe elaborar sua síntese pessoal e atingir a própria originalidade...A linha diretriz de Madame Lubienska, a ‘Educação do Homem Consciente’ em todas as dimensões, sem esquecer a dimensão espiritual, torna-se sua também”* (s/d.:2).

⁸⁵ É sugestivo o depoimento de Faure sobre Montessori: *“Estive com ela em Paris, na editora de suas obras, com a tradutora de seus livros para o francês. Foi muito impressionante. Eu a senti como uma mulher tranqüila, profunda, olhando de frente, como que querendo penetrar. Eu a vi somente essa manhã, pois na manhã seguinte ela deu uma conferência admirável sobre a disciplina. A matéria que escolheu para a conferência chamou muito a atenção porque jamais pensariam que Maria Montessori falasse da disciplina”* (1983g: 155).

⁸⁶ *“Para cada estágio do desenvolvimento da criança, e para cada uma das disciplinas do ensino, ela [Montessori] tomou, desenvolveu e adaptou às diversas idades, o ‘material didático’ de Séguin e Bourneville. Ele assegura a precisão e a individualização da aquisição, a ‘auto-correção’ dos exercícios e sua progressão objetiva. Um aperfeiçoamento e uma renovação da pedagogia escolar encontraram-se assim deslanchados; os professores incitados a sair do empirismo”* (Faure, 1958: 129).

em seus escritos e conferências os postulados montessorianos: “a criança é o pai do homem”, “toda ajuda inoportuna atrasa a criança”, “ajuda-me a fazer só”.⁸⁷

É na teoria da autogênese, contudo, que Faure parece ter encontrado a legitimação científica para as suas propostas pedagógicas (1975c: 18; 1979b/1993: 32-37). Deparou-se com um grande achado ao estudar as explicações neurofisiológicas que Piaget realizou durante 50 anos sobre o desenvolvimento mental e a aprendizagem da criança. Sentindo encontrar nessa teoria a fundamentação que procurava para o trabalho personalizador, Faure sintetizou-a no seu livro *Un Enseignement personnalisé et communautaire* (1979b/1993), no capítulo VI, intitulado ‘Legitimação psicológica’.

Piaget crê que entre os processos vitais biológicos e o conhecimento há uma conexão estreita, que se dá por constantes e sucessivas assimilações, que vão sendo integradas em estruturas equilibradoras e possibilitadoras de ação, verificáveis nas distintas fases de desenvolvimento. Num primeiro momento, de matiz evolucionista, Piaget denomina pré-logismo às estruturas mentais da criança, pois ela se adapta, por ‘transdução’ e não por dedução nem indução, às solicitações do meio. Só depois é que ele passou a chamar ‘autogênese’, processo existente desde o nascimento da criança, que a leva a constituir e a superar ‘estruturas’ equilibradoras mediante as sucessivas tentativas e aprendizagens pessoais.

A preocupação de Piaget foi não apenas descrever, mas mostrar a procedência das ‘estruturas’. Estas provêm da ‘construção’, da atividade pessoal e progressiva da criança. Não são um dado ‘a priori’, nem fruto da hereditariedade, nem do simples crescimento biológico, ou do inconsciente coletivo.

Estímulos do meio ambiente suscitam a atividade mental da criança que reage interiormente, por atividade e direção próprias, mediante observações e experiências pessoais. A criança integra, assimila e classifica esses resultados “e assim transforma-se, progride, desenvolve-se, constrói-se”. Conclui Faure (1979b/1993:37):

“É todo este conjunto que constitui a autogênese, o desenvolvimento, de período em período de maturação. Para Piaget, a razão é fruto de equilíbrios sucessivos e progressivos, no seio duma perpétua auto-regulagem efetuada pelo próprio sujeito”.

A partir daí sentiu-se respaldado para insistir na construção da personalidade da criança por si mesma, mediante instrumentos estimuladores da sua atividade mental, a relação de apreço por parte do educador e um clima escolar fomentador da autonomia, da liberdade, da iniciativa e da comunicabilidade:

“partindo desta convicção pessoal”, dizia, “podemos explicar tanto aos pais como aos demais professores, inclusive, à administração escolar, que o que fazemos não é uma fantasia, nem algo original, e tampouco o que mais agrada às crianças, mas porque temos a convicção de que é para nós a melhor forma de educar” (1975a: 11).

Base pedagógica

Finalmente, a base pedagógica para sua proposta Faure a encontra nos autores clássicos, na *Ratio Studiorum*, na *Escola Nova*, no Plano Dalton, em Freinet e nas reformas educacionais francesas do pós-guerra.

⁸⁷ O texto em que Faure descreve mais a contribuição de Montessori é o artigo *Les maternelles: évolution pédagogique* (Faure, 1974/1976), indicado no final da p. 377.

Percorrendo a história da pedagogia, Faure elenca vários autores clássicos como ancestrais do ensino personalizado. Platão (427-347 A.C.), convencido de que ninguém ensina nada a ninguém, vê a pessoa como capaz de encontrar a verdade, estimulada pelo mestre. Michel de Montaigne (1533-1592) acreditava que a educação autêntica passa pela formação do juízo e a atividade pessoal (1979b/1993: 20). Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi “*um educador genial*”, cujas pesadas críticas à escola, nos inícios do século XIX podem ser consideradas promotoras da *Escola Nova* (1958: 117). Na *Ratio Studiorum* (1599) Faure buscou a inspiração para o trabalho de apropriação pessoal que os alunos fazem a partir do estudo dos textos clássicos (1977b: 4 e 1979b/1993: 21);⁸⁸ para a preleção dada pelo professor e para o papel deste como titular da classe (1958: 165 e 167).

“*Belo programa! Quem não o adotaria?*” é como Faure se reporta à *Escola Nova*, animado por constatar no movimento a sintonia com as críticas que sempre fazia à escola tradicional (Id.:120). A partir de suas convicções ele apresenta um balanço-programático para a *Escola Nova* e apoia as censuras que lhe fizeram, notadamente o desequilíbrio entre a formação em valores, com prejuízo para o domínio de conteúdos, e a tentação de poupar o aluno do aspecto penoso do estudo pessoal (Id.:121-25).

Dentro do espírito da *Escola Nova* Faure aproveitou do Plano Dalton, aplicado por Helen Parkhurst (1887-1959) em 1920, diversos elementos pedagógicos para o seu método: o aproveitamento dos programas oficiais; a modificação do horário escolar; a organização das classes por disciplina e não por idade dos alunos; a programação, com a distribuição progressiva das noções; o plano de trabalho, entre outros. Faure valoriza o esforço e a responsabilidade que o programa suscita nos alunos, mas teme a atomização da aprendizagem (1958: 130).

Se no seu livro *Au siècle de l'enfant*, de 1958, Faure havia desistido de apresentar a obra de Célestin Freinet (1896-1966) porque este exagerava a inserção da criança no estudo do meio e o espírito coletivista da classe (1958: 133), em *Un Enseignement personnalisé et communautaire*, 21 anos mais tarde, reconhecia-o como “*mestre-escola e educador excepcional...criador e exímio realizador*” (1979b/1993: 23). Destacava aí a eficácia dos instrumentos de trabalho para colocar as crianças em atividade, mas criticava sua insistência no ‘sensível’ e a conseqüente ausência de formação espiritual, a falta de estudo dos autores clássicos, o apoio no reflexo condicionado de Pavlov, a desconsideração do estudo dos clássicos. Mesmo assim a apreciação final sobre Freinet parece positiva, pois

“*Sempre esteve a favor daquilo que desenvolve a consciência e a liberdade; soube levar a bom termo uma educação simultaneamente personalista e muito comunitária, apesar de suas opiniões marxistas a respeito da sociedade. Proclamava a prioridade das técnicas e das ferramentas de trabalho, mas sabia imprimir-lhes uma alma*” (1979b/1993: 24).

Como se depreende da apresentação dos antecedentes e das correntes mencionados nos escritos e pronunciamentos, quatro autores parecem ter exercido maior influência na configuração do enfoque pedagógico personalizador de Pierre Faure: Mounier, com o embasamento antropológico; Lubienska, com a visão

⁸⁸ “*Os jesuítas...souberam encontrar os meios práticos para que o estudo dos textos e dos autores se tornasse pessoal e a fonte de uma multidão de exercícios e de iniciativas, seja individuais, seja em grupos... Pois tratava-se não tanto de conhecer e aprender textos como de compreendê-los*” (Faure, 1977b: 4).

espiritual; Montessori, com a configuração pedagógica e Piaget, com a fundamentação psicológica. Dada a sua formação humanista jesuítica, Faure não sentiu necessidade de mencionar esta influência, pois sentia-a como o húmus nutriente da sua ótica e convicções.

Colocadas estas bases, é possível percorrer brevemente a visão faureana sobre ser humano, educação, escola e o processo de ensino e aprendizagem, pontos fundamentais para esclarecer sua opção pela educação personalizada e comunitária.

2.2. As convicções de Pierre Faure

A pessoa não nasce, faz-se

Faure defende a inviabilidade de qualquer projeto educativo que careça de uma antropologia e esta de uma teologia.⁸⁹ Entende o ser humano, inspirado em Mounier, como indivíduo e como pessoa. Ser indivíduo é repetir as características da massa de semelhantes onde está inserido. Ser pessoa é manifestar caracteres próprios, originais, irrepitíveis e inconfundíveis, fruto de um trabalho de construção interior (1978e: 54). Essa criação apresenta dupla dimensão: ‘ad intra’, enquanto é a pessoa que se faz e se desenvolve por sucessivas unificações interiores, e ‘ad extra’, pela qual tende sempre a projetar-se, a transcender-se, a caminhar em direção aos outros e a comprometer-se com eles, impulsionada pelo amor (1979b/1993: 40). Faure fundamenta esse dinamismo da pessoa:

“A razão disso é que a pessoa é feita à imagem de Deus: imagem fraca, muitas vezes amarrotada e deformada, mas que é o fundamento do seu ser, a sua fonte” (Id. ibid.).

A pessoa para Faure é um mistério e uma riqueza, que ela mesma deve ir desvendando. A ajuda de que a criança necessita é para mergulhar na sua interioridade, saber ouvir-se a si mesma e os apelos da consciência para ser mais para si e com os outros. Faure insistirá no tema do ‘chamado’ interior, que viu ser muito favorecido pela ‘lição de imobilidade’ de Séguin e pela ‘lição de silêncio’ de Montessori, e a partir do qual defenderá a liberdade, a progressão, a adaptação ao ritmo pessoal, etc. Por isso diz:

“O exercício de imobilidade de Édouard Séguin é a experiência educativa crucial e chave de toda educação porque ela abre o sujeito, mesmo o mais frágil, para a consciência de si. Ela permite despertar a consciência psicológica e, a partir dela, a consciência moral... Responder aos apelos interiores, ou que têm ressonância interior por ocasião dos múltiplos apelos que solicitam [a pessoa] é construir, diariamente, sua personalidade” (1973b: 4).

Tal construção é tarefa insubstituível da pessoa, atravessa a vida inteira de cada um e nunca encontra seu ponto final porque Faure diz que *“não se nasce pessoa, mas chega-se a ser pessoa”* (1975a: 11) ou, citando Lavelle: *“a pessoa é sempre uma criação pessoal de si”* (1979b/1993: 15). A pessoa é devir, não

⁸⁹ *“Como poder-se-ia estabelecer um projeto se não se tivesse já uma concepção do que deve tornar-se uma criança, do sentido segundo o qual orientar sua educação para ser válida... Considerai se pode haver uma antropologia que não esteja sustentada, subentendida, seria preciso, provavelmente, dizer, ‘atraída’ por uma teologia, ou seja, por uma tomada de consciência de nossas aspirações mais fortes, mais profundas quanto ao nosso futuro, nossa transformação integral e não apenas terrestre”* (Faure, 1973: 2).

estática, por isso Faure faz seu o programa do homônimo no relatório à Unesco: 'Aprender a ser!' (Faure, E., 1977).

Contudo, trata-se de um aprendizado na liberdade, na *"liberdade para ser, uma liberdade para chegar a ser, para progredir"*, como um profundo chamado divino percebido interiormente (Apud Nieves, 1984: 41).

Seguindo Gabriel Marcel, Faure defende que, na construção da personalidade importa mais o ser a que a pessoa vai acedendo do que o ter (noções, dados, conteúdos).⁹⁰ Trata-se de uma *"revolução interior"* que implica na mudança de mentalidade dos educadores, de modo a *"alegrar-se com ele [aluno] pelo que adquiriu, porque adquirindo, ele modificou-se, desenvolveu-se, progrediu"* (1973b: 3).

Sintetizando: Faure considera a pessoa como vocação a ser, unificação sucessiva, construção pessoal, superação para a transcendência e relação com os outros. Este entendimento determina a concepção de Faure sobre educação, escola, ensino e aprendizagem.⁹¹

Educação, escola e sociedade

Faure vê a escola padecer de males crônicos, apontados basicamente pelo movimento da *Escola Nova*, com a qual comunga: despreparo dos alunos para a vida social; insistência unilateral na instrução, com detrimento dos aspectos formativos; organização do ensino técnico desvinculado da dimensão cultural; sobrecarga e desconexão de conteúdos programáticos; metodologias de aprendizagem impositivas; subordinação do ensino aos exames; compartimentação dos horários; disciplina rígida, formalista; relacionamento distante entre educador e educando (1958: 88-93; 116-45; 160-63; 1979b/1993: 8). Dentre tantos traços deficientes, o mais grave para Faure é o fato de a escola não promover o desenvolvimento integral da criança, não estimulá-la a pensar, a criar ou a optar. *"Para que encher o cérebro?"*, pergunta, *"Não seria melhor formá-lo?"* (Apud Nieves, 1984: 28). Propõe a solução para crise educacional *"em uma formação pessoal, quer dizer, não aprender coisas, mas 'aprender a aprender'. Há que ajudar a discernir, a detectar o essencial, a criar"* (Id.íbid.).

A escola, para Faure, é um meio para estimular a conscientização progressiva (1981c: 56), para desenvolver sua atenção (1982c: 38), o sentido da cultura (1983h: 184), etc., mas, sobretudo, como preparação da criança para

"quando chegar o dia, entrar na vida em pé de igualdade [com os outros], com as aptidões, as concepções e os hábitos requeridos não apenas pelo estado moral do mundo, mas também por seu estado econômico, social e político" (1945d: 8).

Tal visão demonstra objetivos mais ambiciosos e amplos que o mero cumprimento dos conteúdos programáticos, e implica numa revisão profunda da metodologia educativa e, conseqüentemente, da organização escolar.

⁹⁰ *"Ali está o mistério da pessoa. Uma pessoa é feita para 'ser' e tornar-se uma pessoa, muito mais que para possuir o que lhe é necessário"* (Faure, 1973: 4).

⁹¹ Faure trata da educação e da escola em três obras básicas, além de fazê-lo em diversos artigos e conferências. *L'École et la Cité* (1945a) apresenta de modo amplo sua visão de educação: a história, as metas, as competências e as condições de relação da escola com o Estado, com a família, com os setores produtivos e com a Igreja. Em *Au siècle de l'enfant* (1958) trata mais diretamente da escola, reflete sobre os pressupostos e a direção das principais reformas educacionais francesas no século XX e apresenta as linhas gerais para sua reorganização no enfoque personalizante. Na sua última obra *Un Enseignement personnalisé et communautaire* (1979b/1993), Faure trata dos fundamentos, precursores, dinâmica e experiências de implementação desta modalidade de ensino.

A diferença de temperamentos, de ritmos de vida, de gostos, de aptidões e de funções sociais masculinos e femininos leva Faure a rechaçar a co-educação.

Faure entende o papel da mulher, ao escrever em 1945 *L'École et la Cité*, como mãe de família, encarregada do lar e educadora doméstica (1945a: 120,121 e 176). A família mantém seu papel insubstituível na educação dos filhos especialmente por conseguir oferecer-lhes, mais que ninguém, uma educação personalizada e comunitária. Para cumprir sua missão, a família deve ser ajudada por justas condições econômicas e sociais, por programas educativos, pelo fortalecimento de associações de pais, e por mecanismos institucionais de participação e controle das escolas onde matriculam seus filhos (Id.:100-113).

A formação profissional deve ser fornecida pela família, pelo Estado, pela Igreja e pelos setores produtivos, mas não apenas por estes. A formação não pode restringir-se ao tecnicismo específico de cada profissão, mas integrar-se na formação geral, moral, cívica e física. Assim como a família, os setores produtivos deveriam ocupar seu lugar nas comissões de definição do currículo, de organização, supervisão e controle da escola (Id.: 154).

O Estado tem um papel supletivo na educação. Longe de impor um modelo de escola única, cabe-lhe proteger e coordenar as iniciativas educacionais da comunidade, suscitá-las onde inexistem, sustentar financeiramente as que necessitarem de recursos e até intervir para que a escola realize a educação da infância e da juventude e, conseqüentemente o projeto maior da Nação (Id.: 54 e 60).

O trabalho de humanização não pode excluir a dimensão espiritual, a qual atinge a interioridade de cada pessoa. A Igreja tem a oferecer à sociedade uma educação individual e comunitária, uma síntese personalista única, a inserção comprometida num grupo, o desabrochamento de si (Id.:209). Por isso Faure reivindica que o Estado chame a Igreja, como educadora, para colaborar no seu campo próprio, não como um apoio individual, mas como força social, de modo a ser considerada

“nem de fora, nem de dentro, no sentido de que ela seria um poder temporal. Mas ela pode e deve ser ‘com’ para fazer convergir harmoniosamente sua ação com a do Estado” (Id.:191).

A escola católica empenhar-se-á na integração, não justaposição, da instrução e da educação, que a fundamenta (1958: 217), zelando pela sua qualidade, sem o que não será nem escola, quanto menos católica (Sainclair, 1988a: 97).

De acordo com uma concepção mais orgânica, Faure deseja que todas as forças vivas da Nação colaborem na educação de modo que a escola seja

“um cruzamento onde devem encontrar-se os membros da cidade, não para disputar a criança, mas para servi-la” pois a experiência tem-lhe mostrado até então que, *“a criança, partilhada entre o Estado, a família, e os setores produtivos, confiscada por aquele, defendida por estes, tornou-se brinquedo de forças que, em lugar de harmonizar-se, ficaram neutralizadas”* (1945a: 59).

Em suma, Faure enuncia, num princípio geral, sua concepção de educação e de escola:

“a educação não deve estar separada da instrução...a escola não deve estar separada da vida...uma educação que não se cerca das

instituições ao seu lado está voltada, em seu conjunto, ao fracasso” (Id.: 47 e 192).

Faure entende que o processo educativo só terá eficácia se baseado em objetivos. Distingue-os entre *objetivos fundamentais*, imprescindíveis para qualquer educação; *objetivos gerais* da pedagogia, prioritários, conforme as circunstâncias culturais; *objetivos limitados*, precisos e verificáveis, que permitem vislumbrar um caminho claro a percorrer, sendo objeto da pedagogia por objetivos. Não obstante seus aspectos positivos, a pedagogia por objetivos corre o risco de restringir-se ao imediatismo dos resultados a recolher, de contentar-se com o domínio de conhecimentos e de habilidades práticas, descurando a visão de conjunto e da formação geral, proporcionadas pelos objetivos da pedagogia. Trata-se, portanto, de buscar uma imbricação entre ambos enfoques.

Objetivos fundamentais enumerados por Faure, conforme sua leitura de psicólogos e pedagogos, decorrem das necessidades sentidas pela criança de: vincular-se pessoalmente ao ‘outro’ e aos outros; ser respeitada em suas legítimas opções; ser estimulada a agir por si mesma, com o corpo e o espírito; reconhecer-se como digna de consideração e aprovação; ser confirmada pelo seu círculo próximo de pessoas; acreditar que é amada e aceitar ser amada; ser respeitada no seu ritmo de desenvolvimento.

Faure faz seus os objetivos gerais e prioritários propostos pela reforma do ensino e da educação na França, em 1975, pelo ministro Haby. Segundo esta, o prioritário na educação é o aluno *definir-se*, ou seja, adquirir consciência das próprias aptidões, mais amplas que apenas as intelectuais. Prioritário é também o aluno *situar-se* no mundo, interessando-se por conhecer sua história, espaço e estruturas e relacionando a escola com a vida. Em terceiro lugar cabe ao aluno *ter acesso à autonomia*, devendo ser preparado para atuar sozinho, para julgar as influências dos meios de comunicação, para apropriar-se dos instrumentos, técnicas e métodos em vista a um desempenho responsável. Quarta prioridade é o aluno *estar aberto às mudanças* que experimenta em si para poder favorecer outras inúmeras mudanças à sua volta. Isso implica o desenvolvimento da consciência crítica sobre o mundo, a determinação para superar-se e agir, o exercício constante da imaginação e da criatividade. Diz o texto da reforma educativa francesa:

“Se o aluno foi posto em condições de alcançar uma compreensão e uma definição de si mesmo, de situar-se no mundo onde vive, de dispor da sua autonomia pessoal, fica ainda por ajudá-lo a transformar-se, em função das mudanças que se dão à volta dele, outrossim levá-lo a conceber e conduzir esta mudança no sentido da constante melhoria da condição humana” (1979b/1993: 49).

Processo de ensino e aprendizagem

Em seus escritos e conferências Faure revela uma preocupação constante em buscar os fundamentos científicos da personalização. No trabalho dos etólogos Konrad Lorenz, John Bobwly e Harry Harlow, Faure encontra a noção psicológica de ‘vinculação’ (*attachement*), ou seja, a necessidade fundamental e constante da criança, além do alimento, de presença, acolhida e estímulos. Tal tendência explica a aprendizagem, pois

“determina relações e co-ações que não são aprendidas, mas são origem das aprendizagens e condições de toda a assimilação, de todo o desenvolvimento, do crescimento, quer físico, quer psíquico” (1979b/1993: 29).

O processo de ensino e aprendizagem, para Faure, baseia-se em o educador instigar constantemente a criança à atividade, a mover-se integralmente, a agir e a reagir sozinha e com os outros. A ‘vinculação’ justifica também a sociabilidade do ser humano, cuja necessidade de laços sociais e de relações é tal que

“o homem não pode construir-se a não ser tornando-se ao mesmo tempo pessoal e social, e não há nenhuma oposição entre um e outro, pois um não pode caminhar sem o outro, sob pena de criar um desequilíbrio fundamental” (1975j: 2).

Outro elemento legitimador para o ensino personalizado Faure encontrou-o nas experiências que o Dr. Pikler realizava em Budapeste com crianças de zero a três anos, que se desenvolviam com rapidez, em todas as dimensões, quanto mais lhes proporcionavam atividades que elas podiam realizar (1979b/1993: 30).

Faure critica a proposta de Ovide Décroly (1871-1932) de ‘centros de interesse’ como método de aquisição de conhecimentos porque levam à acumulação de dados sem possibilidade de o aluno hierarquizar-los, o que pode redundar num saber apenas superficial (Id.: 170).⁹²

Como já vimos, é na teoria da autogênese de Piaget que Faure mais se inspirou para formular seu conceito de aprendizagem.⁹³ A atividade mental da criança é que desenvolve suas estruturas mentais. Daí a importância das aprendizagens,⁹⁴ a serem suscitadas constantemente pelo educador, de modo que a criança se envolva no trabalho e produza, não apenas por estímulos externos, como ocorre com frequência, mas, quanto possível, a partir da sua motivação interna. Faure não hesita em qualificar como *“grave erro pedagógico”*, a ser denunciado com vigor, o procedimento que ignora as leis do desenvolvimento psicológico do aluno e o impede de trabalhar de acordo com o tempo adequado ao seu ritmo próprio de aquisição (1958: 162; 1979b/1993: 32-37).

Faure resume em três palavras as condições da aprendizagem: 1) *Acolhida* da criança como ela é, o que a levará a acolher o trabalho que lhe será proposto; 2) *Atividade* pessoal da criança, que atua por si mesma; 3) *Projeto*: a finalidade ou o produto pretendido pela criança com o trabalho que desenvolve.

Desta forma Faure completa o ciclo da aprendizagem, pela qual a criança *“constrói sua ação que ao mesmo tempo a constrói a si mesma...de modo que não haverá uma separação, uma divisão entre ensino e educação”* (1975a: 16).

3. A IDENTIDADE DO PROJETO

⁹² Faure (1958: 132) reconhece *“a obra importante do Dr. Ovide Décroly... Sua educação ‘pela vida e para a vida’ foi socialmente notável. Mas sua pedagogia inspira-se numa psicologia bastante rudimentar, atualmente superada (o associacionismo), e numa sociologia evolucionista que imperava no século XIX (a ontogênese reproduz a filogênese). O ‘globalismo’, no qual especialmente se interessou deve ter-lhe inspirado os métodos de ensino, o que é um erro pedagógico muito prejudicial para o verdadeiro progresso mental da criança”*.

⁹³ Em seus cursos Faure insistia *“A inteligência, portanto, não está feita e dada totalmente desde o princípio, ela existe por si mesma, elabora-se e constrói-se, é uma atividade estrutural, mas sem a estrutura pré-fabricada. Isto vai contra Kant, com sua teoria das categorias. É uma atividade estruturadora que gera os órgãos da inteligência conforme o funcionamento e o contato da experiência; é uma construção interior e gradual”* (1979h: 58).

⁹⁴ *“Insistimos em algo mais científico, no que temos chamado aprendizagem. Não nos construímos senão através de aprendizagens. Precisamos de exercício, pois não nos foi dado tudo. Quer dizer, nossa herança e nosso meio não são suficientes”* (Faure, 1975a: 14).

Percorrendo os autores ou correntes pedagógicas citados por Faure, vemos que diversos instrumentos e meios de trabalho personalizado que propõe - *programação*, plano e trabalho pessoal, *guias*, fichas, autocontrole, salas-ambiente, aula não magistral, etc. - constam daquelas fontes.⁹⁵ Qual seria, portanto, a originalidade de Pierre Faure? O que ele acrescenta à pedagogia? É o que veremos a seguir.

3.1. Originalidade de Pierre Faure

Duas educadoras, colaboradoras de Pierre Faure, manifestam posições divergentes quanto à sua originalidade. Angeles Galino considera-o “*inventor-realizador de uma educação personalizada e comunitária*”, criador de um “*sistema de educação personalizada*” de grande êxito (Galino,1991: 138 e 143) enquanto Maria Nieves Pereira resiste a “*aceitá-lo como criador de um ‘método’ concreto e fixo*”, preferindo denominá-lo “*projeto pedagógico de Pierre Faure*” (1984: 12).⁹⁶

Em seus escritos e conferências Faure não revela preocupação quanto à originalidade da sua contribuição educativa, chegando a afirmar que “*o que fazemos não é...nem mesmo algo original...*” (1975a: 11). O que mais transparece nele é a insistência em precisar seu enfoque pedagógico, distinguindo os elementos formativos dos similares porque “*há muita confusão neste aspecto, como houve também no princípio do movimento da Escola Nova*” (1981e: 91). Ele inicia seu livro *Un enseignement personnalisé et communautaire* (1979b/1993: 13) esclarecendo que “*uma formação personalista e comunitária não é nem um slogan que dopa, nem um elixir que faz a matéria inerte criar vida.*”

Em seu número especial, *Recherche* esclarece sobre o ensino personalizado:

“A pedagogia apresentada por este caderno não é nenhuma moda, nenhuma inovação. Ela resulta de um refinamento da psicologia da criança desde há um século e meio e de uma pesquisa pedagógica realizada ao mesmo tempo em numerosos países” (L’Enseignement, 1978: 2).⁹⁷

Tentando falar das origens da educação personalizada e comunitária Faure reconhece que

“É difícil estabelecer um laço estreito entre os trabalhos destes precursores e as atuais realizações de ensino e de formação personalizada. Cabe à história fazê-lo” (1977b: 5).

Atento às experiências que se realizavam no campo da aprendizagem, Faure comentava e divulgava em *Pédagogie* e em *Recherche* aquelas que concordavam com o enfoque personalizante, como que legitimando-as.⁹⁸ Assim a renovação

⁹⁵ Por exemplo, a descrição de Faure sobre a renovação pedagógica no *Pensionat Notre-Dame de Mattaincourt* (Vosges) intitulada *Une application originale du Plan Dalton*, contém diversos elementos da dinâmica de aprendizagem encontrados no seu projeto (Faure, 1951).

⁹⁶ Diz Nieves (1984: 12, nota 4): “*Em carta enviada a Nieves Pereira, a 23 de novembro de 1972, [Faure] fala de seu trabalho nestes termos, apresentando-o mais como um projeto, sempre aberto à contribuição da pesquisa e à experiência, que como algo fechado e concreto*”.

⁹⁷ A esse propósito diz a revista *Recherche*, n.41, p.2: “*Criada em 1971, em torno dos trabalhos conduzidos pelo Pe. Pierre Faure desde muitos anos, a Airap é herdeira de toda uma tradição de pesquisa pedagógica que considera a atividade da criança o fator essencial do seu desenvolvimento*”.

⁹⁸ Faure historia brevemente tais experiências “*que parecem ter tido mais importância porque foram rápida e amplamente imitadas*” (1977b: 5).

pedagógica no Colégio Nossa Senhora do Morumbi, em São Paulo; no Colégio Teresiano, no Rio de Janeiro (1969b, 1969c), o sistema de 'classes experimentais', no Brasil (1959), a aplicação do 'ensino independente' pelo ministro Fontanet na França (1973a: 1), a reforma educativa do ministro Haby (1979b/1993: 45-50), entre outras. A revista *Pédagogie* reconhecia que “*numerosos exemplos foram-nos fornecidos por nossos leitores, tornados, rapidamente, nossos melhores colaboradores*” (1964: 103). Faure inicia o capítulo IX do seu livro *Un Enseignement personnalisé et communautaire* propondo-se a

“uma reflexão sobre realizações verificáveis, que têm a seu favor o fato de existirem, de terem sido postas à prova, evidentemente com seus pontos fortes e fracos” (1979b/1993: 53).

O volume e a diversidade das experiências personalizantes foram dificultando a identificação de sua autoria, tornando-se uma 'simbiose', na expressão de José Carlos Jaramillo.⁹⁹ Tendo estudado as raízes educativas da proposta de educação personalizada, José Alberto Mesa esclarece como seus autores entendem-na como um 'movimento', visto inexistir um único estilo de concretizá-la e tampouco alguém que se arvora como seu autor (27-31 e 42).¹⁰⁰

Ao comentar e divulgar as realizações pedagógicas, Faure mostra-se original ao ordená-las num estilo educativo bem característico, ao referí-las ao humanismo cristão¹⁰¹ e à fundamentação científica do processo de aprendizagem. Ele não demonstra ter procurado desenhar um modelo preciso de aplicação do enfoque personalizante até mesmo porque seu conceito de didática é bastante amplo, não tecnicista:

“um espírito encarnado que impregna tudo...[é] a arte de criar os instrumentos de trabalho a serviço de um método...além de ser uma arte de ensinar, é reflexão crítica” (Apud Nieves, 1984: 58-61).

Faure reconhece avanços no ensino personalizado, decorrentes das diversas experiências de implementação: primazia do enfoque comunitário com a introdução da *partilha* entre os alunos, após determinados períodos de *estudo pessoal*, o incentivo a diversas modalidades de intercâmbio e interajuda dos alunos no trabalho, e as apresentações ou *exposições* públicas; 'ateliês' diversificados de atividades; variedade de opções do aluno diante da *programação* de estudo; a constituição dos *grupos de animação*; o contato estreito entre escola e família e maior participação desta no processo formativo dos alunos e na gestão administrativa da instituição (1977b: 6). Tem razão Galino ao afirmar que “*Pe. Faure comprometeu a trajetória pessoal de sua vida dedicando-se a otimizar os modos de conduzir os processos educativos*” (1991: 122).

Concordamos com Nieves Pereira ao explicar como o projeto faureano,

“por ser uma realidade aberta, converte-se de forma permanente em um projeto tão inacabado como a base em que se fundamenta: ajudar

⁹⁹ “*A Educação Personalizada adquiriu maioria e muitas das idéias aqui expressas não poderíamos dizer que as recebemos deste ou daquele autor ou se, como é muito provável, tenha sido antes uma ‘simbiose’ das idéias de vários autores unida à própria experiência*” (Jaramillo, 1988: 10).

¹⁰⁰ Pedro Chico González também reconhece na educação personalizada um movimento com matizes diferenciados. *Personalización Educativa. Genesis y estado actual* (Galino, 1991) apresenta o desenvolvimento deste enfoque pedagógico na França, Espanha, Itália e Estados Unidos.

¹⁰¹ Max Verduzco (1985: 20-21) e Nieves Pereira (1984: 33-34) aludem à dimensão do humanismo cristão em Pierre Faure.

os outros a serem pessoas, a realizarem-se como pessoas num compromisso individual e comunitário... A pedagogia, para ele, converte-se assim numa tarefa ininterrupta de busca dos aspectos do desenvolvimento” (1984: 36 e 212).

3.2. Educação personalizada: conceito e metas

Solicitado a esclarecer se sua contribuição é método, sistema ou enfoque, Faure responde que

“Se empregamos a palavra método, no sentido verdadeiro do que quer dizer método, quer dizer: quando damos uma direção à razão, então a educação personalizada está bem denominada ‘método’, quando construímos a pessoa e, portanto não se podem utilizar dois métodos ao mesmo tempo, um que vá para a direita e outro para a esquerda. Optamos por uma forma de personalização através da construção da pessoa, nesse sentido é correto dizer ‘método’. A palavra ‘sistema’ parece ter atualmente um sentido pejorativo; e por isso ‘método’, como se explicou antes, é melhor” (1975a: 24).

Apoiando-se, certamente, na definição do Concílio Vaticano II sobre educação,¹⁰² Faure diz que a educação personalizada trata-se de *“um espírito e uns instrumentos de trabalho”* (Apud Nieves, 1984: 58).

Jean-Marie Diem, colaborador de Faure, testemunha que este tardou em denominar *“educação personalizada”* a sua proposta de métodos de aprendizagem, até então conhecida como ‘métodos ativos’, ‘trabalho individual’ ou ‘método de fichas’.¹⁰³ Desde que o fez, Faure agregou o termo *comunitário* pois *“esquecê-lo seria omitir toda uma dimensão importante de sua pedagogia”* (Diem, 1988: 17).¹⁰⁴

Freqüentemente Faure prefere explicar a educação personalizada contrapondo os modos tradicional e personalizado de aprendizagem:

“Quando se deseja que os alunos pequenos ou grandes descubram uma noção ou alguma idéia, é necessário encontrar a atividade que os leve, por si mesmos, a descobrirem esta noção ou esta idéia. Quando se quer fazer compreender o sentido ou conteúdo de uma palavra, há que convidar a criança a observar a realidade que esta palavra expressa... Esta forma de atuar, estabelece a diferença entre um ensino tradicional, massivo, e um ensino personalizado, que o faz tomar consciência daquilo que se ensina, antes de dar o conhecimento” (1978: 20).

Aos que insistem no pedido de explicações teóricas para o seu projeto personalizador Faure responde com o clássico convite de Jesus aos primeiros discípulos *‘venham, vejam!’*¹⁰⁵ a observarem a sala de aula, a comprovarem os

¹⁰² *“No Concílio discutiu-se longamente esta questão precisa e específica: em que consiste a educação cristã. O Concílio diz: ‘um clima e um ambiente evangélicos’. Vejam, nestes dois termos está tudo o que nós entendemos tecnicamente por uma educação, uma formação, um ensino personalista e comunitário” (Faure, 1980c: 33).*

¹⁰³ Victor Garcia Hoz (1988: 7).reivindica a autoria do termo educação personalizada, *“expressão que cunhei e [a qual] teve a felicidade de ser bem acolhida e crescentemente utilizada nos meios pedagógicos”.*

¹⁰⁴ *“Acrescentamos [a responsabilidade social] à nossa concepção de educação personalizada e comunitária porque não há autêntica educação comunitária, sem um respeito ao bem comum da comunidade” (Faure, 1976a: 9). Ver também: Faure, 1983a: 42*

¹⁰⁵ Do Evangelho escrito por São João, capítulo 1, versículo 39.

resultados e a colocarem também eles mãos à obra na sua implementação (1979b/1993: 9).

No entanto, no início de seu último livro, Faure oferece a definição do seu projeto, tantas vezes solicitada:

“É um despertar de energias das pessoas que revelam a si mesmas a própria possibilidade de desenvolvimento e de progresso, descobrindo-se capazes disso tais quais são, graças aos poucos recursos que julgam ter” (Id.: 13).

Perguntado sobre o ‘como’ da pedagogia personalizada, Faure relativizava livros, técnicas, procedimentos e métodos. Por isso, esclarece

“o ‘como’, nós podemos tratar de adivinhar para, a partir daí, marcar para nossas crianças, como para nós mesmos, estes marcos que podem ser a pedagogia e suas incitações... É caminhando que cada um o descobre e revela. É caminhando que cada um descobre sua marcha e o sentido de sua marcha” (1973b:3).

A Airap nota que há diferentes expressões de ensino personalizante nos diversos países: algumas valorizam facetas da formação integral (manual, artística, social e espiritual), mas descuidam da aquisição de conhecimentos; outras restringem-se à sala de aula, despreocupadas com o âmbito extraescolar. Defende que o enfoque faureano não pode restringir-se ao procedimento didático em sala de aula porque

“nossa visão é mais completa e abrangente. Preferimos pedagogia personalizadora e comunitária. Mais que uma técnica, é uma concepção educativa” (L’Enseignement, 1978: 1).

Trata-se, portanto, de um processo personalizador a pervadir todas as áreas da vida da criança (Faure, 1977b: 3), a desenvolvê-la integralmente em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, sociais e morais (L’Enseignement, 1978: 1).

3.3. Localização no panorama pedagógico

Para assegurar sua identidade Pe. Faure e a Airap distinguem o ensino personalizado dos vários métodos pedagógicos contemporâneos. A *atividade* personalizante propugnada para a criança é a atividade do espírito, a atividade sobretudo mental, que não deve ser confundida com qualquer movimentação corporal. O termo *ensino*, designativo da ação do professor, deve significar a sua orientação para o trabalho do aluno, mas não que ele o substitua no ato pessoal de reflexão. *Ensino Individualizado* refere-se ao aluno enquanto indivíduo, um entre tantos na classe, que recebe do professor orientações de trabalho específicas para o seu estágio e capacidade de desenvolvimento. A dimensão de pessoa é o próprio aluno que revelará no decorrer e no produto do seu trabalho. O *Trabalho em Grupo*, cujo proveito é questionado, pode valer se o aluno, ao final, concentrar-se na própria reflexão (*“procura-se junto, encontra-se sozinho”*). O *Ensino Programado*, por restringir-se ao esquema “pergunta-resposta”, impede a postura crítica e criativa do aluno. A *não-diretividade* não pode ser confundida com total ausência de interferência do professor, caso contrário, o aluno ficaria indefeso, à mercê das influências da sociedade. (L’Enseignement, 1978: 3; Diem, 1975).

O *Trabalho Independente*, tal como o definem as reformas educativas francesas de Fontanet, Haby e Beullac, é identificado por Faure com o trabalho personalizado. O capítulo X de *Un enseignement personnalisé et communautaire*

são citações daquelas orientações (1979b/1993: 79-82). Esse conceito difere da acepção inglesa, que frisa o aspecto individual do estudo, enquanto a francesa enfatiza a independência que o aluno experimenta, sozinho ou em grupo, no processo de aprendizagem (Id.ibid.:80).

Quanto à relação entre o ensino personalizado e o montessoriano Faure reconhece vários pontos de contato. Aponta como laço fundamental o apelo do educador à atividade interior da criança para que esta trabalhe sozinha, com consciência e autonomia. Assinala também a confecção do material de trabalho para estimular a aprendizagem específica da criança e, ao mesmo tempo, propiciar-

a

autocorreção (1983b).¹⁰⁶ No entanto, à frase de Montessori “ajuda-me a fazer só” Faure ressalva:

“Eu acrescentaria: só e com a ajuda dos outros. Este é o ideal da educação que propomos às crianças, ajudá-las a fazer as coisas por si mesmas, mas com a ajuda de seus companheiros e ajudando-os” (1983b: 47).

Perguntado se considera a educação personalizada parte da ‘escola ativa’, Faure responde afirmativamente, enquanto esta expressão criada por Adolf Ferrière (1879-1960) no conjunto do movimento da *Escola Nova*, significa a criação de um ambiente propício para a atividade da criança. Contudo esclarece que o característico da educação personalizada é

“que esta atividade surja da própria criança e que seja ela quem tome a responsabilidade de suas próprias atividades, e isto em todas as atividades da vida” (1981e: 92).

Acrescenta:

“Para nós não é qualquer coisa que vai demonstrar se é ou não educação personalizada. É a maneira como cada um conduz sua própria atividade e toma iniciativa” (Id.ibid.).

Vimos, diretamente de Faure e da Airap, o entendimento sobre o conceito, a autoria e a originalidade do ensino personalizado, assim como sua localização no panorama pedagógico. A seguir veremos os princípios educacionais que Pierre Faure inferiu a partir da observação da criança e expôs como fundamento do seu projeto.

3.4. Os princípios educacionais

Personalização

Convicto de que “*não se nasce pessoa, mas chega-se a ser pessoa*” (1975a: 11), e que cada ser humano não é acabado, mas traz em si possibilidades de superar-se e de progredir, Faure associa ao princípio da personalização os conceitos de ‘*progressão pedagógica*’ e ‘*pedagogia diferenciada*’ (1979b/1993: 16).

A personalização é um trabalho de conscientização, ou seja, o empenho do indivíduo em identificar os apelos interiores e atuar a partir de dentro, mobilizando todas as suas potencialidades. A pessoa é estimulada a crescer sempre, a dar o melhor de si, a superar o nível instintivo, espontâneo, a assumir-se, a assenhorar-se de si mesma. Conseqüentemente, o domínio de si próprio é condição para o surgimento de uma sociedade de pessoas, cada qual cônica e atuante em favor da própria autonomia (1980b: 18).

Ajudar cada um a ser pessoa é a tarefa essencial da pedagogia. O trabalho escolar deve apoiar-se numa pedagogia diferenciada, mediante a consideração específica da capacidade e do ritmo de assimilação de cada aluno. Suprime-se a pretensão de equalização ou de homogeneização em sala de aula, a partir do referencial do *aluno médio*. Atitudes massivas dos educadores com respeito aos

¹⁰⁶ “*Esta grande educadora havia entendido perfeitamente o desenvolvimento psicológico da criança. Infelizmente o que mais se conservou no mundo de Maria Montessori não são os princípios nos quais se baseava, mas seu material*” (Faure, 1983b: 48). “*Maria Montessori não queria que se falasse de método porque iria se materializar o que ela criou e converter-se em um sistema fechado*” (Faure, 1978c: 42).

alunos; trabalhos e exames padronizados, com expectativa de respostas mecânicas, etc. são insustentáveis no ensino personalizante (1980d: 50) porque
“todo ser humano, desde o seu nascimento até à morte, leva em si um dinamismo. A vida é dinâmica, impulsiona sempre ao desenvolvimento. Toca-nos nem atrasar nem frear tal crescimento” (1980c: 36).

Autonomia e Liberdade

Temor e entusiasmo são os sentimentos contraditórios que Faure percebe que pais, dirigentes e professores experimentam a respeito da ‘autonomia’ dos alunos. Por isso distingue a ‘autonomia adquirida’ pela criança ou pelo jovem e a ‘autonomia por adquirir’. No primeiro caso o papel do educador é favorecer o aluno a esforçar-se por manifestá-la e ampliá-la, pois a autonomia é uma dimensão fundamental do ser humano, manifestação da própria vida e o seu desejo profundo, mas sua aquisição não é definitiva, podendo, estagnar-se e regredir. Assim como para dominar os conhecimentos, Faure compara, a pessoa caminha de descobertas em descobertas, de igual modo, para dominar a própria conduta, cabe-lhe caminhar de responsabilidades (ou de autonomias) em responsabilidades.

Contudo Faure nota o perigo da dispersão e da superficialidade do aluno na conquista da autonomia, recomendando aos educadores, para ajudá-lo a prosseguir até o fim no trabalho que ele mesmo decidiu e programou. A autonomia ainda não adquirida pela pessoa deve-lhe ser proposta, de modo que ela examine suas capacidades, perceba os objetivos a atingir, as etapas a percorrer, o ônus do trabalho a realizar (1981i: 10-11).

Segundo a reforma educativa do ministro francês Haby, apoiada por Faure, o educando, na conquista da autonomia, deve adquirir os conhecimentos técnicos e a postura crítica para enfrentar as influências e agressões da ‘escola paralela’ (meios de comunicação) que tende a deformar a realidade. Recomenda-se ainda ao aluno que busque o autodidatismo, entendido como domínio de habilidades necessárias para a aquisição do saber; o exercício de responsabilidades na definição da sua trajetória escolar e no desempenho de atividades dentro da escola. Ideal é *“o aluno ...agir por si mesmo o tempo todo e em todas as disciplinas”* (1979b/1993: 49).¹⁰⁷

Unida ao tema da autonomia, Faure apresenta a liberdade como *“o ponto crucial da educação”*, por estar tão arraigada em nossa personalidade (1975i: 61). A liberdade humana é uma liberdade restrita, sempre condicionada, fundamentada na liberdade de Deus, que cria o ser humano à sua imagem e semelhança (1973b: 3). É a liberdade como resposta e adesão da pessoa à percepção dos apelos interiores. Trata-se de

“liberdade para ser, para progredir” (1975a: 45), e ainda, a liberdade *“que permite [ao aluno] fazer o que deve porque assim o desejou ao ser capaz de realizá-lo”* (1980g: 112).

Faure também distingue o exercício da liberdade e a conquista da liberdade, que será sempre algo difícil a atingir, pois trata-se antes de condicionamentos interiores que exteriores. A liberdade será buscada no campo sensório-motor, para que a criança se liberte de dificuldades físicas; no campo da linguagem, para ela desenvolver uma comunicação mais ampla; de ajudas externas até nas pequenas coisas (1975i: 62). Por isso mesmo, a liberdade deverá ser favorecida por mediações pedagógicas e por condições escolares que propiciem ao aluno o

¹⁰⁷ O número 40 de *Recherche et Animation Pédagogiques* intitula-se *L'Autonomie*.

exercício da escolha, da decisão, da responsabilidade frente às conseqüências do que foi assumido: seleção de exercícios e textos; priorização dos trabalhos ou matérias de estudo; modo de abordagem dos temas, entre outras (1979b/1993: 58).¹⁰⁸ Diz Faure:

“não basta preparar a aula, não basta fazer boas apresentações, o que é necessário, é preciso pensar sempre nas ocasiões que vamos proporcionar [aos alunos] para exercitar sua liberdade e não apenas para obedecer o que se lhes pede” (1983h: 175).

Atividade

Embora a atividade da criança já tivesse sido tratada por outras correntes pedagógicas escolanovistas,¹⁰⁹ desde que a teoria da autogênese comprovou sua importância na aprendizagem, ela tornou-se marca característica da pedagogia personalizada. Se até então a ignorância da fisiologia poderia justificar o procedimento pedagógico da imobilidade do aluno na sala de aula, hoje a atividade é ‘conditio sine qua non’ para um trabalho verdadeiramente personalizador (Flores,1980c: 91).

Faure constata a existência de abordagens da atividade pedagógica abusivas e desconectadas das finalidades, o que constitui uma ameaça para a educação personalizada. Não se trata de manter o aluno agitado, realizando quaisquer movimentos físicos. O que mais importa é o enfoque educativo da atividade, o espírito pedagógico com que ela é proposta.¹¹⁰ Ou seja, a atividade personalizadora é a que brota do interior da pessoa, seja de modo espontâneo, seja por sugestão de outrem, mas assumida por ela (1946: 1). A atividade deve visar a uma finalidade porque *“o homem não atua sem um plano, sem alguma idéia concreta, que saiba aonde o conduz”* (1975a: 15). Concordando com as críticas de Ferrière aos que usam os métodos ativos como etiqueta, segredo ou panacéia, Faure propõe

“Os métodos mais comprovados, as próprias técnicas dos métodos ativos, devem ser repensadas por cada educador e aplicadas a cada criança...[pois] jamais serão os instrumentos e planos de trabalho que valerão, no fim das contas, o que valerá a aplicação que fizer delas o educador” (1946: 6).

A escola e o educador deverão proporcionar ocasiões e instrumentos adequados para que o aluno atue, uma vez que, sem atividade, não se desenvolve.

Criatividade

Coerente com a sua visão de pessoa e de aprendizagem, Faure considera a criatividade um fator essencial na educação, algo privilegiado ou excepcional, que passa a ser valorizado pelas diversas instâncias da sociedade, a ponto de poder ser incluída entre os direitos humanos. Ele define:

¹⁰⁸ *“Afetivamente é gostoso realizar o que foi previsto e resolvido. A autodeterminação confere à ação mais eficácia e certo sabor que a pessoa atribui a tudo o que provém de si mesma”* (Faure, 1979b/1993: 58).

¹⁰⁹ Faure sintetiza o pensamento dos principais pedagogistas sobre a atividade da criança (1945e).

¹¹⁰ *“Essencial não é apenas a atividade do aluno, mas a forma como ele assume sua atividade: de uma maneira consciente, responsável, com iniciativa. Isto é o que determinará numa atividade seu carácter pessoal”* (Faure, 1981e: 92).

“Criatividade diz mais que ‘aptidão para inventar’ e mesmo para ‘criar’, que é mais ampla: criatividade sugere a busca de meios e de técnicas para desenvolver esta aptidão” (1971: 107, nota).

Faure fundamenta o princípio pedagógico da criatividade nos estudos psicofisiológicos sobre o desenvolvimento da pessoa, os quais demonstram que a criança não assimila se não trabalha pessoalmente o aprendido. A criança coloca seu selo de originalidade nas tarefas de elaboração pessoal que realiza, e nisto desenvolve-se.

A partir de sua observação pedagógica, Faure vincula a criatividade ao rigor. Criatividade sem rigor pode redundar em produtos (expressões, informações, ortografia, dicção, etc.) banais, estereotipados, pura fantasia. Em contrapartida, o rigor, sem criatividade, pode gerar expressões rígidas e formais (1971).¹¹¹

Função da escola deve ser incrementar a criatividade dos alunos, incentivando-os a expressarem pontos de vista pessoais, que não constem dos livros nem da programação oficial, e procedimentos originais, diversos dos hábitos e dos costumes estabelecidos (1979i: 63-67).¹¹²

Sociabilidade

Faure (1983f) defende que uma autêntica educação personalizada deve conduzir à formação comunitária, que ele entende como sinônimo de social. Estimula os educadores a constatarem como os alunos tendem a interagir, a comunicar-se, a ajudar-se, sem interferência do professor, quando estão concentrados no próprio trabalho, satisfeitos com sua tarefa pessoal e com o progresso que vão experimentando. *“De onde vem isto?”*, pergunta, *“do fato de que que uma pessoa não pode tornar-se pessoa, senão na medida em que, vivendo no meio de outros, pode intercambiar, dar e receber dos outros”*. Conclui que as escolas deveriam tornar-se centros de formação social, onde os alunos aprendam a *“estar não justapostos com os outros, mas em comunicação com os outros”* (1983f: 143).

Embora caiba a cada pessoa empenhar-se pelo desenvolvimento da personalidade, esta só atinge a plenitude no compromisso social, ou seja, na atitude de abertura, de amor, de solidariedade para com os outros, posto que *“o maior desejo de nossa personalidade é que outra pessoa solicite nossa pessoa”* (Faure apud Nieves, 1984: 48). Entendendo a comunicação como doação de si, da própria interioridade para enriquecimento do outro, Faure pode explicar aos que acusam de individualista seu projeto pedagógico:

“A formação social não se opõe à formação pessoal. Se há verdadeira personalização, ela conduz necessariamente à formação social porque o homem, a criança, trazem em si uma natureza que os conduz a interiorizar-se e a exteriorizar-se, a aprofundar-se pessoalmente e a comunicar-se socialmente... Não se trata da formação pessoal de um lado e a formação social por outro, pois isso não corresponde à realidade, mas é um problema que só se coloca no

¹¹¹ Diz Verduzco (1985: 31) a respeito da criatividade: *“Com tudo isto delineia-se mais a missão da educação personalizada: que o homem que educamos seja capaz de respostas pessoais face aos apelos de que é objeto no seu mundo familiar, escolar e social”*.

¹¹² Para tanto, Faure explica o clima escolar para favorecer a criatividade: *“Um clima tolerante, livre, não coercitivo. Há que deixar livre o caminho da criatividade, que não quer dizer ou provocar necessariamente uma obra genial; favorecer o pensamento original”* (Apud Nieves: 46).

papel. A realidade é que o pessoal conduz ao social e o social ao pessoal” (1975a: 63)

Os meios que Faure propõe para fomentar essa dimensão referem-se basicamente ao respeito mútuo, à comunicação, à amizade e à ajuda mútua, em casa e no âmbito pessoal, intelectual e material. Esta ajuda se expressa em pedir e oferecer esclarecimentos aos colegas quanto ao tema de estudo; comunicar na *partilha* o fruto do seu trabalho; ajuda nos controles da aprendizagem; grupos de serviço para limpeza e organização material da classe e do colégio (1983f).

Transcendência

Faure (1973b) entende a pessoa como ser criado por Deus e chamado por Ele a ser à sua imagem e semelhança, donde conclui que não pode haver uma antropologia que não seja ‘aspirada’ por uma teologia, ou seja, *“por uma tomada de consciência de nossas aspirações mais pertinazes e profundas em relação ao nosso futuro, ao nosso futuro integral e não apenas terrestre”*.

Mola propulsora do desenvolvimento da pessoa será a tomada de consciência de que ela é um espírito que ordena o corpo, que suscita o trabalho da razão e que a leva a transcender as razões e realidades imediatas em busca de *“realidades que não se vêem, não se tocam, nem se podem contar e que chamamos valores”* (1976g: 42). A experiência de reconhecer-se como ser espiritual leva a pessoa a experimentar-se criatura diante do Espírito que ordena todos os corpos e todos os espíritos e quer ordená-la também, por amor, à sua imagem e semelhança (1978f: 63). A pessoa encontra em si leis do crescimento, ao mesmo tempo humano e espiritual, que adquirem sentido como resposta aos apelos de Deus. Cada um tende para Deus como flecha lançada por Ele e para Ele. *“É tudo simples”*, diz Faure,

“mas se pensássemos nisto mais em profundidade, é provável que encontraríamos aí respostas para muitas de nossas hesitações, de nossas inquietações sobre nosso futuro e sobre os problemas propriamente pedagógicos que podemos nos colocar para saber como ajudar a criança a construir seu futuro” (Id.:2).

Por isso Faure defende a liberdade da pessoa de todos os condicionamentos, sobretudo dos interiores, para identificar e responder aos apelos de Deus e então poder expressar seu dinamismo na criatividade, atividade, comunicação e sociabilidade.

4. A CONFIGURAÇÃO DO PROJETO FAUREANO

Pierre Faure não chegou a alinhar os elementos do seu projeto pedagógico, que aparecem esparsos em diversos escritos e conferências. Nieves Pereira (1984) coloca os elementos faureanos sob uma única categoria: ‘instrumentos de trabalho’. Ocampo & Serna (1992), baseando-se no trabalho de Jaime Ortiz *El proceso enseñanza-aprendizaje personalizado*, organizam os instrumentos faureanos em cinco momentos e 16 atividades.¹¹³

¹¹³ Ocampo & Serna (1992: 97) esquematizam o processo personalizador:

“a) Preparação da aprendizagem: tomada de contato, programação ampla, programação curta, plano de trabalho do aluno; b) Experimentação da aprendizagem: guias de trabalho, rotação, trabalho pessoal, trabalho grupal, oficina; c) Garantia da aprendizagem: partilha de sentimentos e de conteúdos, aula coletiva; d) Constatação do aprendido: auto-controle, controle, avaliação; e) Retroalimentação durante todo o processo: acompanhamento, tutoria”.

Do estudo que fizemos dos escritos e conferências de Faure percebemos que no seu último livro *Un Enseignement personnalisé et communautaire* ele nos oferece os diversos elementos para o processo de ensino e aprendizagem, que procuramos organizar num 'roteiro didático', composto de momentos, instrumentos e recursos como propomos a seguir:

ROTEIRO DIDÁTICO PERSONALIZADOR SEGUNDO PIERRE FAURE

MOMENTOS DIDÁTICOS

1. TRABALHO INDEPENDENTE do aluno a partir de: programação, plano de trabalho e indicações de trabalho.
2. TRABALHO GRUPAL programado ou espontâneo; para toda a classe ou para alguns grupos; mediante consultas, oficinas, ajuda mútua, etc.
3. PARTILHA de conhecimentos e/ou de sentimentos.
4. SÍNTESE PESSOAL do aluno com memorização, apontamentos, elaboração de dossiê, visão de conjunto, etc.
5. EXPOSIÇÃO ORAL E ESCRITA: apresentações de tipos variados.
6. AVALIAÇÃO: autocorreção, auto e/ou heteroavaliação, pessoal e coletiva.
7. TOMADA DE CONSCIÊNCIA da classe toda ou em grupos de animação.

INSTRUMENTOS DE TRABALHO

1. PROGRAMAÇÃO elaborada pelo professor, com eventual consulta aos alunos.
2. PLANO DE TRABALHO elaborado pelo aluno e aprovado pelo professor.
3. INDICAÇÕES DE TRABALHO do professor por guias, fichas, vídeos, preleção, aula coletiva e outros.
4. BIBLIOTECA DE CLASSE: dicionários, enciclopédias, tratados, etc.
5. MATERIAL DIDÁTICO AUDIOVISUAL: atlas, globo terrestre, mapas astronômicos, quadros para síntese: histórico, geológico, etc.
6. MATERIAL DE AUTO-CONTROLE: quadros de controle, dossiês do aluno.
7. MATERIAL DIDÁTICO SENSÓRIO-MOTOR
8. MATERIAL DE VIDA PRÁTICA

RECURSOS

1. AMBIENTE: áreas (ou cantos) de trabalho, 'linha' montessoriana, cartazes, quadro de atividades, etc.
2. MOBILIÁRIO

4.1. Os instrumentos do trabalho personalizado

Programação

A *programação* do trabalho escolar para Faure é a seleção e organização lógica e psicológica dos conteúdos e instrumentos de trabalho, feita pelo professor, para propiciar o trabalho pessoal do aluno. A organização lógica assegura a progressão dos conteúdos: dos mais simples para os complexos, dos conhecidos para os desconhecidos, dos princípios para as conseqüências, da experiência para a reflexão. A organização psicológica garante a adequação dos conteúdos e instrumentos propostos à capacidade e ao ritmo de aprendizagem¹¹⁴ dos alunos (1979b/1993: 55) de tal forma que *“toda criança deve encontrar nesta programação aquilo que é capaz de fazer. Não haverá fracos nem repetentes”* (1975a: 45).

A elaboração da *programação* tem em conta o programa oficial de cada país ou região,¹¹⁵ embora não devendo reduzir-se a este, porque apresenta apenas as noções, mas não o modo de trabalhá-las. Faure sugere considerar:

“seu nível [do aluno], seus conhecimentos e possibilidades atuais, suas disposições pessoais, as relações que o modo de estudar e trabalhar vão criar, inicialmente com os professores, com seus colegas, no grupo que é uma classe, com seus pais, consigo mesmo, sobretudo” (1972c).

Tratando-se da Educação Infantil, cuja finalidade é a capacitação dos alunos para a aprendizagem, a *programação* não apresentará as noções, mas as atividades a realizar. Várias disciplinas exigem a retomada dos conteúdos em diversas séries até poderem ser assimiladas suficientemente. Só a experiência do professor indicará o tempo a dedicar a cada ponto da *programação*, que não poderá ser uniforme, devido à consideração do ritmo de aprendizagem. Pelo mesmo motivo a *programação* não pode atrelar-se ao ano letivo, mas poderá abarcar um período maior como até o do curso, ciclo ou segmento (1979b/1993: 56).

Faure sintetiza as condições desejáveis para a *programação*: 1) explicitação dos elementos de modo claro e compreensível; 2) apresentação atraente do material proposto; 3) estilo sóbrio; 4) acesso fácil dos alunos à *programação*, aos instrumentos de trabalho e aos livros; 5) localização dos elementos no seu conjunto; 6) abertura a novas pesquisas e aplicações; 7) possibilidade de intercâmbio (1981h).

¹¹⁴ Flores Montúfar (1980b: 93) define ritmo de aprendizagem como *“o tempo que cada pessoa requer para conquistar uma nova estrutura. Que estrutura? Mental, cerebral. O ritmo pessoal é múltiplo e visa a todas as nossas potencialidades”*.

¹¹⁵ *“Os programas oficiais em todo o mundo são diretrizes necessárias que não afetam em nada o ensino personalizado. O importante é a maneira de estudar, de fazer que os programas sejam melhores para a formação. Nunca há que se opor ou criticar os programas oficiais. Em cada país são diferentes. Devemos primeiro estudá-los, ver como estão organizados e extrair deles o melhor”* (Faure, 1983c: 71).

Sendo a *programação* um roteiro do caminho pedagógico a percorrer, deve deixar suficiente margem ao professor para inovar e modificar conforme julgue necessário para o bem dos alunos. Os professores

“Podem acrescentar alguns exercícios ou algumas perguntas que partam da noção principal, mas que vão a aplicações que sequer figuram no programa: são os trabalhos livres, culturais e podem sugerir-lhes que os apliquem a outros domínios, distintos da matéria que estão trabalhando” (1975d: 25).

Distribuída aos alunos e aos pais, a *programação* orienta o trabalho do aluno prevenindo-o do espontaneísmo ou da dispersão; é *“a prova da preparação da aula pelo professor”*, assegurando e delimitando seu papel, impedindo que ele ceda à tentação de querer explicar tudo oralmente aos alunos (1982d: 45). Também estes têm seu papel garantido pela *programação* pois podem trabalhar pessoalmente sem ficarem dependentes do professor¹¹⁶ e sem serem substituídos por ele, de modo que

“a aula torna-se um lugar onde os alunos trabalham, onde são eles que conquistam, pouco a pouco, os elementos do conhecimento que foram colocados nas programações” (1982d: 46).

A *programação* é um elemento básico para a formação do espírito, pois apresenta ao aluno o conjunto da matéria a ser trabalhada, a meta, a direção, a progressão das etapas e os instrumentos de trabalho,

“Ela confere a estrutura interna ao ensino, sua coesão profunda e o espírito de pesquisa na educação. Ela tem ainda a vantagem de introduzir o aluno não apenas às noções a conquistar e assimilar, mas a um método pessoal de aquisição. Ela forma seu espírito, seja qual for a matéria ou a atividade considerada” (1981h: 7).¹¹⁷

Plano de Trabalho

À pergunta sobre o modo de delimitar o tempo para os alunos desenvolverem a *programação* Faure responde com outro instrumento didático: o *plano de trabalho*. Elaborado pelo aluno sob a supervisão do professor, este recurso dosifica para uma ou duas semanas conteúdos, atividades e também eventos coletivos (excursões, exposições, encenações, etc.) da *programação*. Contudo, dada a diversidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos e os objetivos da educação personalizada, o *plano de trabalho* não pode ser organizado como as unidades de trabalho e unidades de tempo de outros métodos pedagógicos, de tal modo prescritivos que eliminam a autonomia do aluno (1979b/1993: 57; 1981f). Faure esclarece que o importante:

“não é o trabalho que se realize em muito tempo ou que seja feito rapidamente, mas o importante é que estas atividades, este trabalho, se realizem pessoalmente” (1981f: 102).

¹¹⁶ *“A entrega do programa detalhado, expresso em termos que o aluno possa captar, permite-lhe compreender que ele, e apenas ele, é o responsável pelas suas aquisições. Traçamos-lhe o caminho, marcamos-lhe etapas; mas cabe a ele avançar. Cabe a ele perguntar-se lealmente, a cada momento do ano, para saber onde se encontra”* (Faure, 1960: 774).

¹¹⁷ Autores que têm estudado o projeto pedagógico de Pierre Faure apresentam a *programação* e sugerem meios para elaborá-la: Flores Montúfar (1980c, 1980d), Jaramillo (1988: 69-73), Nieves (1984: 66-96), Vélez Escobar (1990/1996: 67 e 79-83), Verduzco (1985: 39-44).

O *trabalho independente* é um exercício pedagógico no qual o aluno se personaliza aprendendo a motivar-se, a escolher, a priorizar, a valorizar o tempo, a prever a duração dos seus estudos, a comprometer-se com sua realização e a redimensionar seu plano caso o tenha concluído antes do previsto. Desta forma o aluno

“sabe que noções tem que adquirir, quais haverá que revisar, e as que já domina e portanto permitem-lhe avançar no programa. Mas é ele quem deve fixar-se o que há por fazer” (Faure apud Nieves, 1984: 98).¹¹⁸

Tarefa importante do professor é ajudar o aluno a considerar seu *plano de trabalho* como ponto de partida e não de chegada, como um incentivo à busca, à pesquisa e não como uma prestação de contas ou mera desincumbência (Faure, 1968a: 9). Trata-se de

“Evitar que a criança guarde o trabalho com a impressão de que este terminou. E terminado, será livre. O que vale é o trabalho progressivo da criança” (Id.:9).

Indicações de trabalho

A *programação* é decisiva para a o processo de ensino e aprendizagem, mas carece de instruções pormenorizadas que motivem os alunos ao trabalho, se adequem à sua realidade e priorizem suas atividades. Essas *indicações de trabalho* são preparadas pelo professor com sobriedade, exatidão e progressividade (1979b/1993: 60).

Embora seu projeto pedagógico seja, por vezes, caracterizado como o método das *guias* ou fichas, Faure se refere a elas com precaução, tratando-as como instrumentos de trabalho de outra autoria.¹¹⁹ À consulta epistolar sobre *guias* que lhe fez Vélez Escobar, Faure respondeu

“Eu prefiro muito mais, em lugar das guias, os quadros, que permitam situar os conhecimentos adquiridos... Este tipo de fichas provém da Espanha e isto é uma falha que compromete seriamente o ensino personalizado” (Apud Vélez, 1990/1996: 86).

Normalmente Faure prefere falar de *indicações de trabalho*. Reconhece o valor do ensino programado com fichas para adultos, proposto pela reforma educativa francesa de 1969, mas julga inadequado seu uso exclusivo para os alunos mais jovens, que requerem a presença do professor e da classe. Entre as fichas de exercícios introdutórios e as de aplicação, no final do trabalho, falta

“estabelecer um laço, o próprio nó da lição, que consiste em desglosar das premissas a noção a elaborar. Nesta idade isto só é eficaz sob a direção pessoal do professor, hábil para suscitar e recolher sugestões, para organizar a pesquisa, para fazer uma síntese do adquirido e para obter dos alunos uma formulação adequada e definitiva” (1969c: 42).

¹¹⁸ Estudiosos do projeto pedagógico de Pierre Faure apresentam o *Plano de Trabalho* e sugerem meios para elaborá-lo: Jaramillo (1988: 69-73), Nieves (1984: 97-106), Vélez Escobar (1990/1996: 67), Verduzco (1985: 45-47).

¹¹⁹ *“Entre estes meios de trabalho que ficaram muito em moda há o que chamamos de Guias, mas é preciso saber bem como redigi-las”* (Faure, 1983c: 80). *“Aqui se pergunta [sobre as guias], certamente porque se observaram alguns abusos, porque os há. Como fazer com que as guias sejam verdadeiramente educativas... As famosas guias”* (Faure, 1983c: 97).

As *guias* são instrumentos para apenas uma fase do trabalho em classe: a do *trabalho independente*, não devendo ser absolutizadas ou usadas indiscriminadamente. Não é o seu preenchimento que conta, mas o *trabalho pessoal* motivado, com objetivo preciso de pesquisa, que “*põe a mente em atividade*” (1983d). Vélez Escobar opina que

“É possível, por exemplo, conduzir muito bem o espírito, que é o principal, e não ter guias de trabalho. Assim como há muitos que têm guias de trabalho, mas permanecem a anos-luz do que seja a verdadeira educação personalizada” (1990/1993: 66).

Entretanto Faure oferece algumas orientações para as *guias* atingirem seus objetivos: respeito pela progressão das etapas de aprendizagem; adequação às peculiaridades dos alunos; elaboração comum entre os professores de classes paralelas; formulação interrogativa, que estimule a pesquisa, sempre acompanhada de autocorreção; apresentação renovação constante do material (1969c: 43; 1980c: 37; 1983c: 80-81 e 1983d: 97).¹²⁰

Faure insiste tanto na *programação* e nas *indicações de trabalho* escritas e manifesta-se pouco quanto à exposição oral do professor, parecendo ignorá-lo. Contudo, o trabalho personalizado não dispensa a intervenção do professor, enquanto “*ensino-transmissão de conhecimentos*” (1972c) considerando sempre que

“o professor não pode pensar no lugar do aluno. Transmitir um esclarecimento, sim, mas um pensamento não” (L'Enseignement, 1978: 3).

Pierre Faure admite também uma breve apresentação oral do professor, inspirada na *preleção* da *Ratio Studiorum*, chamada nas escolas personalizadas brasileiras, *aula coletiva*. Em lugar da aula magistral, na qual expunha a matéria sem possibilitar a atividade mental pessoal do aluno, nem sua intervenção na aula, o professor, agora, intervém instigando o trabalho da pesquisa do aluno mediante orientações oportunas e dosadas. Não há receitas sobre sua incidência; a necessidade dos alunos é que a determina. Se numa classe um grupo carece de um esclarecimento do professor, pergunta Nieves, por que dá-la a todos? (1975h: 59).

Material didático

Faure nota que não bastam bons objetivos de estudo e o interesse do aluno se lhe faltam os pré-requisitos, ou seja, os meios para a aprendizagem pois,

“Se queremos uma educação personalizada, é indispensável que busquemos os meios, conforme a idade das crianças, conforme o que sabem ou não sabem fazer, o que são capazes de fazer, os meios para que a criança se coloque em atividade” (1979c: 13).

¹²⁰ Vásquez Tapia & Magalhães (s/d: 8) distinguem *guias* e fichas. Estas “*são instrumentos aos quais o aluno recorre durante a realização das tarefas nas guias...são um apoio ao trabalho de descoberta do conhecimento do aluno. Podem atender a qualquer um dos aspectos citados na caracterização das guias, ou seja, podem propor exercícios de investigação, de discriminação, de fixação, etc*”. Ver apresentação sobre *Guias* em Flores Montúfar (1980c: 124-125), Nieves (1984: 107-115), Vélez Escobar (1990/1996: 85-91), Verduzco (1985: 47-51) e Jaramillo (1988: 73-79). Este apresenta, no Apêndice I (pp. 151-1985) modelos de *Guias* de diversas disciplinas para todas as séries.

O material didático apresentado por Pierre Faure consta de biblioteca (livros e documentos), material sensório-motor, material audiovisual e material de síntese. A biblioteca não é um recurso ocasional, ocupado em tempos vagos, mas

“o instrumento principal do aluno na classe” pois *“se não houver biblioteca, não haverá mais que a palavra do professor e a palavra, perdoem-me, é muito pobre”* (Apud Nieves: 116).

Além da biblioteca geral da escola, a educação personalizada conta com a biblioteca da sala de aula, ou comum a várias delas, de fácil acesso para o trabalho de consulta dos alunos, com livros essenciais, variados, adequados conforme a *programação*: enciclopédia, dicionário, atlas geográfico, livros de uso freqüente, obras de bons autores. Para a montagem da biblioteca da classe Faure sugere a participação dos pais que, uma vez desobrigados da compra do material escolar individual, poderiam enriquecer o acervo, a ser partilhado por todos.¹²¹

Nieves Pereira, a partir, sobretudo, de apontamentos das aulas que teve com Pierre Faure em Paris, é quem apresenta seus instrumentos de educação sensorial.¹²² Estes haviam sido recolhidos e enriquecidos por ele, em grande parte, do material didático de Séguin, Bourneville e Montessori, *“nossos predecessores e nossos mestres”*, como dizia (Faure, 1970: nota à p.7).

O material visa a 1) estimular o espírito para um trabalho intelectual, a partir de percepções e comparações; 2) dar segurança à criança para controlar-se e atuar sozinha, sem a tutela dos adultos. Características que devem apresentar o material: isolamento do sentido (o material, para permitir a sensação tátil, não deve fornecer a sensação de temperatura); gradação progressiva (para evitar automatismos); autocorretivo (os encaixes cilíndricos, por exemplo, automaticamente revelam acertos e erros); possibilidade de auto-atividade; apresentação atraente.

Faure sugere diversos materiais didáticos conforme a idade dos alunos e a *programação* das disciplinas: gravador, diapositivos, guias de trabalho, quadros cronológico, geológico, zoológico, mapas, globo terrestre, fichário, entre outros. Ele nota que a utilização desse material favorece mais os alunos à assimilação do que eles ficarem escutando uma exposição ou tomando notas. Além disso, o material estimula os alunos a tratarem-no com respeito (1983h).

Material de autocontrole do aluno

Tema bastante recorrente nos escritos e conferências de Pierre Faure é o do autocontrole do trabalho do aluno. Este desenvolve a autonomia também pela consciência dos próprios erros na aprendizagem. Não basta que o aluno trabalhe, mesmo pessoal e ativamente. Ele tem direito a verificar os acertos e erros do trabalho realizado pois *“não há trabalho válido se não tivermos meios para verificar que é válido”* (1976e: 36).

Apoiado na lição de três tempos de Fröebel (Faure, 1976e: 34), nas experiências de Binet, Montessori (Faure, 1980c: 37; 1983b: 49) e Simone Weil (1909-1943),¹²³ Faure insiste com os professores para que não manifestem

¹²¹ *“Suprimir os manuais e os livros de leitura que se faz cada aluno comprar, inutilmente. Com a economia realizada, constituir a biblioteca, não com livros iguais, mas diferentes”* (Faure apud Nieves: 118).

¹²² Nieves (1984:140-171) faz uma ampla e detalhada exposição dos instrumentos de educação sensorial propostos por Pierre Faure.

¹²³ *“Alfredo Binet...chegou à seguinte conclusão: a mente tem necessidade de certeza; daí ele agrega, um novo elemento que chama censura, quer dizer, a autocrítica que permite, ao julgar o que*

surpresa nem descontentamento com os erros dos alunos, não os amedrontem e, quanto possível, nem corrijam seus trabalhos, mas permitam-lhes identificar a falta e pesquisar a solução, recorrendo a livros, a dicionários e a outros instrumentos de trabalho.

O procedimento autocorretivo, além de evitar a interrupção freqüente do trabalho do aluno pelo recurso ao professor, é de grande proveito pedagógico ao prolongá-lo, possibilitar-lhe a reflexão, a tomada de consciência, a identificação dos erros e de suas causas, o rigor científico, a busca da perfeição, a apreciação global da tarefa realizada e a mobilização da vontade para a busca dos instrumentos de correção (1975a: 16-22; 1975f: 43) pois “os conhecimentos, desta maneira, trarão por si mesmos a consciência do próprio critério, das próprias aquisições e do modo de corrigir-se” (1975a: 16).

Preocupação do professor personalizador não é tanto a elaboração abundante de exercícios como o provimento de instruções de autocorreção ou de autocontrole para cada instrumento de trabalho confeccionado, a serem utilizadas habitualmente pelos alunos, sempre que concluem suas tarefas. Tais indicações são mais auto-instrutivas que apenas corretivas, para permitirem o real progresso dos alunos e não a mera constatação do erro; para estimularem seu gosto pelos controles (1976e: 34); para recorrerem à ajuda dos colegas para a correção mútua (1982h: 105). Devem ser sóbrias (bastando às vezes um número ou uma palavra) (1979b/1993: 62) e adequadas à diversidade das disciplinas. Desta forma “o verdadeiro controle de conhecimentos, portanto, é sua utilização, quer dizer, a reutilização dos conhecimentos” (1976e: 36).¹²⁴

A impossibilidade de alguns alunos fazerem a autocorreção pode ocorrer por preparação insuficiente da aprendizagem ou inadequação dos instrumentos de trabalho. A recomendação é que os professores procurem suprir as lacunas da fase preparatória desses alunos de modo a poderem aproveitar da *programação* da classe (1975a: 22).

4.2. Os momentos didáticos

Os princípios personalizantes apresentados por Faure são o horizonte ou o ponto de referência do trabalho pedagógico. A consideração constante dos princípios na elaboração e utilização dos instrumentos de trabalho garantirá as metas do processo personalizador. De posse desses elementos podemos apresentar os momentos didáticos. A seqüência não é cronológica, nem se verifica, integralmente em todas as aulas. Os momentos podem ser alterados ou combinados, conforme a necessidade dos alunos.

Trabalho independente

O *trabalho independente* é um dos momentos que mais concretiza os princípios pedagógicos acima expostos. Com a *programação* e o *plano de trabalho* o aluno tem condições de desenvolver com consciência a sua tarefa diariamente,

se está fazendo ou pensando, retificar aquilo que se está tratando de fazer, criticar-se. Maria Montessori, sem conhecer estes trabalhos de Binet, encontrou algo exatamente equivalente. Diz ela: 'É necessário que todo o material que se coloca à disposição da criança permita-lhe a crítica', o que ela mesma chama: a autocorreção” (Faure, 1980c: 37). “Simone Weil...diz...: 'É grande a tentação dos alunos de não parar, não fixar sua atenção em uma falta, de passar de uma coisa à outra, enquanto que, ao contrário, há que propiciar-lhes o hábito de observar prolongadamente para encontrar a origem de uma falta e, por isso mesmo, a falta como que já não tem a oportunidade de repetir-se” (Faure, 1982c: 36).

¹²⁴ Faure sugere diversos meios para a autocorreção: 1968a: 22-24; 1975a: 17-21; 1976e: 36-38. Igualmente Nieves (1984: 125-129) e Jaramillo (1988: 90 e 91).

desejoso de atingir o objetivo com autonomia na escolha da matéria, do tempo e dos meios com que trabalhar.

Faure nota como o incremento do lazer na atual civilização leva alguns educadores a buscarem amenizar o trabalho escolar, associando-lhe o jogo ou o brinquedo. Entretanto, a observação das crianças revela seu interesse espontâneo por saber, aprender, memorizar e descobrir. Elas dedicam-se ao trabalho, desde que atraente e motivador. Para Faure o trabalho cotidiano do aluno é como um trabalho profissional (1963a: 399)

“não é de nenhum modo rentável como o trabalho dos adultos, que tem finalidade econômica. Seu valor não se atém aos seus modestos resultados imediatos, mas ao progresso que ele faz a própria criança realizar em si mesma...Ele enriquece o produtor... Nisto ele é desinteressado” (1965e: 332).

A criança perceberá a seriedade e a relevância do seu trabalho na medida em que a escola fornece as condições para a sua realização:

“Como o adulto que vai ao escritório e a mãe de família, ela sabe de antemão o que tem a fazer. Atitude natural, o que esperamos da criança é que ela trabalhe por si mesma e para si mesma. A criança vai saber que todo trabalho depende dela. Pouco a pouco tomará consciência do seu trabalho e isto vai criar uma continuidade mental” (1968a: 2).

Por isso, ao chegar diariamente à escola o aluno é respeitado na introdução ao trabalho, na tomada de contato com ele. Para favorecê-lo o professor evita distrair os alunos, que têm ritmos diversos de concentração, com saudações, discursos ou recomendações, que poderão ocorrer em outros momentos. Em lugar dos horários excessivamente fragmentados assegura-se aos alunos um tempo maior, cerca de hora e meia a duas horas, para o *trabalho independente*, que deve constar de tarefas variadas: pesquisas, consultas (a livros, a colegas, ao professor) e experiências, e não apenas trabalhos escritos (1981f: 104). O professor acredita no trabalho do aluno; valoriza-o, evitando interrompê-lo desnecessariamente e conserva o material trabalhado em dossiês para verificar a trajetória empreendida.

Realizado o *trabalho independente* dentro da jornada escolar, de acordo com a *programação* e o *plano de trabalho*, o dever de casa não é estimulado por Faure, seja porque esse trabalho poderá conflitar com o enfoque da escola, caso seja orientado pelos pais; seja porque, após seis horas diárias de trabalho na escola a criança tem direito à vida familiar (1975d: 29). Em casa ele recomenda que os alunos menores prestem pequenos serviços, desenvolvam trabalhos manuais ou brinquem, e os maiores dediquem-se a leituras livres, à busca de documentação para o tema em estudo (1958: 154, 163; 1965c: 14; 1982g: 98).

Trabalho grupal

Faure chama a atenção dos professores para o fato de que os alunos, mesmo concentrados no seu *trabalho independente*, formam um grupo, *“um dos instrumentos mais apreciados na aula”* (1983a: 40) e espontaneamente solicitam-se ou ajudam-se sobre algum ponto em estudo, sem necessidade de dinâmicas especiais. Trata-se de uma primeira modalidade de *trabalho grupal*, informal, no qual se revelam as diversas competências dos alunos e tem início o espírito comunitário. Para Faure, o *trabalho independente*, se faz jus ao nome, nunca é

trabalho que um aluno realiza individualmente, alheio ou isolado do resto da classe (1968a: 11).

Outra modalidade de *trabalho grupal* realiza-se ao redor de um tema tratado por vários alunos concomitantemente, cada um escolhendo o aspecto de sua preferência. Esta forma de estudo estimula o interesse, a criatividade, a participação e a capacidade de expressão dos alunos e favorece a interdisciplinaridade, enquanto toca aspectos tratados por diversas disciplinas. Há critérios precisos (número de componentes, distribuição de tarefas, etapas progressivas, roteiro e prazo de estudo, etc.) para evitar certos vícios como espontaneísmo, dispersão, perda de tempo e demissão de responsabilidade de alguns alunos (1978d; 1979b/1993: 65). Regra básica é:

“o trabalho em comum só vale na medida em que permite a cada um concentrar-se, a seguir pessoalmente na sua reflexão. Procura-se junto, encontra-se sozinho” (L’Enseignement, 1978: 3).

Faure especifica que o *trabalho grupal* gira em torno de trabalhos práticos e dirigidos, de aplicação, distinguindo-o do *trabalho independente*, que visa à compreensão e assimilação pessoais das noções (1969d).¹²⁵

Partilha

Tendo observado a necessidade de os alunos comentarem seus trabalhos pessoais com os colegas e o professor, Faure institucionaliza a *partilha* como um dos momentos que mais desenvolve a dimensão comunitária da aprendizagem:

“A partilha é precisamente pôr em comum o que cada um observou, obteve, refletiu. A partilha substitui a aula coletiva. Nela é o aluno quem tem a iniciativa, a iniciativa da sua mente, do seu espírito. Ali põe em comum suas dúvidas, suas hipóteses, suas conquistas, suas surpresas, seus equívocos, suas retificações” (1982a: 12).¹²⁶

Esse exercício, previsto na *programação*, realiza-se após determinadas unidades didáticas, se bem que *“deveria acontecer cada dia em cada aula”* (1982f: 85), estando os alunos em roda, cada um expondo ao grupo o processo e as descobertas do *trabalho independente*. Os colegas interpelam, completam a exposição e refletem pessoalmente ao final. Não se trata de recapitulação nem de avaliação. Por isso, o professor não interroga, não avalia, não intervém desnecessariamente, mas ajuda a precisão dos conceitos, seus desdobramentos e aplicações (1979b/1993: 62).

Na *partilha* os alunos aprendem a ser claros e precisos nos trabalhos que expõem; a escutar e a valorizar os colegas; a criticar e a argumentar; a interessar-se por outros aspectos dos temas abordados; a prosseguir os estudos para além do previsto na *programação*; a perceber a interconexão das diversas disciplinas (1982f: 84). A *partilha* é o refinamento do estudo, onde o professor

“participa e aprova. Indica o que falta por melhorar, convida amiúde a procurar aplicações ou desenvolvimentos, sobretudo ajuda a destacar o essencial e a situá-lo, a classificá-lo acertadamente” (1979b/1993: 63).

¹²⁵ *Recherche* (n.26, p. 15), Jaramillo (1988: 105-110) e Nieves (1984: 132-140) apresentam o *Trabalho Grupal*.

¹²⁶ Nieves (1984: 230) considera que *“a ‘partilha’ vai além de uma técnica estrita. Preferimos considerá-la como uma situação, um âmbito, um momento em que se dá a ocasião de desenvolver ao máximo a socialização do grupo, em cada um de seus participantes”*.

Como enriquecimento da *partilha*, Faure sugere a colocação do *quadro de atualidades* em cada classe, onde os alunos possam afixar reflexões e recortes de outras experiências que não as trabalhadas em sala de aula. Pode ser “*o melhor da formação social, abrir os olhos, os ouvidos, para dar-se conta do que acontece no mundo em que vivemos*” (1982f: 87).

Síntese e registro pessoal:

O processo de aprendizagem para Faure tem uma intencionalidade clara, assumida pelo aluno que recebeu a *programação* e sobre a qual elaborou o seu *plano de trabalho*. Para ser assimilado, tornado algo pessoal, cada conhecimento precisa ser inserido num quadro mais amplo de referência, em relação aos conhecimentos anteriores, de modo a situar

“uma planta, um animal no seu ambiente vital: uma noção de gramática, na categoria gramatical a que pertence, um elemento lingüístico entre aqueles de que se distingue, um fato histórico no ‘quadro cronológico’, um dado geográfico no globo terrestre, etc.” (1979b/1993: 61).

Para poder apropriar-se do conhecimento, além da *visão do conjunto* o aluno é estimulado a lançar mão de outros meios: elaboração de *sínteses* pessoais, *anotações* próprias e *memorização*.

Faure nota que, com o desenrolar do trabalho escolar, sobretudo a partir das últimas séries do Ensino Fundamental, os alunos passam a encontrar-se com um expressivo volume de material, de dados, de estudos, de apontamentos, que convém organizar em dossiês, quadros sinóticos, quadros de referência, etc. (1968a: 29; 1979b/1993: 63) porque

“essas anotações, esses propósitos de exercitar-se e melhorar forçam cada aluno a participar ativamente da própria formação. Junto com a previsão e os aprimoramentos, trata-se de um fator importante da educação ‘para a vida, pela vida’” (1979b/1993: 64).

A *síntese pessoal* tem clara ressonância do exame da oração, proposto na 5a. Adição dos *Exercícios Espirituais* (Loyola, 1985: 59).¹²⁷ Faure recomenda a *síntese* porque ela ajuda o aluno a aguçar a mente, a desenvolver a memória associativa, a estabelecer as relações interdisciplinares do conhecimento. Sem esse exercício

“a mente permanece privada do domínio da realidade, de vigor para apreendê-la. Vira brinquedo de conhecimentos acumulados, mas que não senhoreia. Disso resulta a profunda incultura de tantas inteligências que só foram escolarizadas” (1979b/1993:61).

Para lograr essa *síntese pessoal*, Faure recomenda o aparelhamento da classe com os instrumentos indispensáveis já sugeridos: globo terrestre, atlas geográfico, linha da história, quadros de resumo, e outros (Id.ibid.).

Expressão oral e escrita

¹²⁷ No livro *Exercícios Espirituais*, assim como as Anotações dirigem-se ao orientador, as dez Adições são orientações práticas que visam ao exercitante “*para melhor fazer os exercícios e para melhor o exercitante encontrar o que deseja*” (Loyola, 1985: 57-62).

Aquilo que o aluno trabalhou e descobriu no seu estudo deve ser socializado em outros momentos além *partilha* na classe. Essa comunicação pode assumir a forma de sessões, exposições, declamações, apresentações artísticas para os colegas, mesmo menores, para os educadores e os pais (Faure, 1979b/1993: 64). A expressão escrita, oral ou corporal, é um exercício responsável e exigente, criteriosamente orientado pelo professor que o proverá dos instrumentos e do tempo necessário. O professor estimula a participação do aluno:

“Você tem uma coisa muito importante a dizer, então reflita bem para dizê-lo...Prepare-se para dizer bem no momento da comunicação” (1968a: 12).

Faure ressalta o proveito desses exercícios:

“Depois de redigidas e revistas, estas exposições constituem a prova inegável do trabalho efetuado. São o elemento principal do dossiê do aluno, sua avaliação... têm a vantagem de figurar como um trabalho acabado, uma obra. Merecem consideração, apresentação artística, quem sabe encadernação...e figurar na documentação” (1979b/1993: 64).

Avaliação

Faure atribui maior importância à autocorreção do aluno nos trabalhos que realiza para que ele seja o primeiro a dar conta do caminho que percorre, das dificuldades e proveito que encontra (1979b/1993: 62). Para isso as *indicações de trabalho* do professor trarão instrumentos fáceis e acessíveis para o aluno efetuar o controle do acerto e da qualidade da trajetória que vai desenvolvendo. Os alunos podem ajudar-se mutuamente na autocorreção. O importante é

“fazer a criança compreender que deve descobri-las, buscá-las e, sobretudo, encontrar o porquê destes erros e destas faltas. Esta é precisamente a fonte do progresso” (1983b: 53).

Seja a auto-avaliação, seja a heteroavaliação, feita pelo professor, o que importa é *“a avaliação do ‘saber fazer’, quer dizer, os métodos de trabalho que o próprio aluno utiliza”* (1976f: 41).¹²⁸ Para tanto sugere vários exercícios como inquirir sobre o uso do dicionário, a realização de operações inversas na matemática, a localização de determinado evento nas fases históricas, nos continentes, nas zonas climáticas. Recomenda ainda que os alunos conservem em pastas ou em dossiê todo o material trabalhado durante o ano, o que possibilita uma avaliação constante, *“na verdade, a única verdadeira, a única objetiva”* (1978b: 34). Ele justifica

“Esta é a verdadeira avaliação, vocês sabem que na vida, atualmente, o que se pede aos jovens que passaram certos anos de escolaridade, não é que repitam o que encontraram nos livros, mas que saibam fazer algo com suas mãos, com a cabeça” (1976f: 41).¹²⁹

¹²⁸ Faure (1978c: 38) precisa que a avaliação tem sentido *“...se a criança se conduz a partir do seu interior, daquilo que compreendeu, do que já projetou, da programação que fez, e se a sua atividade não provem unicamente do exterior”*.

¹²⁹ Vélez Escobar (1990/1996: 69, 82, 99-103) descreve a avaliação personalizadora, dá sugestões para a sua realização e apresenta a preocupação pela descoberta de um modo de realizar a avaliação grupal, em vista do processo socializador e integrador dos alunos: avaliações em forma de pesquisa e avaliação da pessoa do aluno como um todo.

O processo de avaliação proposto como o mais condizente com a educação personalizada é a avaliação continuada, realizada diariamente pelo professor e pelo aluno, à base da *programação* e do *plano de trabalho*. Faure justifica este procedimento

“que se está tratando de implantar em todas as universidades e que está chegando a todos os graus do ensino. Nesta avaliação não se trata de fazer um exame que se prepara na véspera, isto não é bom, porque no dia seguinte já foi esquecido” (1975a: 47).

Face a uma *programação* bem dosada não há repetência de série porque cada aluno trabalha de acordo com seu ritmo e capacidades. Para os alunos incapazes de cumprir a *programação*, seguida pela maioria do grupo, é oferecida a classe de aperfeiçoamento. A repetência *“é indício da incapacidade da escola para adaptar-se às necessidades”* dos alunos (Id.: 59).

Faure questiona o sentido de justiça da escola que aplica aos alunos avaliações padronizadas, desconsiderando assim seu ritmo pessoal de desenvolvimento; o calendário sobrecarregado de provas e exames, que reduz o tempo de trabalho pessoal; a atribuição de notas pela ‘prestação de contas’ do aluno e não pelo seu desempenho no trabalho, e a aquisição de experiências e conteúdos; a expectativa de pais e professores pela produtividade escolar dos alunos (1958: 104-107; 1980d: 50-51).¹³⁰

“Muitos professores preocupam-se com a avaliação”, diz Faure, “Para nós este problema não existe, é problema apenas para o ensino tradicional. Por que? Porque as crianças trabalham. E sua avaliação é o seu próprio trabalho. Em qualquer momento do dia ou do ano alguém pode ver os trabalhos das crianças e dar-se conta do que elas são capazes de fazer” (1978b: 33).

A ‘avaliação final’ de cada ano letivo Faure sugere realizá-la com maior proveito no início do ano seguinte,¹³¹ a partir das exposições ou comunicações orais e escritas que os alunos fazem entre si dos próprios trabalhos (1979b/1993: 64). Confrontando-se com a *programação* e com seu *plano de trabalho*, o aluno identifica o que realmente assimilou ou não do ano anterior e a partir daí o professor aquilata o nível de conhecimentos e de desenvolvimento de cada um a fim de elaborar a *programação* do ano letivo entrante.

Faure sente que *“ao aluno não interessa [a nota] o importante é o trabalho que realiza, o trabalho que assimilou, que é a autêntica prova do que sabe”* (1976f: 40). Mesmo assim opina que a nota não deve ser descartada, mas deve incidir sobre a seriedade e intensidade do trabalho (1981a: 13) e resultará inócua caso não seja interpretada (1982h: 107), acompanhada de comentários do professor, de modo a elucidar a trajetória acadêmica do aluno:

“...não [podemos] contentar-nos apenas com umas qualificações dadas com cifras, pois são muito impessoais, anônimas. Pelo contrário, creio que haveria que se preocupar em dar as indicações negativas, e se necessário, enviá-las...haveria que acrescentar

¹³⁰ *“Em suma, a avaliação é a prova do que o aluno sabe, portanto todos esses documentos chamados avaliações, importados dos Estados Unidos, que só requerem uma resposta com ‘sim’ ou ‘não’, não valem para nada, já que não têm nada a ver com a cultura”* (Faure, 1976f: 41).

¹³¹ *“No início do ano escolar ajudemos os alunos a se manifestarem, façam a prova do que eles conhecem, do que assimilaram, para que possam falar disso, porque quando explicamos, explicitamos, expressamos algo, é a melhor prova de que foi assimilado”* (Faure, 1976f: 39).

alguma pequena indicação, alguma objeção, demonstrando que se espera algum progresso nisto” (1979e: 30).

Tomada de consciência ou Grupo de animação

Além da *síntese pessoal* e da *partilha*, Faure prevê um momento em que é necessário ao grupo *tomar consciência* dos rumos e do processo do seu trabalho, seja por dificuldades encontradas, seja para firmar os resultados obtidos. Faure também refere-se a este momento como *grupo de animação*.

É o encontro periódico de um grupo de alunos, normalmente reunidos por idade, com seu professor-chefe, para refletir sobre sua situação, à luz da *programação* e do *plano de trabalho*, propor alguma idéia ou iniciativa a ser realizada dentro ou fora do âmbito escolar.¹³² Este meio de trabalho justifica-se pela dispersão que os alunos experimentam por trabalhar em diferentes locais: biblioteca, laboratórios, e salas-ambiente específicas para cada disciplina, e com colegas de diversas idades (1979b/1993: 72). O *grupo de animação* responde à necessidade de encontro dos alunos e

“apresenta esta oportunidade para que cada um exponha suas idéias, diga o que pensa, seus pontos de vista e é uma forma de ser reconhecido pelos outros e pelo professor” (1982e: 65).

Faure explica que na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental Faure a *animação* coincide com a *partilha* porque, diariamente, no final do trabalho, os alunos perguntam-se como se desempenharam e como prosseguirão. Nas séries subseqüentes, por haver diversas disciplinas, faz falta determinar um período para os alunos tomarem consciência do ponto em que se encontram no processo educativo (1975d: 27).

4.3. Papel e atitudes do professor personalizador

O professor: estimulador e tutor

O professor na educação personalizada não é o transmissor de conhecimentos para alunos passivos nem apenas o supervisor do trabalho que realizam, mas o estimulador, o animador, o provocador, o instigador *“do que é a aspiração mais profunda de cada criança: a de atuar”* no próprio processo de desenvolvimento (1980c: 34).

Não basta ao professor ver que o aluno está motivado e entretido no seu trabalho. Importa captar, pelo exercício de observação, o tipo, o ritmo e o estágio do seu desenvolvimento para ajudá-lo a permanecer buscando, a desejar avançar, a superar-se até patamares mais elevados, de modo que

“Qualquer intervenção do professor deve abrir perspectivas, traçar caminhos novos, impulsionar para a frente, convidar a iniciar um esforço” (1958: 165).

Por outras palavras, o professor personalizador não se contenta com que o aluno diga ter terminado a tarefa, como satisfação de uma incumbência (1963a: 396) porque

“a lição, o dever, o livro, o curso só foram dados para apresentar verdades ao espírito, digamos, certas ‘noções’. Cabe ao espírito

¹³² *“Confunde-se, freqüentemente, ‘partilha’ com ‘grupo de animação’. Este é um grupo pequeno, com a finalidade de avaliar o trabalho, o que foi feito, como foi feito, decidir como se vai realizar o trabalho no período seguinte. A ‘partilha’, pelo contrário, realiza-se depois de um trabalho; nela a criança tem algo a repartir, seus descobrimentos, seu trabalho” (Faure, 1978g: 75).*

abordá-las, penetrá-las, assimilá-las, empenhando-se por aplicá-las ou contemplá-las, para nutrir-se delas” (Id.: 401).

De acordo com a concepção de Faure de didática como “*a arte de criar os instrumentos de trabalho a serviço de um método...além de ser uma arte do ensino, é reflexão crítica*” (Apud Nieves: 58-61), pode-se dizer que o professor personalizador é também o artista criativo e original que confecciona instrumentos de trabalho apropriados à capacidade dos alunos¹³³ ao mesmo tempo em que permanece atento ao princípio montessoriano “*toda ajuda inútil retarda o desenvolvimento*” (Montessori Apud Faure, 1980c: 36). Preocupação especial do professor será ajudar os alunos a ultrapassarem os limites da sua tarefa momentânea e colocarem-se

“frente aos fenômenos da natureza e da vida, seja biológica, humana, social ou econômica e que os munície de métodos rigorosos de pesquisa e de reflexão” (1963a: 393).

Faure julga impossível educar personalizadamente se o professor não tiver familiaridade com o aluno, se não partir do seu interior, se não lhe assegurar a unidade e a progressão da aprendizagem. Por isso defende a figura do professor-chefe, professor-tutor, professor-principal, a exemplo do que havia na *Ratio Studiorum* e ainda vigora no Ensino Fundamental em alguns países (1958: 167).

Na educação personalizada o papel do professor ultrapassa o do mero ensinante para tornar-se orientador, conselheiro, tutor dos alunos (1963a: 397) e, mais que tudo, “*para confiar na criança e, mediante isso, dar-lhe confiança em si mesma*” (1980c: 35).

No seu novo papel

*“O professor torna-se para cada um o auxiliar, o conselheiro, a pessoa competente, aquele não somente enseja a aquisição de conhecimentos ou capacitações, de ‘aprender as coisas’, mas alguém que, com sua intervenção, enseja descobrir alegremente as próprias aptidões, as reais possibilidades de progresso, de descobrir a si mesmo como pessoa, responsável por si mesma e dinâmica, ansiosa de auto-superação” (1979b/1993: 14).*¹³⁴

Professor-chefe, tutor, ou acompanhante de grupo é uma função que,

“Todo o professor digno deste nome deve ser capaz de cooperar num grupo de animação, muito embora se tratasse do professor de educação física. Já não é mais um especialista encerrado na própria especialidade. Demonstra estar participando em todos os aspectos da

¹³³ Jaramillo (1988: 147) alerta que este tipo de educação exige do professor “*mais trabalho, uma exigência de criatividade e iniciativa que não permite continuar repetindo todos os anos a mesma explicação; além do fato de fomentar a pesquisa dos alunos para responder as guias, exige do professor uma maior e contínua preparação*”.

¹³⁴ Faure expõe a postura do professor: “*Que o professor que propiciou adequadamente plano de trabalho, idéias diretoras, preparou instrumentos de trabalho e orientações, acolha o aluno, encorajando-o, dando-lhe segurança por sua serenidade. Atento a todos, disponível a cada um, ele orienta a pesquisar ou a trabalhar quem está parado por uma dificuldade intransponível, e que lhe vem pedir ajuda, mas ele a dá iniciando-o ou remetendo-o a um método correto de descoberta, antes que fornecendo-lhe as respostas” (1971: 122).*

*formação dos alunos, interessar-se por cada um deles e por todas as suas atividades” (1979b/1993: 73).*¹³⁵

Atitude fundamental

Para poder atuar por si mesmo rumo ao seu desenvolvimento integral, o aluno precisa acreditar que é capaz daquilo a que se propõe. Essa segurança interior será favorecida pela atitude do educador que acredita nas possibilidades do aluno, zela pelo seu desenvolvimento pleno; confia nele e o acolhe como pessoa, independente de temperamento, história e circunstâncias; respeita-o na sua individualidade, na sua interioridade, no seu segredo. Tão importante é a *atitude fundamental* que Faure a considera “*mola e o fundamento sólido de toda e qualquer educação*” (1979b/1993:13).

A *atitude fundamental* assemelha-se ao conceito de ‘empatia’ de Carl Rogers (1902-1987), ou seja, a atitude ou o hábito de colocar-se no lugar do interlocutor e procurar ver como ele (1979d: 16) porque, num plano psicológico e afetivo, todo ser humano, toda criança, precisa de crédito de confiança para lançar-se à ação, à superação de si mesmo.

Faure recomenda ao professor reavivar esta atitude a partir da reflexão sobre a pessoa e suas relações, sempre que os condicionamentos externos, a rotina da vida e a acomodação de cada um tendam a reduzir a meros indivíduos a pessoa com quem nos relacionamos (1979b/1993: 14).¹³⁶

A *atitude fundamental* gera nova dinâmica na escola pois

*“Graças a isto, instauram-se novas relações entre o professor e seu discípulo, entre o aluno e o colégio... O relacionamento com cada aluno, seja qual for o seu passado e a sua origem, suas ignorâncias, seus equívocos, torna-se então pessoal, bem como a formação. Ao mesmo tempo - convém saber notá-lo e estimulá-lo - nascem relações comunitárias” (1979b/1993: 14).*¹³⁷

Acolhida

Sentir-se acolhido é o ponto de partida para o aluno assumir seu trabalho cotidiano.¹³⁸ Mais do que com palavras, o professor consegue esta condição pedagógica mediante sua postura de interesse pelo bem-estar do aluno, especialmente o ausente, o doente e o que se encontra em alguma necessidade; pela sua integração na classe; pela organização da sala de aula; pela preparação da *programação*; pela disposição dos *instrumentos de trabalho* (1979b/1993: 53; 1981a: 15). A verdadeira *acolhida*

“consiste em acolher a criança como ela é, com as idéias que traz em sua mente, com o desejo que já traz de trabalhar e com o que vem já

¹³⁵ Vélez Escobar (1990/1996: 107-09) detalha as finalidades e funcionamento dos *Grupos de Animação*.

¹³⁶ “É necessário, se queremos realmente fazer educação personalizada, que nos preocupemos com cada criança, com cada aluno, cada um é uma pessoa, mesmo quando está ausente da escola” (Faure, 1979e: 30).

¹³⁷ Flores Montúfar (1980b: 94) define a *Atitude fundamental* como “uma tomada de consciência do que é o homem, do que é ser pessoa... Tomada de consciência constante de cada uma de minhas ações e minhas relações com os alunos... Como vou ajudá-los? Como vou promovê-los?... Qual deve ser minha ajuda adequada? Em que período de desenvolvimento se encontra esta pessoa que pretendo ajudar?”

¹³⁸ “Acolhê-la é partir do que é, com o convencimento de que ela é capaz de fazer algo interessante e de descobrir como fazê-lo” (Faure, 1975a: 15).

“A *acolhida* é a maneira de fazer sentir o lugar que se dá aos alunos” (Faure, 1982e: 66).

desde a sua casa...é proporcionar-lhe tudo aquilo que lhe permita atuar” (1981b: 41).

Os alunos acolhem-se também entre si, assegurando à classe um clima de trabalho, de respeito e de liberdade de expressão, onde os tímidos e reservados têm vez para manifestar suas dúvidas e sugestões (1979b/1993: 29).

Observação

Uma das atitudes mais importantes do professor personalizador é a *observação*, ou seja, a consideração respeitosa, a atenção prolongada, o olhar perspicaz sobre a pessoa, o desempenho e os relacionamentos do aluno. É também o meio de formação do professor.¹³⁹ É o método que Pierre Faure Faure utiliza para apresentar cada elemento do seu projeto pedagógico, convidando os professores, nas sessões pedagógicas, a fazerem o mesmo.

Em lugar do ‘aluno médio’ da escola tradicional, a educação personalizada considera o aluno um ser singular, original, irrepetível, inacabado. Este aluno precisa ser conhecido pelo professor a fim de ser ajudado no processo de desenvolvimento pessoal. O objeto da *observação* não é identificar os erros do aluno, mas verificar se e como trabalha, se tem motivação, qual seu ritmo de assimilação, em que dimensões tem progredido mais, etc. (1983g: 156). A *observação* é essencial para a *acolhida*:

“E para vocês, professores, que estão em contato com os alunos, tem que ser como uma segunda natureza, um hábito, um costume, que tem que fazer de nós que, no momento de entrar em contato com os alunos, apenas vendo-os, saibamos quem são, o que fazem, por quê o fazem. Estamos habituados a vê-los todos no grupo, mas é preciso distinguir cada um em seu grupo e não esquecer-se de ninguém. Este costume, este aprendizado, dá-nos a possibilidade do que se chama uma visão de conjunto” (1979d: 15).

A *observação* não é mecânica nem imediata; precisa ser exercitada pelo professor pois só olhar não basta; é preciso mirar, contemplar. Para tanto, diante do trabalho e da vida do aluno, o professor necessita estar aberto e receptivo (atitude de *acolhida* também), não condicionado pelos juízos emitidos sobre eles, assim como dedicar-lhe tempo e reflexão pessoal. Faure propõe como esquema para os professores observarem os alunos, os quatro aspectos da inteligência descritos por Binet e Simon: compreensão, invenção, direção e sentido crítico (1979h: 55).¹⁴⁰

Faure esclarece ainda que a *observação* é uma atitude constante do professor porque a pessoa é um mistério e *“a realidade carrega consigo riquezas, diversidade de possibilidades, e uma originalidade quase infinita”* (1980: 16). Experimentado na *observação*, o professor saberá educar os alunos na mesma atitude, indispensável para o trabalho personalizado, essencialmente investigativo. Os *instrumentos de trabalho* levarão o aluno a observar, de diferentes modos e aspectos, a natureza, os fenômenos, as pessoas, antes de recorrer aos livros e aos

¹³⁹ Parodiando o princípio pedagógico dos *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola (1985, n.2) Faure diz aos professores que *“vocês mesmos se formam através da observação, já que o que alguém encontra por si mesmo, é mais útil, é mais proveitoso que o que escuta dizer por outros, porque talvez outros o tenham encontrado”* (1982: 10).

¹⁴⁰ Faure apresenta um ‘decálogo’ de aspectos a observar no aluno (1975b: 13 e 14).

documentos. O aprendizado do idioma, por exemplo, dar-se-á pela *observação* da língua falada, para prosseguir na escrita e na gramática (1982a).¹⁴¹

Coerência e Testemunho

A dignidade do aluno, ser pessoal, sujeito de direitos, exige que ele também seja respeitado pelo professor. Desconsiderações neste campo reclamam um exame de consciência dos adultos pois

“Explicam porque as crianças, tratadas a-socialmente pelos adultos neste ponto tão importante, criam entre si códigos de honra que elas respeitam e do qual é excluído...o respeito dos adultos. Na verdade, é recolher o que se semeou” (1963a: 396).

O próprio professor deve estar normalizado nos seus gestos, nas atitudes e na voz a fim de poder ajudar o aluno (1982b: 23).¹⁴² O elemento mais favorecedor do bom desempenho do professor personalizador é a sua própria autonomia, enquanto mudança de mentalidade para assimilar o marco referencial, o espírito, os critérios da educação personalizada. Trata-se de uma como “luz interior”, diz Flores Montúfar (1980b: 60), que permite ao professor discernir atitudes e estruturas condizentes com o projeto pedagógico, de forma que *“Esta série de perguntas: ‘é permitido isto? aqui também se repreende? que devo fazer neste caso?’ desapareceriam se cada um de nós tivéssemos construído um marco referencial claro e unificador”*.

A formação do professor para a educação personalizada requer elementos de capacitação teóricos e práticos, cursos e estágios, de pedagogia e psicologia, dentre os quais, o conhecimento das leis do desenvolvimento da criança. Trata-se de uma formação exigente que *“deve ser ainda mais personalizada e comunitária que a dos seus alunos. Só a experiência pessoal, vivida, pois, instrui e convence* (Faure, 1977c: 8).

Na verdade,

“não há regras, nem receitas, nem um horário concreto: há um livro, que é a criança, que se deve estar sempre folheando. E deste livro é preciso passar à prática” (Nieves apud Faure, 1975h: 59).

Colaboração entre os professores

Assim como os alunos se reúnem para deliberar sobre assuntos de sua formação, Faure convida os professores a igual procedimento, o que permitirá a organização do seu trabalho; o apoio mútuo entre os docentes, especialmente os novatos; o clima de harmonia que se instaura na escola; o favorecimento de iniciativas; a partilha de responsabilidades; a interdisciplinaridade; e, quanto aos alunos, a satisfação e segurança que experimentam.

Faure ressalta o proveito dessas reuniões:

¹⁴¹ *“Não é missão da escola guiar a criança, mesmo a muito jovem, para estas descobertas? Infundir-lhe gosto, paixão? Ajudá-la a abrir os olhos cheios de admiração, não só para as coisas e as maravilhas da vida, mas para a sua domesticação pelo ser humano? Não seria preciso ultrapassar a ‘lição das coisas’ para resolutamente desenvolver as ‘lições de observação’... Esta [formação] deveria instigar na criança o espírito de pesquisa e de descoberta, preparar os pesquisadores de amanhã”* (Faure, 1963a: 392).

¹⁴² *“...há professores que sem querer excitam as crianças; desde que chegam à sala o grupo se agita... O professor deve dar o exemplo de grande calma, de controle de si mesmo... Se o professor, que é um educador, acalma os alunos, faz com que o trabalho seja não só possível, mas proveitoso, porque permite aos alunos serem plenamente eles mesmos”* (Faure, 1982b: 23).

“Os alunos são muito sensíveis a este bom entendimento entre os professores. Sabem quanto é fecundo. Para eles é uma garantia e um amparo. Não só, mas também para os professores, notadamente os recém-incorporados numa equipe. Nela sentem-se integrados de fato e sem reservas” (1979b/1993: 74).

Para assegurar a eficácia do trabalho comum dos professores Faure sugere distinguir e alternar reuniões de trabalho, para tratar de todas as atividades de ensino e aprendizagem, das reuniões de informação e avaliação sobre os alunos (Id.ibid.).

4.4. Atitudes na educação personalizada

Ao expor seu pensamento sobre os princípios basilares do ensino personalizado e comunitário, Faure já manifestou as atitudes esperadas do aluno que se engaja nessa modalidade. Contudo, convém detalhá-las, para melhor compreendermos sua importância.

Normalização e Disciplina

Pierre Faure considera a *normalização* como “a primeira e essencial condição, o pré-requisito e o meio eficaz” da educação personalizada (1976i: 4), “a condição mesma da atenção da criança e do seu progresso” (1983c: 75).¹⁴³

Em lugar de alongar-se na definição de *normalização*, o que o faz laconicamente: “fazer as coisas normalmente, como elas pedem para ser feitas” (1975g: 48), Faure prefere descrever uma sala de aula *normalizada*:

“as crianças em atividade que vão e vêm na classe, segundo as necessidades do momento, quer dizer, segundo o que requerem seu trabalho e suas atividades...seja de manuseio de material educativo e escolar, pesquisas e documentação nos livros da biblioteca, consulta aos colegas ou ao professor, exercícios no quadro ou na mesa, manipulação no chão ou no corredor, classificação do que foi descoberto ou preparação de exposições...seja ainda arrumações ou limpeza, cuidado das plantas ou dos animais... Os alunos...de qualquer idade...trabalham e agem sem constrangimento, sem apreensão...sem outra preocupação que a de fazer o que têm que fazer, do modo mais natural do mundo... Adquire-se também o hábito de falar baixo, de locomover-se sem barulho” (1976i: 5 e 6).

A classe *normalizada* não significa imobilidade nem silêncio. Não apresenta nada de artificialismo, de uniformização, de pressão, de constrangimento ou de medo, mas antes um clima natural de trabalho, motivado, intenso, variado, pessoal e comunitário; de respeito pela concentração dos outros; de ajuda mútua.

A fundamentação da *normalização* parece ser a “descoberta genial” de Séguin (Faure, 1976i: 8), a partir das experiências com crianças deficientes, de que toda atividade criativa do ser humano procede de uma tomada de consciência. A atividade física, corporal, é comandada pelo sujeito que desperta sua atividade espiritual para realizar o que deseja. Maria Montessori descobre que a

¹⁴³ “Enquanto a criança não for capaz de dominar-se a si mesma, de controlar seus movimentos, suas mãos, de não quebrar tudo o que toca, de saber carregar uma mesa e uma cadeira sem fazer ruído, não poderão conseguir nada. A criança deve começar por aprender a dominar-se a si mesma, para tomar consciência de que é capaz de fazer o que deve fazer” (Faure, 1975a: 49).

normalização produz na criança uma conversão de atitude interior e exterior, que é uma libertação, e não coação.¹⁴⁴ Conclui que a base de toda educação é espiritual (Faure, 1976d: 7).

A pessoa *normalizada* ordena, domina e aperfeiçoa seus gestos; passa a atuar com o coração e com a mente, no nível voluntário e não apenas instintivo; unifica-se e pacifica-se interiormente; toma consciência dos demais e anima-se a relacionar-se com eles; aprende a finalidade e a utilidade dos objetos.¹⁴⁵

Faure sugere diversos meios para se conseguir a *normalização*, visto que ela não pode ser imposta nem obtida automaticamente, apenas pelo oferecimento de instrumentos de trabalho aos alunos ou pela disposição física da sala de aula. Meio principal é a atitude interior do professor e do aluno pois “*enquanto não se está interiormente em vias da normalização nada foi adquirido*” (1976i: 6). A *psicomotricidade*, considerada o meio mais eficaz para a *normalização*, sendo distinta da educação física, da dança ou de representações, pois visa a educar os movimentos, o ritmo e o equilíbrio pelos exercícios, por exemplo, de caminhar sobre a linha ou de ouvir e distinguir diferentes sons.¹⁴⁶ A *lição de silêncio*, inspirada na ‘lição de imobilidade’ de Séguin, ajuda a criança a tomar consciência do corpo através do controle dos gestos e dos pensamentos (Faure, 1976c: 22).¹⁴⁷ Os instrumentos de trabalho favorecem a normalização como a *programação* e o *plano de trabalho* que exigem previsão, escolha, disciplina; a *partilha*, educa a escuta e a comunicação, estimula os tímidos e equilibra os extrovertidos, etc. Outros meios também são considerados: trabalhos manuais e artísticos; modo de comer, de dirigir-se às pessoas, de controlar a voz conforme as situações e ambientes, de utilizar o material, o mobiliário e as instalações escolares; a observação da natureza, dos objetos, das máquinas, etc. (1975a: 51-54; 1975g: 50; 1980g; 1981c: 50).¹⁴⁸

Diante do risco de a normalização restringir-se à observância minuciosa das coisas Faure esclarece que “[a normalização] *apela para o senso comum, ao juízo...supõe sempre a capacidade de juízo e desenvolve esta capacidade*” (1981c: 53).

Faure apresenta três etapas para lograr a *normalização*: 1) utilização do que se tem nas mãos: respeito pelas coisas e pelo seu manejo; 2) saber que os outros existem: consciência dos outros; 3) consciência das próprias decisões sobre si, sobre os demais e sobre a sociedade (1975a: 52-54).

Interrogado sobre a possibilidade de alunos indisciplinados permanecerem na escola personalizadora, Faure responde que, a não poderem estudar nessa

¹⁴⁴ “*Libertação dos condicionamentos exteriores, submetendo-se a eles conscientemente, o que é interiormente assumi-los e dominá-los. Libertação dos condicionamentos interiores, psíquicos, superando-os, quer dizer, orientando as pulsões instintivas para os fins conscientemente assumidos*” (Faure, 1976h: 8).

¹⁴⁵ “...para que uma pessoa pertença a si mesma necessita não estar dispersa, não estar descontrolada; a pessoa que não pode resistir aos impulsos interiores e às provocações exteriores, nunca poderá ser dona de si, por isso, através da normalização poderíamos dizer que chegamos à libertação da pessoa” (Faure, 1976b: 12).

¹⁴⁶ Nos cursos e sessões pedagógicas que orientou em diversos países Faure normalmente confiou à professora Anne Marie Audic o desenvolvimento do tema *Psicomotricidade*, tratado também por ela em artigos nas revistas *Pédagogie* e *Recherche et Animation Pédagogiques*.

¹⁴⁷ “*Fazer silêncio é tornar a criança capaz de estar atenta ao chamado e de poder responder através de um ato pessoal. É simbólica, mas muito educativa esta lição do silêncio que leva à vida espiritual*” (Faure, 1976g: 45).

¹⁴⁸ “...há que começar por coisas muito simples, por exemplo...transportar as cadeiras ou alguém movimentar-se sem que se escute nada, sem que haja qualquer ruído...Da manipulação das coisas se passará à organização e boa utilização das idéias” (Faure, 1983c: 76).

escola, eles tampouco poderiam estudar em qualquer outra, uma vez que o problema, a seu ver, é a falta de confiança neles e de oferecimento de instrumentos e meios para que se dominem e concentrem no trabalho proposto. De qualquer forma, a escola é que deveria se questionar por ter que afastar o aluno indisciplinado pois: *“nós é que não temos a capacidade suficiente para dar uma resposta a este aluno”* (1982d: 54).

Embora insista na autonomia, na liberdade e na responsabilidade do aluno, a educação personalizada não dispensa a *disciplina* como meio ou condição do processo educativo. A escola não deve iludir-se com a pretensão de eximir o aluno do aspecto penoso, por vezes pouco agradável, da pesquisa, da reflexão pessoal, etc. (1958: 125). Inspirando-se na análise que Jean Chateau faz do desempenho esforçado da criança no jogo, Faure entende que

“o jogo, esforço não definido por sua matéria, introduz-nos num trabalho escolar severo. Visto que o jogo já é um esforço, e um esforço viril em certos casos, não convém ‘dourar a pílula’ com a criança, nem apresentar-lhe uma taça untada de mel: seria menosprezar seu ser, não acreditá-la capaz de desempenhos que pode cumprir. Seria faltar-lhe com a confiança... É lícito exigir que a criança mostre no seu trabalho as mesmas qualidades de resistência e de vontade que sabe mostrar no jogo” (1976h: 2).

Procurando sempre inferir a partir da observação do trabalho dos alunos, Faure aponta como a concentração dos alunos, com instrumentos e meios de trabalho requeridos pela *programação*, é o que disciplina, a partir do interior da pessoa, dispensando a solicitação ou a imposição do professor. Ajudados por exercícios de *psicomotricidade* e *normalização*. Não se trata, de modo algum, da *disciplina* praticada pela escola tradicional como imobilidade, mutismo, e escuta passiva dos alunos, pois

“são as próprias crianças que se disciplinam pessoalmente organizando a maneira como vão trabalhar” (1975a: 62) pois *“o barulho, a desordem, a indisciplinada, vêm sempre porque a criança não trabalha e, se não trabalha, é porque não encontrou os meios de trabalho que lhe convêm”* (1981a: 18).

De acordo com o enfoque pedagógico personalizador, a sanção ou a pena disciplinar é substituída pela reflexão que o aluno faz dos erros, das lacunas, das imprecisões, das inverdades no seu trabalho e no seu comportamento, e pela tomada de consciência do que lhe falta corrigir e melhorar doravante (1975g: 51). Os prêmios são admitidos com restrição, desde que não afoguem no aluno a motivação interior, a reflexão pessoal, a satisfação sentida pelo trabalho realizado pessoalmente (1978h: 76). O uniforme escolar é tolerado para frisar a simplicidade nas relações, sendo preferível abolí-lo, a fim de educar os alunos a aceitarem-se a si e aos outros. Os regulamentos disciplinares, indispensáveis em qualquer grupo humano, têm sempre um caráter funcional, em vista do bem dos alunos, e são por eles refletidos e enriquecidos (1975h: 58).

Faure situa a *disciplina* num âmbito mais amplo que o do mero comportamento do aluno na classe ou no colégio, associando-a ao rigor de precisão e clareza requerido na apresentação escrita e oral dos trabalhos, ou na comunicação na *partilha*, e à dimensão social: *“sim, falemos de disciplina, mas é preciso acrescentar uma palavra: falemos de disciplina social, de aprender a viver com os outros”* (1981a: 18).

Participação dos alunos e dos pais

Faure encontrou na análise da realidade sócio-cultural, feita pelo Concílio Vaticano II, e nos acontecimentos de maio de 1968 na França, a justificação para insistir na busca da definição das razões, do âmbito, e dos modos de participação dos alunos no seu processo educativo. Esta torna-se necessária porque

“Já somos pessoa antes da idade adulta. E se toda pessoa tem o direito de expressar-se, os jovens têm o direito de aprender a expressar-se. É uma preparação indispensável para a vida na sociedade que os aguarda” (L’Enseignement, 1978: 6).

E ainda *“jamais se educará uma criança sem ela mesma ou apesar dela. É preciso querer a própria educação e realizá-la para si e por si”* (1946: 2).

O projeto pedagógico personalizador, infenso à postura do professor da classe magistral, detentor exclusivo do saber e fechado a qualquer questionamento, procura abrir caminhos e mentalidades para assegurar a participação e a colaboração dos alunos, *“fator importante da formação social, da preparação para a vida”* (1979b/1993: 73), *“para que se dê uma aprendizagem progressiva da liberdade, da organização, da responsabilidade”* (1968c: 737).

Grupo de Animação, Conselhos, comissões, grupos, equipes e reuniões de alunos¹⁴⁹ podem ser meios eficazes de educação cívico-social para a discussão e o acerto de questões que afetam a todos como o andamento do colégio, os horários, a disciplina, as atividades acadêmicas, culturais, esportivas, etc. Para tanto, importa delimitar o papel dos adultos para não intervirem abusivamente; garantir o lugar dessas instâncias no horário e fazê-las acompanhar da reflexão dos alunos sobre a responsabilidade que assumem nas diversas tarefas (1963a: 400; 1980a: 4; L’Enseignement, 1978: 16).

A educação personalizada reconhece os pais como primeiros responsáveis pela educação dos filhos, não podendo por isso ignorá-los no processo educativo. Vários expedientes buscam a comunicação entre a escola e a família: a apresentação pessoal que os pais fazem do filho na solicitação da matrícula, fundamental para a escola conhecer a vida, a história acadêmica e o contexto familiar do seu aluno; reuniões de informação e círculos de estudo; notificação da ausência do aluno e dos resultados escolares (não apenas as notas); colaboração dos pais na organização de festas, excursões, na montagem da biblioteca; voluntariado para a catequese. Faure sugere também a colaboração estável e regular dos pais na administração financeira da escola para liberar diretores e professores para as questões pedagógicas.

Impensável na escola tradicional, a presença dos pais na classe para observar o trabalho dos filhos é estimulada na educação personalizada. É o que Faure denomina *“operação portas abertas”* (1979b/1993:75). Conhecendo o comportamento do filho na escola e o trabalho que esta desenvolve, os pais, sem substituir nem duplicar o trabalho do professor, empenham-se em casa para que *“os alunos trabalhem por si mesmos, pesquisem por si mesmos, encontrem por si mesmos”* (1979f: 35).

A participação dos pais é assegurada por conselhos, designados por eles mesmos, que se reúnem para estudar os problemas apresentados na vida da escola (1979f).

¹⁴⁹ *Les Conseils d’Élèves* é o tema do n.46 de *Recherche*.

4.5. Dimensões da educação personalizada

Segundo sua concepção antropológica e pedagógica, Faure considera que a educação personalizada se realiza numa formação integral, na qual se articulam, entre outras, as dimensões religiosa, social, artística, física, cósmica, ecológica. Trata minuciosamente da educação lingüística e matemática, tendo-lhe dedicado diversos materiais didáticos.¹⁵⁰ Dado o objetivo do nosso trabalho que é apresentar a dimensão personalizada e comunitária do projeto faureano, trataremos a seguir apenas das dimensões religiosa e social, sobre as quais Pierre Faure expressou mais extensamente, de diversos modos, seu pensamento.

Educação religiosa

Faure entende a educação religiosa como a ajuda à criança para perceber em si os apelos de Deus e responder-Lhe com consciência e liberdade. De acordo com a experiência da Igreja, a criança descobre Deus na família e vai desenvolvendo aos poucos sua relação com Ele até poder contar com o apoio da escola para aprofundar essa consciência e explicitá-la no juízo e no comportamento cristãos (1975e, 1983e).¹⁵¹ O importante nessa educação é permitir à criança a correta imagem de Deus, não de um ídolo, não de um Deus-justiceiro, mas do Deus *“que se ocupa dele [de cada um]...como se ocupou do Seu povo”* (1976g: 43).

O programa de formação religiosa, proposto por Faure, baseia-se nos temas da consciência do espírito, do reconhecimento do ‘chamado’ ou do ‘apelo interior’, e da resposta de vida. O fundamental é que

“da mesma maneira que vai tomando consciência de si mesmo na escola como em casa, vai sendo levado a uma tomada de consciência do que ocorre na sua própria vida espiritual” (1975e: 32).¹⁵² E mais: *“Esta tomada de consciência de que somos espírito é essencial porque Deus é espírito”* (1976g: 42).

Visando, como as demais disciplinas, a ajudar o aluno ao domínio pessoal de conhecimentos, a educação religiosa serve-se dos mesmos instrumentos e meios de trabalho: *acolhida, programação, plano de trabalho, guias, avaliação, quadro de atualidades*, etc. e mesmo de uma sala-ambiente com o material religioso necessário para a aprendizagem (1978b: 33). Maria Montessori entendeu que diversos exercícios de *normalização*, de *lição de silêncio* e *psicomotricidade* predisõem a criança à ‘conversão’, ou seja, a conscientizar-se do próprio espírito, a ouvir os apelos interiores, a voz da consciência e a referí-los ao transcendente, ao Espírito de Deus:

“O silêncio permite-lhe escutar a pequena voz da consciência, que não está sufocada por ruídos, chamados ou apelos exteriores... Nesse momento a criança toma consciência de seu espírito. Sua mente ordena seu corpo. É muito fácil fazê-lo captar que seu pequeno

¹⁵⁰ Faure escreveu sobre o método do ensino da matemática (1970) e sobre o método de ensino de línguas (1965a; 1965b; 1975a: 65-79), além de várias conferências. Nieves apresenta ambos os métodos (1984: 172-190).

¹⁵¹ Faure (1982i: 145) frisa o papel da família: *“Creio que a educação da fé é, antes de tudo a educação da família, mostrar aos pais como eles podem simplesmente, na vida ordinária, ensinar as crianças a responderem aos chamados de Deus, é o essencial”*. Destaca também o papel da escola: *“Uma escola cristã só tem sentido quando forma o juízo dos seus alunos de modo cristão, quer dizer, ensina-lhes a viverem cristãmente, a pensarem cristãmente”* (1976g: 47). Finalmente: *“O verdadeiro ensino personalizado e comunitário prepara o despertar do sentido religioso”* (1978f: 66).

¹⁵² Faure sugere os conteúdos da formação cristã e a montagem da sala de documentação religiosa (1975e: 33-36; 1976g; 1978f).

espírito manda no seu corpo e que existe esse Deus que é Espírito e que ordena todos os corpos e todos os espíritos” (1978f: 62 e 63).¹⁵³

No entanto, a educação religiosa não pode exclusivizar o ensino teórico porque ela distingue-se das demais disciplinas ao pretender despertar a fé, ou seja, a adesão livre e total da pessoa ao projeto de vida que Deus lhe propõe. Isto não pode ser imposto; só pode realizar-se no âmbito da liberdade. Os conhecimentos religiosos são úteis, mas insuficientes pois o que importa é suscitar o compromisso pessoal a partir de um

“programa de vida que comprometa cada um a tirar disto conclusões pessoais para a sua vida, para a compreensão dos problemas do mundo, vistos sob um conceito cristão, para a vida familiar, a vida social, a vida da Igreja. Então a educação da fé deve ser uma fonte para esta vida pessoal... Não se trata, pois, do ensino de algumas noções, é um ensino de vida e que deve ajudar a conduzir bem a sua vida” (1981g: 112).

A educação religiosa deve ser ajudada também pela própria participação da criança na oração da família, na liturgia da comunidade cristã, nos acontecimentos cotidianos e mesmo nas experiências de fracasso (1982i:142). As crianças são estimuladas a expressar sua personalidade e criatividade rezando com as próprias palavras e com gestos (1983e: 106).

Educação social

Neyret (1994: 302) nota que a insistência de Faure sobre a dimensão comunitária do ensino, como preparação para a educação social, o terá distanciado de Montessori e de Lubienska de Lenal.¹⁵⁴ De fato são originalidade faureana a *partilha, a exposição oral e escrita* do trabalho pelos alunos e os conselhos que eles constituem. Explica:

“O ensino personalizado e comunitário abre os caminhos e prepara os espíritos para tais participações, tais colaborações, para arcar com tais responsabilidades. Trata-se de um fator importante da formação social, da preparação para a vida” (1979b/1993: 73).¹⁵⁵

Faure nota uma tendência na educação personalizada a esquecer a dimensão comunitária, devido à absorção do professor pela atenção à pessoa do aluno e ao fornecimento de instrumentos para seu adequado desenvolvimento.

¹⁵³ *“Que entendemos por formação espiritual? Uma formação do espírito. Somos espírito que ordena o corpo. Isto já é uma maneira de tomar consciência: espírito que suscita o trabalho da nossa razão, mas sobretudo um espírito que supera esta mesma razão, que nos leva além destas razões imediatas de utilidade, conduzindo-nos a realidades que não se vêem, que não se tocam nem se contam” (Faure, 1976g: 42).*

¹⁵⁴ *“Quanto a este ponto, parece difícil considerar o Pe.Faure herdeiro do pensamento de Hélène Lubienska. Já foi muito lamentado que Maria Montessori tenha desenvolvido a individualização em detrimento da socialização. Não parece que Hélène Lubienska tenha visto muito a necessidade de propiciar à criança práticas para uma tomada de consciência de seu papel social. Sua desconfiança em relação ao ‘comunitário’ leva a pensar que ela teria sido bem reticente quanto a isto” (Neyret, 1994: 304).*

¹⁵⁵ Além de Faure, os membros da Airap manifestaram-se diversas vezes quanto à dimensão comunitária e social do ensino: Feder (1975a, 1975b); L’Enseignement (1978); Recherche et Animation Pédagogiques, *Vie Communautaire et pédagogie personnalisée*, n.42, abr./jun.1982; Recherche et Animation Pédagogiques, *Les Conseils d’Élèves*, n.46, abr./jun.1983.

Aponta também o risco de que, pela tentativa de reversão de tal tendência, as dimensões personalizada e comunitária se tornem paralelas e não integradas. Por isso recomenda a recordação do objetivo pretendido:

“quando se fala que se deseja personalizar o ensino, devemos acrescentar que, através disto, pretende-se também criar o clima comunitário. Não apenas o desenvolvimento de cada pessoa, mas também o desenvolvimento social” (1983c: 83).

A educação social é uma dimensão da educação da fé.¹⁵⁶ Funda-se teologicamente no conceito de Deus-Trindade e, conseqüentemente, Deus-Comunidade (1978g: 72).

Psicologicamente, a educação social funda-se na teoria da ‘vinculação’, segundo a qual o ser humano tem uma necessidade primária de relacionar-se com o outro, sem o que não se desenvolve. Assim como o nascituro não necessita apenas do leite, mas também, ou sobretudo, do afeto materno, assim o aluno carece não apenas de explicações, mas da certeza de que é estimado e valorizado pelo outro, com o qual convém relacionar-se.¹⁵⁷ Ninguém se torna pessoa senão inter-relacionando-se porque *“há uma dupla aspiração no ser humano. Aspiração a ser ele mesmo e aspiração a comunicar-se com o outro”* (1978g: 70).

Pierre Faure entende que a própria estrutura escolar deve sinalizar a educação para a justiça, até tornar-se centro de formação social (1983f: 144). A homogeneização das pessoas, a desconsideração de suas diferenças, a padronização de comportamentos e de exercícios escolares (a avaliação, por exemplo) contrariam a justiça porque

“A justiça não significará nunca o mesmo trato para todos, mas tratar cada um segundo o que ele é, segundo o que tem, segundo suas qualidades, segundo o já adquiriu, o que assimilou” (1980d: 50).

A formação social dos alunos pode dar-se em três etapas: 1) *consciência da existência dos outros*: atitude difícil, mas fundamental; 2) *solidariedade com os outros* que formam o grupo (classe, cidade, nação) ao qual se pertence e cujo bem comum deve-se respeitar e promover; 3) *consciência social*, que leva cada um a reconhecer e a respeitar os pontos comuns e diferentes entre si e os outros. Essa formação começa com a família e é dada não apenas no nível teórico, mas mediante atividades práticas que depois geram as atitudes e o sentido social (1975h: 52).

Vários meios são propostos para a formação social. O principal é o intercâmbio de idéias e experiências, especialmente na *partilha* e no *grupo de animação*, quando os alunos se reconhecem não justapostos, mas em comunidade e aprendem a valorizar e a enriquecer o trabalho dos colegas, a aguardar o momento de intervir, a interessar-se pelas implicações sociais dos assuntos estudados. A postura do professor demonstra ao aluno sua dignidade e seu papel, a partir da pequena sociedade que é a classe. A ajuda mútua e espontânea dos alunos na pesquisa, na confecção e no controle dos trabalhos, vedada na classe

¹⁵⁶ *“Não existo só eu, existem os outros. Eu sou filho de Deus, mas Deus tem muitos filhos, devo conhecê-los, apreciá-los, amá-los”* (Faure, 1976g: 47).

¹⁵⁷ *“Por que eu lhes disse que com estas descobertas viramos uma página de nossos tratados de psicologia e fechamos, com isso, alguns capítulos? Porque esta necessidade primária de relação explica fatos que antes não se podiam explicar...Certamente não necessitamos da libido nem de ficar complexados. Temos razões muito mais racionais. A ausência ou a presença destas aprendizagens de base, que são a necessidade que a pessoa tem do outro”* (Faure, 1975h: 55).

tradicional pelo imobilismo que lhes era imposto, é um exercício da socialização dos talentos de cada um. O agrupamento de alunos, feito não artificialmente, mas segundo sua espontaneidade (1958: 197), é para se organizarem atividades diversas: trabalhos manuais, pesquisas, consultas, excursões, exposições, *quadro de atualidades*, etc. A *normalização* leva ao cuidado do material escolar de uso comum, uma vez que não há material privativo.

Os conteúdos e as práticas da educação religiosa estimulam os alunos a amar e a servir os semelhantes. A família é um ambiente natural da educação social pois nela cada um é como é, com seu lugar reconhecido. Por sua vez à escola personalizadora cabe provocar oportunidades para os alunos assumirem responsabilidades de todo o tipo. Objetivo final, mais do que apenas favorecer o sentido social, é que

“este se traduza em uma tomada de consciência ou seja, cada um responsabilizar-se pela própria vida social. Desta maneira esperamos que, farão o mesmo quando forem adultos, e que assumirão a responsabilidade social que a vida lhes exige” (1975h: 58).

Elemento importante da educação social é também o fortalecimento da consciência crítica dos alunos para neutralizarem a influência massificante da publicidade moderna que reduz ou impede a independência de juízo (1980b: 18). Infelizmente até em relação à família tal consciência deve ser muitas vezes aguçada pois há casos de pais que presenteiam seus filhos recomendando-lhes não partilharem: *“isto é para ti...não emprestes as tuas coisas”* quando é no seu contrário que a escola investe (1983f: 147, 148).

A escola também educa socialmente mediante ações coletivas de serviço social dos alunos.¹⁵⁸ Dará testemunho de compromisso social se se mantiver aberta ao serviço de todo o povo e com o professorado sensibilizado para receber alunos de diversas camadas sócio-econômicas (1975h: 6; 1969b: 144).

4.6. A organização do ambiente escolar personalizador Composição curricular

Embora não detalhe o tratamento a ser dado aos vários componentes do currículo, Faure recomenda ao professor não descurar a educação física, a tecnológica e a artística no momento de elaborar a *programação*, confeccionar os horários e distribuir os espaços físicos. A educação física deveria ser dada diariamente às tardes ou no final da manhã. As disciplinas tecnológicas são oferecidas aos alunos em salas especiais, com professores capacitados. As modalidades de educação artística figuram na *programação* para escolha dos alunos (1978b: 33).

Em atenção ao crescente interesse dos alunos, mesmo os menores, pelo mundo, a escola poderia fornecer-lhes uma educação cósmica, ajudando-os a tomar consciência do universo, da história da Terra, do sistema solar, a evolução do mundo, etc. (1983c: 72).

Outra disciplina a integrar o currículo é a educação ecológica, que pode ser favorecida pela própria dimensão comunitária do projeto pedagógico personalizador, enquanto procura educar o aluno para conscientizar-se da existência, da finalidade e do uso das coisas criadas. *“A ecologia”*, explica Faure, *“é o respeito pela natureza, é sua utilização normalizada”* (1981c: 51). A sala de aula

¹⁵⁸ Faure apresenta vários traços de transformação social da escola a partir da implantação da educação personalizada (1977c: 7). Descreve também o trabalho social das alunas do Colégio Nossa Senhora do Morumbi, em São Paulo (1969b: 141).

arrumada com muitos elementos da natureza, plantas, flores, animais, minerais, pode acostumar o aluno a admirá-los e respeitá-los (1976a: 9).

Faure ressalta a importância da educação cívica ao analisar o resultado de pesquisa sobre o assunto na Europa e as instruções oficiais lá publicadas a esse respeito. Sugere incorporar aspectos negligenciados até então, como o ensino demográfico, o ensino das regras de segurança e do código de trânsito (1965f).

Organização do tempo

A consideração do tempo para o trabalho escolar é condição importante para a educação personalizada: *“Se queres personalizar o ensino há que personalizar o tempo também”* (1981f: 97). É a maneira de levar em conta as diferenças de temperamento, de saúde, de motivação, de história, de ritmo dos alunos.

Faure reage contra a excessiva fragmentação dos horários, que exigem mudança de atividade a cada hora:

“esta fragmentação e esta multiplicidade de tarefas habitam ao trabalho superficial e formal, a terminar por terminar, a aprender para recitar. A criança não tem tempo e perde o desejo de compreender a fundo, de saborear, de classificar em suas aquisições, de apropriar-se de sua aquisição” (1958: 163).

Discordando do Plano Dalton quanto à organização do trabalho escolar em unidades de trabalho e unidades de tempo, Faure acentua sua diferença com a abordagem personalizada:

“Com efeito há algumas mentes que necessitam muito tempo para compreender e assimilar, em compensação há épocas na vida e certas atividades que se podem ver ou compreender com uma olhada e o tempo não conta... Importante... não é que o trabalho se realize em muito tempo ou que seja feito rapidamente, mas que estas atividades, este trabalho, se realizem pessoalmente” (1981f: 102).¹⁵⁹

Dimensão da educação a ser insistida é a consciência e valorização do tempo, o que levará os alunos a conhecer-se melhor, a descobrir o próprio ritmo e a organizar o seu trabalho. Há alunos que perdem muito tempo, ou alegam nunca tê-lo por mera falta de previsão. Como medida prática de superação Faure sugere orientar os alunos a contabilizarem minuciosamente o tempo de que julgam dispor durante uma ou duas semanas e, ao final, avaliarem seus avanços ou atrasos.

Meio valioso para tal educação é o *plano de trabalho* elaborado individualmente pelos alunos. Neste, cada um estabelece a duração necessária para as diferentes tarefas e, ao verificar que avançou demasiado em relação à maioria dos colegas, reconsidera com mais calma o trabalho realizado ou ocupa o tempo disponível com leituras e novas pesquisas ou em ajudar algum colega. Buscando na experiência um referencial para a delimitação do tempo, Faure opina que a duração do *trabalho independente* tende a aumentar desde os alunos menores para chegar, como média, à hora e meia ou duas horas para os alunos das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (1981f).

Dada a sua concepção de pessoa e de aprendizagem, Faure trata de buscar o equilíbrio no atendimento às várias dimensões da pessoa, de modo que a

¹⁵⁹ *“O trabalho, tal como o ser humano, tem seu ritmo próprio. Há um tempo de investigação e tentativa, de admiração e contemplação, um tempo para o aprimoramento e um tempo para o exercício e a averiguação, um tempo para a apresentação e a permuta”* (Faure, 1979b/1993: 67).

atividade mental não seja exclusiva e a criança não permaneça horas imóvel e passiva, como na escola tradicional. A aprendizagem personalizada, por si, implica variedade de movimentos dos alunos para a escolha do local de trabalho, recurso aos instrumentos e documentos para o estudo, consulta ao professor e aos colegas. Contudo cabe ao professor prevenir o cansaço dos alunos, dosar as atividades do espírito e as do corpo. Assim, combinam-se de forma harmônica as atividades individuais, grupais, artísticas e teóricas, dentro e fora de sala, os jogos e recreios. Estes e os jogos alternam-se com as atividades de sala de aula, não como seu derivativo, mas pelo seu próprio valor pedagógico de atividade espontânea, criativa e socializadora da criança.

Faure supõe seu projeto pedagógico para a escola em regime de semi-internato, onde o aluno passa seis horas diárias, em média (1975d: 29). A jornada escolar apresenta como novidade a alternância equilibrada das atividades, com a dosagem de tempo flexível em respeito ao ritmo de assimilação dos alunos. De qualquer forma cessa a fragmentação dos horários da escola tradicional, onde as aulas de diversas matérias sucediam-se a cada 50 minutos; busca-se uma duração para os recreios que permita a higiene mental e corporal dos alunos e a prática espontânea de jogos. Faure sugere o período matutino para o trabalho mental e a tarde para trabalhos manuais, oficinas, educação física, esportes, entre outras (1979b/1993: 66). Faz várias sugestões práticas: utilização do canto, da rítmica e da psicomotricidade para os alunos menores até os 12 anos, após hora e meia de trabalho concentrado; oficinas de trabalhos manuais; atividades artísticas; observações externas; educação física e excursões à tarde, contrapondo-se às atividades predominantemente mentais pela manhã (1979b/1993: 68-71).

Montagem da classe

A atenção ao ritmo de desenvolvimento de cada aluno gera nova modalidade de composição das classes ou turmas de alunos, que Faure denomina '*décloisonnement*', cujo termo mais próximo em português poderia ser *descompartimentação*.¹⁶⁰ Em lugar de os professores irem aos alunos em suas salas de aula, permanecem em salas-ambiente, montadas de modo específico para cada uma ou duas disciplinas, aonde os alunos se dirigem, de acordo com o mesmo nível e faixa etária (*descompartimentação horizontal*) ou de mesmo nível, mas de distintas séries (*descompartimentação vertical*). Conforme as possibilidades físicas da escola pode surgir ainda nova modalidade, que é a montagem de oficinas (ateliê) de trabalhos manuais em algum espaço das salas de aula, ou em salões próprios, que os alunos podem freqüentar em horários determinados, conforme seus interesses (*descompartimentação por matéria*).

Faure não vê inconveniente em misturar na mesma sala alunos de diferentes níveis de desenvolvimento, porque eles se consultam e ajudam espontaneamente, aprendendo muito uns com os outros (1981b: 42). Principal vantagem que aponta neste procedimento é a localização do aluno no seu nível correto de desenvolvimento, o que evita repetências; permite-lhe mais precisão e eficácia no estudo; estimula a sensibilidade social (1979b/1993: 71).¹⁶¹ Contudo, para prevenir a dispersão dos alunos e a eventual perda de laços entre eles, decorrente da

¹⁶⁰ Ferreira (1986), no verbete *compartir*, na segunda acepção, traz *compartimentar*: *dividir em compartimentos*.

¹⁶¹ "A solução prática e ideal ao mesmo tempo é: se há em um Jardim de Infância crianças de diferentes idades, vocês vão conservá-las em [faixas] de dois anos, por exemplo, crianças de 4, 5 e 6 anos, crianças de 3, 4 e 5. É ruim que vocês as coloquem ou distribuam por idades; isto não corresponde à psicologia e tampouco à organização familiar" (Faure, 1975a: 35).

rotação pelas salas-ambiente, constituem-se os *grupos de animação* por faixa etária.

Quanto a indicar o número ideal de alunos por classe Faure, embora reconhecendo que classes numerosas prejudicam o trabalho personalizado, evita uma resposta taxativa, vinculando-a ao espírito personalizador do professor e ao oferecimento de meios para se conseguir a aprendizagem.¹⁶² Nas classes numerosas Faure propõe a divisão em grupos, constituídos naturalmente entre os alunos. De qualquer modo, procura ser realista:

“Um equilíbrio sempre difícil de atingir é encontrar entre as uniformidades indispensáveis ao bem comum e as diversidades necessárias ao desenvolvimento de cada pessoa em toda a sua estatura” (1958: 196).

Organização material

De acordo com as experiências de Séguin e Montessori, Faure propõe a disposição das carteiras, individuais, em círculo na sala de aula da Educação Infantil, de modo que os alunos se vejam e se comuniquem facilmente. Ao centro um espaço livre, delimitado pela *linha* montessoriana, onde os alunos podem trabalhar sobre tapetes individuais. Os ângulos ou cantos da sala são arrumados com material de trabalho diversificado: num deles todo o referente à ambientação religiosa, noutro o material de limpeza, ou de *vida prática*, noutro ainda a biblioteca da sala. Os armários guardam o material comum, visto que os alunos não dispõem de instrumentos individuais (1968a: 14). A arrumação das salas retrata a autonomia e a criatividade de cada grupo de alunos.

As salas de aula dos alunos maiores podem referir-se a uma classe ou grupo de alunos, a um professor ou a uma disciplina, acarretando, conforme a modalidade, um tipo de relação com o professor e com o trabalho escolar (L'Enseignement, 1978: 20). A sala por disciplina é a sala-ambiente ou sala-laboratório, montada com todo o material requerido pela *programação*. Tratando-se da geografia, por exemplo, sua sala-ambiente terá mapas, atlas, globo terrestre, livros, cartazes, etc. (1979b/1993: 54).

A criação de atmosfera de calma na escola é fundamental para favorecer a concentração e dedicação dos alunos ao seu trabalho e demonstrar que este é valorizado. Importa, portanto,

“criar na escola, e em volta dela, um clima educativo onde a criança possa se aprumar, pacificar, tornar-se ela mesma, aprender a adquirir o uso de suas faculdades e a querer” (1945d: 6).

4.7. Considerações de Faure sobre a aplicação do seu projeto

Faure defende que a implantação da educação personalizada, a despeito das exigências, vale ser realizada mesmo que por um ano, caso inexistam na escola as condições para a sua prossecução pois

“Se o que lhe demos durante um ano é valioso, a criança ficará beneficiada. É penoso não poder continuar, mas a criança pelo menos

¹⁶² *“Vinte e cinco crianças por classe e por local escolar foi considerado, por muito tempo, o número conveniente para o relacionamento e a emulação que devem reinar entre os alunos. É interessante constatar que a experiência fixou em trinta o número de ‘escoteiros’ numa tropa e o dos membros de uma ‘comunidade’ autônoma numa ‘vila de crianças’ como pedia Édouard Séguin em nome de sua ‘Éducation physiologique’. É evidente que, ultrapassando o número de trinta, choca-se com dificuldades materiais...distanciamento dos alunos, dificuldade de organizar...de controle”* (Faure, 1958: 150).

teve a vantagem neste ano...” (1975a: 59). “Se uma criança compreende logo que trabalhar por si mesma é mais interessante que ver TV ou escutar o que diz o professor, podemos dizer que esta criança está realizando o que aprendeu. Isto não lhe vale só para este momento, mas valerá para toda a vida; a criança que sabe aprender por si mesma poderá trabalhar em qualquer lugar, em qualquer momento” (1975b: 15).

Os alunos provenientes do ensino tradicional são introduzidos no estilo personalizador a partir da progressão das noções básicas e elementares até as mais complexas, de modo que se dêem conta das aquisições trazidas (1978b: 34).

Tampouco pode ser impedimento para a implantação do projeto personalizador a falta de unanimidade do corpo docente, visto que um dos professores, convicto e bem formado, facilmente contagia os colegas. Até a legislação educacional que, em tantos países, inibe iniciativas personalizadoras, pode ser superado pela arte do professor em transformar os programas oficiais em *programação*.

Faure julga ser mais fácil realizar a personalização nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio que nas séries anteriores, embora a dificuldade recaia sempre na formação dos professores e no espírito de equipe entre eles (1975a: 59-61).

Os alunos com dificuldades não são excluídos da educação personalizada, pois são os que mais necessitam de redobrada atenção, de instrumentos e meios pedagógicos específicos para estimular ao máximo suas limitadas capacidades (1983d: 87-92).

A partir da aplicação estrita do princípio da *descompartimentação*, uma escola secundária francesa em Longwy, começou a implementar, a partir de 1970, o projeto de Pierre Faure, cuja experiência ele relata no capítulo final do último livro *Un enseignement personnalisé et communautaire* (1979b/1993) intitulado “*Escola sem classes, professores sem cátedras*”.

CONCLUSÃO

Os elementos acima apresentados denotam a familiaridade das intuições de Faure com os princípios da educação jesuítica, expressos nos *Exercícios Espirituais*, na *Parte IV* das Constituições e na *Ratio Studiorum*.

Assim como aquela tradição, Faure parte da prática dos educadores e dos alunos para inferir suas propostas de personalização do ensino e da aprendizagem, apoiando-se nos dois pilares principais: atenção personalizada e envolvimento comunitário.

A consideração da dignidade e da capacidade de cada ser humano para assumir e levar adiante um projeto de desenvolvimento pessoal integral, provém das experiências estudantis de Inácio de Loyola, e Faure a mantém em todos os seus escritos e conferências. De igual modo, a preocupação jesuítica de capacitar a pessoa, não para mero usufruto pessoal, mas para o proveito dos outros, permanece subjacente nas aportações de Faure.

É a convicção na grandeza da pessoa que leva Faure a enfatizar o princípio jesuítico de flexibilidade e adaptação da educação às circunstâncias, de modo que, em suas colocações, ele sugere, mas não prescreve; estimula, mas não determina, revelando uma evolução notável com o caráter normativo e minucioso daqueles documentos que estudamos.

Os princípios pedagógicos inferidos da observação do comportamento da criança; a concepção geral de educação, de escola, de ensino e aprendizagem; os instrumentos e as condições de trabalho e a proposta de organização escolar demonstram um aproveitamento fiel, mas criativo dos elementos educativos então existentes. Tomando dois exemplos: Faure não despreza o programa oficial de ensino nem a exigência de notas na avaliação dos alunos, mas instiga os educadores a inovarem modos de adequar tais prescrições ao enfoque personalizador.

Contudo, na sua proposta de dinâmica da aula, mediante instrumentos e condições de trabalho, Faure parece superestimar a capacidade de motivação inicial da criança para o estudo, minimizando suas dificuldades e resistências. As observações à postura do professor, ao *trabalho independente*, e à disciplina, por exemplo, insinuam uma facilidade que a experiência de tantos educadores desmente. Faz falta no núcleo didático de Pierre Faure a consideração mais realista e ampla do contexto do aluno: sua história e suas circunstâncias.

Entendemos, também, que Faure não se preocupou em elaborar um sistema pedagógico, nem em apresentar um método, entendido como “*conjunto de meios preparados racionalmente para a obtenção de um resultado determinado*” (Foulquié) para a formação personalizada dos alunos. Trata-se mais de um roteiro de trabalho, suficientemente configurado para atingir os fins pretendidos, mas flexível para adequar-se à realidade conjuntural dos alunos. Textos e conferências de Pierre Faure, como testemunhos dos seus alunos e colaboradores, não registram nenhuma autoria do método proposto. Cumpre notar também que seu pensamento pedagógico foi-se desenvolvendo paulatinamente, através da experiência docente desde estudante jesuíta, da vasta cultura geral que adquiriu, da imersão num momento típico como o da ‘revolução pedagógica’ na França do pós-guerra, do acompanhamento de inúmeras e diversas experiências pedagógicas personalizadoras. Os métodos ativos propostos para a formulação da aprendizagem, foram sendo descobertos, refletidos e elaborados por Pierre Faure secundado, no entanto, por vários autores: ex-alunos e ex-sessionistas, que foram disseminando o aprendido em seus locais de trabalho; educadores e pesquisadores que, com Faure, orientaram as sessões pedagógicas em diversos países, fizeram conferências e escreveram artigos.

Chama a atenção a resistência de Faure em aprofundar o embasamento teórico de seu roteiro pedagógico e a predileção pela sua transmissão oral, para desespero dos alunos e sessionistas e dos que buscavam estudá-lo, conforme testemunham. Como se depreende dos seus escritos e conferências, Faure demonstrou ser homem de notável cultura e de atento acompanhamento de acontecimentos, legislações e publicações educacionais.

A dimensão comunitária, embora frisada no projeto faureano, parece restringir-se apenas às relações de convivência ou de urbanidade, faltando-lhe um enfoque mais estrutural, que considere as injustiças sociais e as possibilidades de a educação contribuir para sua análise e superação. Em *L'École et la Cité*, de 1945, Faure havia exposto exaustivamente sua proposta de ‘aliança’ entre os vários segmentos e instâncias da sociedade para a preservação de determinados valores: democracia, justiça, liberdade, entre outros. No comentário que fez da encíclica *Pacem in Terris* (Faure, 1963a) Faure sente como uma conclamação a análise da realidade social feita pelo Papa João XXIII ¹⁶³ e entrevê a nova ‘missão dos

¹⁶³ “A educação deve contribuir muito para isso. Da educação que for dada aos jovens hoje depende a realização, amanhã, do que ainda não parecia possível... A Encíclica destaca, luminosamente, com

educadores'. Sua reflexão poderia ter sido ampliada e enriquecida com outras reflexões sociais da Igreja como, por exemplo, os documentos da *II e III Conferência do Episcopado Latinoamericano* respectivamente em Medellín (1968) e em Puebla (1979).

Contudo é pena que Faure, sempre atento estudioso, e divulgador de significativas experiências pedagógicas de iniciativa governamental e particular, não tenha aproveitado do movimento de renovação que os jesuítas intensificaram no campo educacional a partir dos anos 60. A insistência da pedagogia jesuítica na 'atenção pessoal' como sua característica básica, a deslegitimação do ensino expositivo em favor do novo *paradigma* de cinco passos, a meta de educar em valores, especialmente de compromisso social, a organização participativa da escola e sua irradiação para a sociedade, etc. não constam terem sido temas comentados por Faure. Embora a publicação de *Características da educação da Companhia de Jesus* tenha ocorrido no início de 1987, quando Faure já estava retirado, a alocução do Pe. Pedro Arrupe *Nossos colégios hoje e amanhã*, apareceu em 1980, e sua consideração poderia reforçar as intuições e práticas pedagógicas de Faure.

CAPÍTULO III: O PROJETO DE PIERRE FAURE NA VISÃO DE DIFERENTES ATORES E PESQUISADORES

Após apresentar, no capítulo II, a autodefinição de Faure sobre o seu projeto pedagógico, mostramos, neste capítulo III, como ele é visto pelos diversos protagonistas de sua aplicação e pelos estudiosos.

Fazemos, inicialmente, uma descrição geral do momento empírico da pesquisa: objetivos, montagem, realização, interpretação dos dados e a divulgação dos resultados. A seguir, com os dados colhidos dos diversos depoimentos já sistematizados, ressaltamos a relevância do projeto faureano, apresentando os principais traços históricos da sua expansão em alguns países, dos quais privilegiamos Brasil e Espanha.

Em continuação, o corpo do capítulo distingue os níveis teórico e prático do projeto faureano. No âmbito teórico mostramos como os interlocutores entendem a proposta de Faure, as principais fontes inspiradoras, os limites, sua novidade e localização no panorama pedagógico. O capítulo prossegue enfocando a realização do ideal de Faure: elementos positivos e deficientes na fase de sua implantação, a ressonância que suscitou em diversos segmentos e o que permanece hoje em algumas escolas. A seguir, vemos as principais adaptações que os educadores têm feito à proposta faureana, começando pelo seu embasamento, e especificando algumas práticas quanto aos instrumentos de trabalho, momentos didáticos, organização escolar e relações interpessoais. Consideramos ainda a visão prospectiva dos interlocutores a respeito desta proposta: sobre sua aplicabilidade ou não hoje e, em caso positivo, quais seus destinatários, os principais requisitos e sua relação com o *paradigma* pedagógico jesuítico.

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

1.1. Objetivos pretendidos

vigor, e talvez fato único, com aprovação do mundo inteiro, as linhas diretoras. Não seria esta a ocasião de não deixar escapar um apelo aos educadores que faça eco ao de João XXIII justamente agora que em todos os países o ensino passa por reformas e a educação é repensada?" (Faure, 1963a: 391).

A apresentação da proposta pedagógica de Faure, que realizamos a partir, principalmente, de seus escritos e conferências, não seria suficiente para responder nossa indagação sobre sua eventual mediação para o atual *paradigma* pedagógico jesuítico encarnar-se no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, decidimos empreender uma ampla pesquisa empírica que nos revelasse o nível de compreensão, de apreciação e de prognóstico sobre o projeto faureano, em sua abordagem teórica e prática, por parte de diversos atores da escola: alunos, educadores (docentes e não docentes) e dirigentes e, fora da escola: pesquisadores e autores de obras sobre esse enfoque e sobre a educação personalizada em geral.

Certos dados, como a presença discreta de Pierre Faure no panorama pedagógico, a exigüidade bibliográfica a seu respeito, e o número reduzido de aplicações de sua proposta, questionavam-nos quanto à sua eficácia. Interessávamos, então, verificar a gênese, a identidade e a novidade pedagógica do projeto faureano; a densidade das suas principais fontes inspiradoras: jesuítica e montessoriana; os fatores que propiciaram, dificultaram ou impediram sua aplicação e disseminação; sua repercussão em diversos setores: escola, universidade, academia, governo e sociedade. Parecia-nos importante saber, também, se o projeto faureano era passível de adaptações e enriquecimentos e, caso positivo, as principais experiências a respeito. Coroando a pesquisa, convinha-nos averiguar as condições de possibilidade, colocadas pelos entrevistados, para a implantação, hoje, do projeto faureano. A última questão versava sobre a relação entre a contribuição de Faure e o atual *paradigma* pedagógico jesuítico, cujo documento básico, então recém publicado, era conhecido de poucos entrevistados.

Devido aos nossos questionamentos, optamos por uma pesquisa qualitativa com base em entrevistas, excluindo outras modalidades, até mesmo a observação de classe, pois já conhecíamos a implantação do projeto faureano que havia começado, em 1993, em alguns colégios jesuítas brasileiros.

1.2. Procedimentos e população

Montamos a pesquisa através de consultas a educadores do Brasil e do exterior, durante o segundo semestre de 1994, para selecionar atores que aplicaram, e ainda aplicam, o projeto pedagógico personalizado e comunitário segundo Pierre Faure, e pesquisadores com algum conhecimento ou estudo sobre o tema. Entrevistados brasileiros foram apenas os protagonistas da implantação do enfoque do Pe. Faure enquanto este veio ao Brasil nos anos 50 e 60. A atual fase de aplicação em diversas escolas, a partir de 1993, pareceu-nos muito recente para os objetivos da pesquisa.

Em sua fase internacional a pesquisa durou o primeiro trimestre de 1994 e implicou a viagem a 18 cidades de sete países da Europa e da América Latina. Pela ordem cronológica: Roma; na França: Vanves, Neuilly sur Seine, Paris, Asnières, Chantilly, Caën e Lyon; Madrid; na Colômbia: Medellín, Cali, Bogotá; no México: Ciudad de Mexico, Naucalpán de Juárez, León e Guadalajara; Santiago (Chile) e Córdoba (Argentina). No mesmo ano entrevistamos no Brasil um educador de San Salvador (El Salvador). Nessa fase foram entrevistados 103 dirigentes de escolas, professores, e grupos de alunos (incluídos na lista só no decorrer da pesquisa), referentes a 14 escolas que aplicam o projeto faureano¹⁶⁴ e 24

¹⁶⁴ Os educadores entrevistados na Europa estavam vinculados às seguintes escolas: na França, *École Bossuet* (Paris), *École Saint Dominique* (Neuilly-sur-Seine), *École Sainte-Agnès* (Asnières), *École Charles Péguy* (Caën); em Madrid ao *Instituto Veritas*, em Somoságuas, dirigido pela

pesquisadores, atuantes em dez universidades¹⁶⁵ e nove centros de coordenação e pesquisa educacional.¹⁶⁶ Na sua fase brasileira as pesquisas realizaram-se ao longo do primeiro semestre de 1996, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Florianópolis, junto a 16 educadores representantes de 8 escolas que aplicam ou aplicaram o projeto faureano¹⁶⁷ e mais três pesquisadores.

Das 22 escolas, representadas pelos entrevistados, 13 conservam hoje a inspiração faureana e praticamente toda a sua configuração didática, com as devidas adaptações locais. São escolas de porte variado, com um número de alunos oscilando entre 600 e 2.000. Estas são particulares, algumas em contrato com o Estado para o pagamento de professores; 10 delas dirigidas por religiosos católicos, das quais seis por jesuítas. As escolas localizam-se na área urbana, e em sua maioria, com um alunado aparentemente de classe média, três atendendo, majoritariamente, uma população de classe média baixa ou popular. Algumas escolas aplicam o projeto faureano em todas as séries, a maioria até a 5a. ou 6a. série do Ensino Fundamental, e quatro interrompem sua aplicação na passagem para o Ensino Médio.¹⁶⁸

Nossa ida às escolas concentrou-se nas entrevistas, como era nosso propósito, mas sempre realizamos uma visita panorâmica para conhecimento das instalações. Excepcional, e brevemente, assistimos, em algumas escolas, momentos de *trabalho independente* e de *partilha* dos alunos.

Na pesquisa denominamos 'atores' os alunos, educadores e diretores que, exceto os primeiros, todos, praticamente, conheceram Pierre Faure nos estágios que realizaram no *Centre de Formation Pédagogique* em Paris ou nas sessões que orientava; colaboraram com ele na escola de aplicação e nos centros de formação docente em Paris, nas viagens e sessões pedagógicas; ou distinguiram-se na aplicação do seu projeto em escolas. Chamamos também 'colaboradores' os que acompanharam Faure em seus cursos e viagens. Do total desses entrevistados metade prossegue seu trabalho nas mesmas instituições, alguns há mais de 20 anos, enquanto o restante atua em outras escolas ou em centros de formação e pesquisa.

Instituição Teresiana. Na América Latina os educadores atuam em seis colégios dirigidos pelos jesuítas: *Colegio San Bartolomé 'La Merced'* (Bogotá), *Colegio Berchmans* (Cali), *Colegio San Ignacio* (Medellin), *Colegio San Ignacio 'El Bosque'* e *San Ignacio 'Alonso Ovalle'* (ambos em Santiago do Chile) e *Instituto de Ciencias* (Guadalajara-México). Ainda o *Colégio Santa Cruz* (Santiago do Chile), dirigido pelas Irmãs de Santa Cruz; *Instituto America* (León-México), dirigido pelas Religiosas Filhas Mínimas de Maria Imaculada; *Instituto Pierre Faure* (Guadalajara-México), leigo.

¹⁶⁵ São professores e pesquisadores da *Pontifícia Universidade Gregoriana*, de Roma; do *Institut Catholique* e da *Université da Sorbonne*, de Paris; da *Université de Lyon*, França; da *Universidad Complutense*, de Madrid; da *Universidad Javeriana* e da *Universidad Nacional de Colômbia*, ambas em Bogotá; do *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente* (Iteso), de Guadalajara (México); das *Universidades Católicas* de Santiago do Chile e de Córdoba, na Argentina.

¹⁶⁶ São eles: *Centro de Estudios Educativos* (CEE) e *Instituto Latinoamericano de Servicios Educativos* (ILSE), respectivamente na Cidade do México e em Naucalpán de Juárez, no México; *Centro de Educación Personalizada*, *Centro Emmanuel Mounier*, *Instituto de Estudios Pedagógicos Somoságuas* (IEPS) e *Comisión Nacional de Educación Jesuíta* (CONEDSI), em Madrid; *Secretariado de Educação da Companhia de Jesus*, em Roma; *Centro de Pesquisa y Desarrollo Educativo* (CIDE) e *Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas* (PIEE), em Santiago do Chile.

¹⁶⁷ Em São Paulo os externatos *Irmã Catarina* e *Madre Alix*, os colégios *Nossa Senhora do Morumbi* e *Santa Cruz* e o *Instituto Montessori-Lubienska*. No Rio de Janeiro os *Colégios Teresiano*, *Sagrado Coração de Maria* (antigamente *Sacré Coeur de Marie*) e *Sion*.

¹⁶⁸ A identificação dos cursos ao longo do trabalho seguirá a atual legislação brasileira (Lei n. 9.394/96, Art. 21).

Os sete grupos de alunos totalizam 30, variando da 6a.série do Ensino Fundamental (um grupo) até do 4o. de licenciatura em pedagogia (um grupo), de 6 colégios particulares de três países (Chile, Colômbia e México).¹⁶⁹ Não foram entrevistados alunos europeus porque as quatro escolas visitadas na França só têm a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, e o Instituto Veritas em Somoságuas (Madrid), embora aplique basicamente o método faureano em todas as séries, no Ensino Médio trabalha apenas com alguns dos seus instrumentos, o que tornava inoportuna a pesquisa nessas condições.

Dos 12 professores entrevistados, dois são da França e os restantes da América Latina; quatro lecionam no Ensino Fundamental, e os demais nas diversas séries, até a última do Ensino Médio. Os diretores setoriais chefiam algum setor ou departamento da escola, podendo ser diretores de ciclo ou de grau, supervisores pedagógicos, coordenadores do meio estudantil, do departamento de orientação de alunos, da formação religiosa e catequese, chefes ou tutores de classe. Foram entrevistados também oito diretores e professores de quatro centros de formação de docentes.¹⁷⁰ Fora da escola entrevistamos sete jesuítas, encarregados da animação e coordenação mundial ou regional do trabalho educativo escolar da Ordem, para levantar, sobretudo, seu parecer sobre o projeto de Faure e o atual *paradigma* pedagógico dos jesuítas.

Além da pesquisa com os 'atores' julgamos importante um distanciamento da escola para ouvir, também do meio acadêmico uma apreciação sobre o projeto de Faure. Os 'pesquisadores', exceto dois, conheceram pessoalmente Pierre Faure ou a sua proposta, e estão vinculados a universidades ou centros de pesquisa educacional. Alguns têm publicado sobre o enfoque faureano¹⁷¹ ou sobre o movimento mais amplo da educação personalizada.

O número de entrevistados ampliou-se no decorrer da pesquisa até o total de 146, pois foram incluídos alunos, não previstos anteriormente, e outros educadores, diretores e pesquisadores mencionados ou sugeridos pelos entrevistados. Do total de entrevistados 105 eram de seis países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador¹⁷² e México) e 41 de três países da Europa (Espanha, França e Itália).

Em geral as entrevistas foram individuais e duraram, as dos adultos, cerca de 45 minutos e as dos alunos em torno de 60 minutos. Todas foram semi-estruturadas, com algumas questões iguais para todos os grupos e outras diferentes, conforme o seu encaminhamento. De modo geral o roteiro básico das entrevistas foi o seguinte: 1) contextualização da pessoa quanto às circunstâncias históricas e razões pelas quais conheceu Pierre Faure ou sua proposta; 2) dados históricos da implantação do projeto faureano na escola e/ou no país; 3) identificação e apreciação da proposta: seus valores e limites; 4) repercussão da aplicação da proposta entre os alunos, seus pais e professores, em outras escolas, na universidade e no meio acadêmico; 5) aplicabilidade da proposta: riscos e requisitos. Conforme a função dos entrevistados e a situação das escolas, apresentávamos questões específicas: 6) influências da tradição jesuítica e do

¹⁶⁹ São eles os Colégios *Berchmans* (Cali), *San Bartolomé 'La Merced'* (Bogotá) e *San Ignacio* (Medellin), na Colômbia; *Institutos América* (León) e *Pierre Faure* (Guadalajara), no México) e *Colégio San Ignacio 'El Bosque'* (Santiago do Chile).

¹⁷⁰ Os quatro centros de formação são: *Centre de Formation Pédagogique Pierre Faure* (CFP) e *Centre d'Études et de Formation Pédagogiques* (CEFP), em Paris; *Centre de Formation Pédagogique* (CFP), em Caën, na França; e *Instituto América*, em León (México).

¹⁷¹ Ver na Bibliografia: Audic, Bernal Restrepo, Flores Montúfar, Gutierrez Ruiz, Jaramillo, Le Gall, Mesa, Montaldo Lorca, Nieves Pereira, Paz, Matilla, Vásquez Tapia, Vélez Escobar.

¹⁷² País não visitado, porque a entrevista com o seu representante realizou-se no Brasil.

método Montessori em Pierre Faure; 7) incorporação de outros enfoques pedagógicos e da atual formulação pedagógica jesuítica.

As entrevistas foram gravadas, com a anuência dos participantes, que geralmente delas participaram com satisfação e tranquilidade, sem nenhum sinal de ansiedade nem constrangimento.

Aproveitando a ida às instituições educativas para a pesquisa empírica, e por meio de correspondência escrita, fomos ampliando o levantamento bibliográfico: material publicado por Pierre Faure, sobretudo artigos e conferências; teses, estudos, comentários e referências sobre ele; publicações sobre a atual formulação da pedagogia jesuítica.¹⁷³ Atualizamos esse levantamento até o dia 25 de fevereiro de 1997.¹⁷⁴

1.3. Processamento e apresentação dos resultados

As entrevistas foram transcritas na língua original, poucas foram traduzidas do francês para o português, e mimeografadas em três volumes, totalizando 946 páginas, sob o título *Entrevistas sobre o Paradigma Pedagógico Inaciano e o Ensino Personalizado e Comunitário de Pierre Faure*. As entrevistas com os Profs. Georges Snyders e Paulo Freire já foram publicadas (Klein, 1995a e 1995b).

As intervenções dos entrevistados podem ser agrupadas em quatro grandes eixos: a compreensão e apreciação dos elementos teóricos do projeto de Pierre Faure e o histórico e viabilidade de sua implementação. Desses eixos, selecionamos aqueles aspectos referentes às hipóteses que fazíamos no decorrer do trabalho e os estruturamos como veremos na seqüência.

O estudo do material revelou algumas posições contrastantes entre determinados entrevistados, cujos nomes julgamos não dever revelar sem sua explícita aprovação. Na impossibilidade, por razões práticas, de solicitar esta aprovação, e para não discriminar os entrevistados, revelando alguns nomes e ocultando outros, resolvemos omiti-los todos, exceto Snyders e Paulo Freire, passando a referi-los apenas por números que lhes atribuímos e, outras vezes, pela função que exercem e o país ou cidade onde atuam.

Embora nossa pesquisa tenha sido qualitativa, a referência quantitativa dos entrevistados, em diversas passagens, visa a ressaltar sua importância.

2. PARA UMA HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO FAUREANO

A visão dos entrevistados sobre as dimensões teórica e prática do projeto faureano é precedida, a seguir, pelos dados históricos que eles forneceram sobre sua gênese e expansão. Trata-se de um material rico, inédito, que possibilita, futuramente, organizar os elementos para a história do movimento desencadeado por esta proposta personalizante em diversos países. Selecionamos dois deles: Brasil e Espanha. O Brasil, porque muitas escolas, a partir de 1959, inspiraram seu modelo de 'classes experimentais' em Pierre Faure. A Espanha, porque a repercussão do projeto faureano inspirou a lei nacional de educação, em 1970.

¹⁷³ As bibliotecas consultadas foram: *Instituto Histórico da Companhia de Jesus, Secretariado de Educação Jesuítica e Universidade Salesiana*, em Roma; na França: *Centre Culturel 'Les Fontaines'* (Chantilly), *Action Populaire* (Vanves), *Centros La Salle, CFP e CEFP*, estes três em Paris; *Instituto América* (León-México); *Universidad Católica* de Santiago do Chile. No Brasil as bibliotecas dos Colégios Santo Inácio, Teresiano, Sagrado Coração de Maria e do Centro Pedagógico Pedro Arrupe, do Rio de Janeiro; e dos Colégios São Luís e Santa Cruz, e da Universidade de São Paulo.

¹⁷⁴ Os principais colaboradores desse levantamento são mencionados na página inicial de agradecimentos.

2.1. Principais fatores de expansão

Os entrevistados relataram traços comuns quanto a conhecimento, divulgação, irradiação e implantação do projeto faureano nos diversos países. Num primeiro momento as idéias de Pierre Faure começaram a ser conhecidas pelas práticas de educação personalizada, inspiradas, sobretudo, em Maria Montessori e em Lubienska de Lenval, que seus ex-alunos do *Centre de Formation Pédagogique* (CFP) de Paris, e das sessões pedagógicas, foram realizando nos respectivos países. Como os primeiros conhecedores e aplicadores da inovação, que chamaremos 'pioneiros', eram em sua maioria, filiados a instituições religiosas internacionais, eles contribuíram para a divulgação de Faure a partir dos estágios que os colegas, e outros educadores, iam realizando nas suas unidades escolares que implantavam o projeto (12,107).¹⁷⁵ Na tarefa de expansão do projeto faureano é reconhecido, por praticamente todos os entrevistados, o papel singular da Instituição Teresiana do Pe. Pedro Poveda, pois, em diversos países, convidou o Pe. Faure para cursos e visitas, interpretou e implantou seu projeto com muita repercussão em suas escolas, e orientou cursos de capacitação do professorado (69,103).

Na França Faure criou, em Paris, a primeira escola de aplicação da sua proposta em 1947, à Rue de Madrid 5, transferindo-a em 1952, juntamente com o *Centre d'Études Pédagogiques*, fundado em Vanves, para a Rue Louis David 15. No mesmo ano Faure começou a orientar uma extensa série de sessões pedagógicas na França e a fazer visitas de apoio às escolas que começavam a implantar seu projeto. Em 1949 fundava outra escola para a formação de docentes em Neuilly-sur-Seine, e em 1956, na Universidade Católica de Paris, um centro de formação para professores de ensino especializado.

Nesse mesmo ano começava uma classe no Colégio Sion, em São Paulo, inspirada em Lubienska e Faure. Ainda em 1956 os jesuítas começaram a aplicar a proposta faureana em Beirute, com a colaboração da Irmã Rose Madeleine Saikali. Várias religiosas da Congregação dos Sagrados Corações fizeram o curso de educação personalizada em Paris e abriram depois em Beirute uma escola para a formação de educadores, funcionando hoje junto à Université Saint Joseph.¹⁷⁶ Em 1957 era aberta outra escola no gênero em Kasnadar (Tunísia).

Em 1966 Angeles Galino, Carmela Alvarez, Irene Gutierrez, da Instituição Teresiana, e o Irmão Emiliano Mencia, da Congregação de La Salle, orientavam, com Faure, o primeiro curso na Espanha, no Instituto Veritas, arredores de Madrid, dando início ao projeto nesse país (Mencia: 11). No início dos anos 70, a proposta de Faure começava a ser aplicado também na Colômbia, nos colégios das Irmãs de la Presentación, dos Irmãos de La Salle, da Instituição Teresiana e dos Jesuítas (nestes a partir da colaboração da madre Aurora de la Puente e sua congregação) (46,139). A proposta era aplicada também na Cidade do México, no Instituto Asunción, com a madre Pilar (109); no Chile, no Colégio Pedro de Valdivia, pela Instituição Teresiana (7,25). Na virada dos anos 70 e 80 os jesuítas mexicanos aplicaram o projeto faureano, por pouco tempo, nos Institutos Lux, em León, e de Ciencias, em Guadalajara (48).

Despertados pelo conhecimento das práticas pedagógicas personalizantes, os interessados eram encaminhados a estagiar no CFP em Paris, a participar em sessões com Faure e/ou seus colaboradores, ou a visitar colégios. Assim, por exemplo, a diretora geral da Instituição Teresiana, tendo conhecido a experiência

¹⁷⁵ Os depoentes serão indicados por números que lhes atribuímos.

¹⁷⁶ Carta da Irmã Georgette Marie Nader, de 6 de novembro de 1996. O Institut Libanais d'Éducateurs publica a revista *Bulletin Interieur*. Em Beirute funciona uma seção da Airap.

personalizante que o Colégio Teresiano iniciava no Rio de Janeiro, em meados dos anos 60, o apresentara na Espanha, de onde enviou algumas educadoras a Paris para depois iniciar o projeto no seu país (29).

As sessões pedagógicas, também chamadas cursos de verão, foram se sucedendo rapidamente nos diversos países, normalmente com Faure, mas também sem ele. À medida que conhecia educadores interessados e capacitados, associava-os na orientação de outros cursos. Parecia convincente a estrutura dos cursos: apresentações teóricas sobre a educação personalizada, e sua comprovação em aulas demonstrativas com grupo de alunos, sob a orientação de professores experimentados, e um grupo grande de sessionistas como observadores. Confessava uma educadora do Rio de Janeiro:

“o que eu senti aqui, na primeira vez que ele apresentou...ele chamou crianças da favela da Rocinha e um menino trabalhou com matemática como eu nunca vi meninos de classe alta trabalhar” (17).

Anne Marie Audic, francesa, Maria Nieves Pereira, espanhola, e Celma Pinho Perry, brasileira, acompanharam o Pe. Faure em 1972 à Cidade do México para orientar o primeiro curso aos educadores mexicanos (33,109). Desse curso também participou o padre jesuíta Alfonso Quintana, então decano da Faculdade de Educação da Universidade Javeriana de Bogotá, na Colômbia, onde, a seu pedido, no final daquele ano, Faure e Nieves deram o primeiro curso personalizado (92,103). Aí estava o reitor do colégio jesuíta de San Salvador (República de El Salvador), Pe. Angel Maria Pedrosa, onde, a seu convite, e com a sua colaboração, Faure orientou três cursos a partir de 1972.¹⁷⁷ Nesse mesmo ano aplicava igual dinâmica no Canadá (Neyret,1994: 321). Maria Nieves Pereira e a mexicana Norma Bross deram um curso na Nicarágua em 1975 (103,104).

Após o curso de Faure na Cidade do México em 1972, um grupo de pais de alunos e educadores mexicanos criaram em Guadalajara o Instituto Pierre Faure, para Ensino Fundamental e Ensino Médio, que seria modelar na aplicação da educação personalizada, na promoção de cursos de aperfeiçoamento de professores, de 1974 a 1984, com a presença do seu patrono, e por fundar e sediar a seção latinoamericana da Airap (109).¹⁷⁸

Em 1981 Faure, e os professores mexicanos Maria Concepción Flores, Norma Bross e Rafael Paz, orientaram um curso no Chile, onde a espanhola Carlota Lesmes, colaborou muito e apresentou seu método de alfabetização personalizante (7 entr.).¹⁷⁹ Em 1992 Maria Concepción Flores, e os chilenos Antonieta Gálvez e Sérgio Duran, orientaram três cursos para os educadores dos colégios jesuítas da região centro-leste do Brasil, em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Em 1993 Maria Concepción Flores orientou novo curso no Colégio São Luís, em São Paulo. Em outubro de 1996 ela retornou ao Brasil como conferencista do primeiro fórum sobre o projeto faureano, promovido pelo Centro Pedagógico Pedro Arrupe.¹⁸⁰

No entanto, como Faure não se arvorou em autor de qualquer método, os participantes tinham dificuldade em distinguir quais práticas personalizantes decorriam da sua inspiração e quais provinham dos métodos ativos de Montessori,

¹⁷⁷ Carta do Pe. Angel Maria Pedrosa, de 27 de janeiro de 1997. As conferências de Faure constam na Bibliografia entre os títulos que começam por *Memoria*.

¹⁷⁸ As conferências e entrevistas realizadas por Faure nesse período em Guadalajara constam da Bibliografia nos títulos que começam por *Memoria*.

¹⁷⁹ Passaremos a indicar, desta forma, abreviada, o número de referências, quando superior a três.

¹⁸⁰ Os anais desse fórum estão publicados no CADERNO DO CEAP, n.1.

Lubienska e outros. Ex-alunos, ex-cursistas, colaboradores, pioneiros e amigos do Pe. Faure foram-se constituindo, informalmente, numa rede de relações que levou seu projeto a muitos países. Os entrevistados recordam cursos e/ou estágios realizados, além da França, orientados diretamente por Faure na maior parte dos seguintes países: Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Egito, El Salvador, Espanha, Guatemala, Holanda, Líbano, Marrocos, México, Nicarágua, Panamá, Portugal, Santo Domingo, Tunísia, Venezuela, Uruguai (7 entr.).¹⁸¹

Facilitava a acolhida do projeto faureano a insatisfação de educadores e diretores de escola com o modelo pedagógico que então aplicavam: tradicional, intelectualista, rotineiro, aparentemente sem resultados (8 entr.). Dizia uma educadora de São Paulo (13):

“...porque nós estávamos sedentas por algo novo, sentíamos naquele momento, como educadoras que somos, que havia se esgotado todo um processo... As crianças eram mais dinâmicas, mais participativas e naquele processo antigo as crianças eram muito passivas, não é? O silêncio era uma força por si só. O professor falava, estava falado. Era o professor quem trazia a informação... As crianças reproduziam muito bem, tinham técnicas de reprodução... Então se usava muito a memória, mas a criatividade estava um pouco embotada...”

Membros de grupos religiosos, mais ansiosos por renovar-se, animavam-se ao verificar a sintonia do projeto faureano com os princípios pedagógicos enunciados pelos respectivos fundadores e com as orientações das suas instituições para o trabalho educativo (10 entr.).¹⁸²

Contudo, vários entrevistados estranhavam que os jesuítas, de modo geral, não fizessem caso de Faure, desconsiderando-o como uma autoridade pedagógica. Ele era consultado por educadores e políticos de diversos países; era acolhido e solicitado, com interesse por muitos colégios, mas, paradoxalmente, não pelos jesuítas, considerados coletivamente, exceto na Colômbia, no Chile e em El Salvador (7 entr.). Alguns entrevistados notavam também a indisposição de Faure com os colégios da própria Ordem, atribuindo-a ao seu temperamento forte e à postura, por vezes, de ‘dono da verdade’, com que criticava o modelo pedagógico então adotado (7 entr.). Dizia um jesuíta:

“ele tinha a verdadeira pedagogia e os colégios [jesuítas] eram liceus napoleônicos onde havia prefeitos de estudos que se ocupavam da disciplina e não estavam preocupados com a pedagogia” (126).

Não obstante, foi recordado como Faure suportou calado esse estranhamento, atenuado no final de sua vida (33).

O projeto faureano encontrou temores e resistências de dirigentes, educadores e pais de alunos ao processo de implantação quanto à possível queda do nível acadêmico ou da exigência disciplinar (61). Um tipo de queixas de pais de alunos do Colégio San Ignacio ‘El Bosque’, em Santiago do Chile era: *“estudei num colégio da Companhia de Jesus...sou um profissional destacado, então por que*

¹⁸¹ Audic (1996: 22), Neyret (1994: 319-322), Sainclair (1988a) fornecem elementos históricos sobre a expansão do estilo pedagógico faureano em alguns desses países.

¹⁸² Reconheciam-se afinidades do projeto faureano com os ideais pedagógicos de Santo Inácio de Loyola, fundador dos jesuítas; com Pedro Poveda, fundador da Instituição Teresiana; com Pablo de Anda, fundador da Congregação das Filhas Mínimas de Maria Imaculada, mantenedora do Instituto América de León (México); com o ideário dos Colégios Santa Cruz, das Cônegas de Santo Agostinho e do Madre Alix, em São Paulo.

vocês vão mudar o método?” Outros diziam: “a educação personalizada era para as crianças mais felizes, mas a quem não interessa o nível de aprendizagem” (7).

Na implantação da proposta houve falhas, recorrentes em diversos lugares. No nível didático: exagerado respeito pelo ritmo do aluno, desvinculado do sistema educacional dos países; uniformização da aprendizagem em todas as turmas da mesma série; elaboração da *programação* sem considerar os materiais didáticos necessários; substituição de toda intervenção oral do professor por *guias* e fichas; alteração infundada dos instrumentos de trabalho; lentidão no processo de aprendizagem no início do ano letivo e aceleração ao seu final (4 entr.). Além disso, faltou a suficiente preparação do professorado para assimilar a filosofia personalizada e perceber o tipo e nível de mudança exigida, o que explica o mimetismo de técnicas e a ânsia por ‘receitas’ didáticas (7,47,130). Fator limitante da expansão do projeto faureano também ainda foi o alto custo de sua implantação. Explicava uma pesquisadora colombiana (46)

“Infelizmente na Colômbia o ‘boom’ fez-se muito pelo lado metodológico, mais que pelo lado filosófico. Então...o pessoal era treinado nos aspectos metodológicos, mais que nos aspectos conceituais que estavam por trás do trabalho personalizado. Por isso, pouco a pouco, foram-se esgotando as idéias e os conceitos que receberam para sustentar a experiência e foram desvirtuando-a em muitos lugares...até que em alguns lugares acabou-se”.

Um diretor chileno reconhecia erro semelhante, ao dar-se o traslado da experiência personalizada conhecida no México porque *“copiamos tudo: a forma, tudo. E depois demo-nos conta que isso não correspondia à nossa cultura”* (42). A superação dessas dificuldades ocorreu em parte, e gradativamente, quando educadores e pais podiam observar a sala de aula e constatar os resultados acadêmicos e as atitudes dos alunos. O mesmo diretor dizia que os pais se convenceram quando, ao buscar conhecimentos, encontraram comportamentos. Em vários lugares organizaram-se cursos para os pais entenderem o embasamento da proposta. Os professores entreajudavam-se em reuniões de intercâmbio e estudo e, em um lugar, por uma supervisão mútua que faziam entre si (4 entr.).

2.2. No Brasil: o projeto faureano e as ‘classes experimentais’

Dos países pesquisados o Brasil foi o primeiro e mais vezes visitado por Pierre Faure e o segundo, após a França, que começou a aplicar sua proposta pedagógica.

Como diretor do *Centre d’Études Pédagogiques*, Faure veio a primeira vez ao Brasil em 1951, convidado pela Associação de Educação Católica (AEC) para participar do IV Congresso Interamericano de Educação Católica (CIEC) no Rio de Janeiro, retornando aqui em 1955 a 1956, a convite da AEC, para orientar, no Rio e em São Paulo, semanas de estudos sobre a pedagogia cristã para religiosos diretores de colégios e superiores de congregações religiosas (73,133).¹⁸³

¹⁸³ A Semana Pedagógica de 1955 ocorreu de 8 a 12 de junho, no então Colégio Sacré Coeur de Jésus, no Rio de Janeiro, e a do ano seguinte, de 22 a 29 de julho no Colégio Sion, em São Paulo. Referências aos eventos em Cruz (1966: 290); SERVIR, órgão da AEC do Brasil, setembro 1955, p.13. As conferências de Pierre Faure constam em *Semanas Pedagógicas de 1955 e 1956*.

Em 1956, a Irmã Maria Ana, hoje professora Celma Pinho Perry,¹⁸⁴ começava a implantar, numa classe de Pré-Escolar no Colégio Sion, em São Paulo, um trabalho pedagógico personalizante, uma adaptação à realidade brasileira do que havia aprendido de Lubienska de Lenval e da madre Marie Jean-Baptiste nos colégios da congregação em Grandbourg e em Biarritz, na França (Neyret, 1994: 322). Tendo visitado essa experiência, dom Candido Padin e madre Joaquina, na época presidente e secretária geral da AEC de São Paulo, sugeriram que a experiência fosse conhecida por Pierre Faure, então no Brasil. Este animou-se ao conhecer a inovação educacional e propôs à Irmã Maria Ana divulgá-la (33,133). Dizia a Irmã:

“Imediatamente, com minhas assistentes, preparamos uma classe de demonstração, chamamos as crianças e Pe. Faure e eu trabalhamos com elas... O trabalho, nessa primeira semana pedagógica, criou um interesse enorme. As visitas à minha experiência no Colégio Sion aumentaram”.

Em 1958 o Ministério da Educação e Cultura havia baixado instruções estimulando os colégios a apresentarem-lhe projetos de ‘classes experimentais’.¹⁸⁵ Animados com as perspectivas de renovação pedagógica que então se abriam, alguns colégios católicos de São Paulo decidiram formular seus projetos sob o enfoque de Pierre Faure, então conhecido das Semanas Catequéticas, *“porque achamos que era a última palavra no momento”*, dizia uma educadora (73,133,136). Convidado pela AEC, Faure voltou ao Brasil em dezembro daquele ano para capacitar os educadores que iriam aplicar as ‘classes experimentais’ em 1959. Nessas sessões pedagógicas apresentou os princípios do ensino personalizado, acompanhados de aulas demonstrativas da Irmã Maria Ana com um grupo de alunos.¹⁸⁶ Por essa ocasião alguns educadores religiosos de São Paulo e do Rio de Janeiro, fizeram, em Paris, estágios teórico-práticos, sob a orientação de Faure, no *Centre de Formation Pédagogique* (36,80,133).¹⁸⁷

Com o regresso daqueles educadores teve início a aplicação gradativa do projeto faureano, chamado de ‘classes experimentais’, ou também de ‘métodos ativos’, em 1959, em São Paulo, no Colégio Santa Cruz, no das Cônegas de Santo Agostinho, hoje Nossa Senhora do Morumbi, no Madre Alix e no Sion (12,13,133). O Colégio Sion foi o primeiro colégio brasileiro a aplicar a inovação personalizada, na inspiração de Lubienska, em 1956, prosseguindo-a em 1959 nas últimas séries do Ensino Fundamental, já com o enfoque faureano (33,73).¹⁸⁸ Em 1959 a Irmã

¹⁸⁴ Atualmente a Profa. Celma dirige a Montessori Education Centers Associated (MECA), que fundou em 1970, em Hinsdale, Illinois (EUA) para preparar educadores no método montessoriano e é consultora da American Montessori Society.

¹⁸⁵ O documento legal dessa inovação intitula-se *Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais* (n. 31/58), expedido a 4 de julho de 1958 pelo Prof. Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário, com a aprovação do ministro da Educação, Clóvis Salgado (Amado, 1973).

¹⁸⁶ Pierre Faure relata estas experiências nos artigos: *Institutions de classes expérimentales au Brésil*, In *Pédagogie* 3(1959): 234-39 e em *L'Enseignement au Brésil. Progrès de la scolarisation et progrès pédagogiques*, In *Pédagogie* 8(1963): 733-36.

¹⁸⁷ Eram o Pe. Yvon Lafrance, do Colégio Santa Cruz; a Irmã Isabel Sofia, do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho; a Irmã Maria Valentina, da então Casa da Infância, depois Instituto Montessori-Lubienska; a Irmã Arlete, do Colégio Sagrado Coração de Maria e, de 1964 a 1966, a Profa. Marília Palhares, do Colégio Teresiano do Rio de Janeiro.

¹⁸⁸ Contudo, na década de 20 já existiam escolas montessorianas no Brasil. Entre 1925 e 1930 a Profa. Joana Scalco reivindicava a criação de ‘classes experimentais’ para aplicar o método montessoriano. Em 1950 fundava-se no Brasil a Associação Montessori do Brasil (Antunes, 1985; Goulart, 1994; Kishimoto, 1988).

Maria Ana criou, no Colégio Sion, um curso, com reconhecimento oficial, para aperfeiçoamento de educadores no método Montessori-Lubienska, da qual foram alunas Irmã Valentina (Izaltina de Lourdes Machado) e a professora Edith Menezes de Azevedo (33,136). A Irmã Valentina, em 1960, empreendeu uma renovação pedagógica, segundo Montessori-Lubienska-Faure, na Casa da Infância do Menino Jesus, que dirigia em São Paulo, sendo a primeira experiência no gênero com crianças pobres. A professora Edith começou a aplicar a proposta de Faure à sua escola, Externato Irmã Catarina, em São Paulo, a partir de 1961. Em meados dos anos 60 o Colégio Teresiano do Rio de Janeiro, fundado em 1956 como colégio de aplicação da PUC/RJ, também introduziu a inovação (7 entr.).

Pe. Faure voltou anualmente ao Brasil até o final dos anos 70, custeado pela AEC e por alguns colégios particulares de São Paulo e do Rio, para orientar semanas pedagógicas em vista da capacitação dos educadores para a aplicação do projeto de 'classes experimentais'. Esses cursos estavam previstos, de início, para aqueles colégios que começavam a implantar o projeto faureano em São Paulo, mas chegaram a receber até 300 educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove estados do Brasil. Em agosto de 1963, Faure realizou um curso no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, para 170 professores da rede pública, a convite da Secretaria de Educação do Estado.¹⁸⁹

Os cursos de Faure eram eminentemente práticos, mas, conforme reclamavam alguns entrevistados, não abordavam questões psicológicas da aprendizagem e, de modo geral, não forneciam textos de apoio para os participantes, que eram obrigados a aprender vendo a sua atuação, ou a de outros professores com as crianças (13,44,133).

Além dos cursos, Faure fazia uma visita de apoio aos colégios que implementavam sua proposta e, de Paris, mantinha intensa correspondência epistolar com os seus dirigentes, animando-os, respondendo-lhes as consultas, providenciando estágios para educadores no CFP. Em 1975 e 1976 Faure ainda participou, em São Paulo, de dois congressos nacionais de educação montessoriana (6 entr.).¹⁹⁰ Enquanto isso, os educadores intercambiavam suas experiências entre si e com a Escola Experimental da Lapa que desenvolvia algo semelhante, mas paralelo, com os professores Joel Martins e Teresinha Fram (33,133).¹⁹¹

Algumas escolas sofreram com a implantação do projeto faureano, como o Externato Irmã Catarina, em São Paulo, onde, num momento, pais de cerca de 100 alunos, inconformados com a inovação pedagógica, retiraram seus filhos (43).

Avelar (1978: 84) aponta as dificuldades da experiência: insegurança dos professores para aplicar a proposta à realidade brasileira, porque os cursos eram rápidos e insuficientes; era necessário melhorar a remuneração do corpo docente; ocorria a elitização do aluno devido aos altos custos da implantação.

Os entrevistados recordaram o grande interesse que as sessões pedagógicas do Pe. Faure, e as primeiras experiências pedagógicas personalizadas, foram despertando no meio educativo privado e público (33,44,136) porque

¹⁸⁹ Cfr. O HISTÓRICO...

¹⁹⁰ Faure (1980h) proferiu uma alocução no encerramento do II Congresso.

¹⁹¹ Avelar (1978: 79) e Neyret (1994: 328-332) referem-se à contribuição de Faure no Brasil ao tratarem da implantação do método Lubienska. Lafrance (1963) registra a experiência de três anos no Colégio Santa Cruz e o Ginásio Nossa Senhora do Morumbi relata seu projeto em O HISTÓRICO...

“foi uma coisa que empolgou muito todo mundo e que se impôs, realmente, como uma metodologia muito boa e com resultados muito eficientes. E nós tínhamos muito a volta do resultado que os nossos alunos, que saíam daqui e iam para as universidades, do desempenho que eles tinham” (107).

Após ter sido introduzido em diversos colégios particulares da região centro sul do Brasil¹⁹² em 1959 e década de 60, a partir de 1993 o projeto faureano encontra-se em nova fase de implantação em 23 colégios, todos católicos, de 15 cidades da região centro e sudeste.¹⁹³ Estes fizeram uma primeira verificação coletiva da implantação no primeiro fórum sobre educação personalizada, que congregou cerca de 350 educadores, de 31 de outubro a 2 de novembro de 1996 em Vila Kostka, Indaitatuba (S.P.).

2.3. Na Espanha: um movimento de renovação pedagógica

Alguns membros da Instituição Teresiana na Espanha estudaram a proposta de Faure em estágios no CFP, em Paris, em alguns de seus cursos pela França e visitando outras aplicações na Europa. De volta à Espanha, essas educadoras renovaram, segundo esse enfoque, o Instituto Veritas, que mantinham em Madrid, transferindo-o, pelo final dos anos 60, para Somoságuas, arredores da cidade, num projeto arquitetônico especialmente construído segundo as exigências personalizantes.¹⁹⁴ Tornou-se uma experiência-piloto, pois logo acorriam a Somoságuas educadores do país e do exterior para observação de classe e para sessões pedagógicas. Estas, com duração de 12 a 15 dias, começaram a ser promovidas pelos membros da Instituição Teresiana e da Congregação dos Irmãos de La Salle, no próprio Instituto Veritas e, logo, em diversos pontos da Espanha, para as escolas privadas e depois também para as da rede pública (103, Mencia, s/d: 7).

A eficácia dos cursos residia em três fatores: 1) não visavam apenas a uma informação teórica, mas à mudança de mentalidade e de atitudes dos educadores, calcando-se, como os cursos dados por Faure, em ver e refletir sobre uma aula demonstrativa; 2) eram dirigidos para equipes completas dos colégios, caso contrário o resultado era inócuo; 3) ofereciam acompanhamento posterior para as escolas que iniciassem a proposta personalizada (47).

Da experiência exitosa do projeto faureano no Instituto Veritas e dos cursos que se multiplicavam, nasceu, na Espanha, um expressivo movimento de

¹⁹² Faure relata, de modo especial, a aplicação do enfoque personalizador no Colégio Nossa Senhora do Morumbi em São Paulo (1969b: 136-144), e no Colégio Teresiano, no Rio de Janeiro (1969c: 149-154). Sobre este último ver também: UMA experiência... (1976).

¹⁹³ São eles: Em Araçatuba (SP): Colégio Nossa Senhora Aparecida; Bauru (SP): Colégio S. José e Escola S. Francisco de Assis; Belo Horizonte (MG): Colégios Loyola e Regina Pacis; Birigüí (SP): Colégio Sagrado Coração de Jesus; Brasília (DF): Colégios Carmen Sallés, Cor Jesu e Maria Imaculada; Espírito Santo do Pinhal (SP): Colégio Divino Espírito Santo; Itumbiara (GO): Colégio Diocesano; Juiz de Fora (MG): Colégio dos Jesuítas; Machado (MG): Colégio Imaculada Conceição; Marília (SP): Colégio Sagrado Coração de Jesus; Mocóca (SP): Colégio Imaculada Conceição; Nova Friburgo (RJ): Colégio Anchieta; Passos (MG): Colégio Imaculada Conceição; Rio de Janeiro (RJ): Colégios Maria Imaculada e Santo Inácio; São Paulo (SP): Colégios Maria Imaculada, Sagrado Coração de Jesus, São Francisco Xavier e São Luís. O Colégio Anchieta, de Nova Friburgo, em 1997, implanta o projeto de Pierre Faure até a 7ª série.

Ver Fachada antiga e alma nova. In: *Nova Escola*. São Paulo, Fundação Victor Civita, n.83, 1995: pp. 38 e 39.

¹⁹⁴ O livro *Experiencia Somoságuas*, de Gutierrez Ruiz (1970), registra a inovação pedagógica do Instituto Veritas.

renovação pedagógica, então ainda chamado de ‘ensino individualizado’ (5 entr.). O Ministério da Educação da Espanha, passou a considerar o movimento com particular interesse, seja através dos filhos de alguns de seus dignitários, matriculados em Somoságuas, seja pela atuação da professora-doutora Maria Angeles Galino, membro da Instituição Teresiana, como diretora geral do ensino médio e primário do país. Resultado: a lei de educação espanhola, publicada em 1970, determinava para todo o país a educação personalizada calcada em Somoságuas, pelo que ficou sendo popularmente conhecida como ‘Lei Somoságuas’ (29,72,103).

Contudo, a sobrecarga de trabalho e a falta de reflexão pedagógica dos líderes do movimento; a confusão conceitual decorrente da variedade de equipes que passaram a orientar os cursos; a aplicação mimética que muitos cursistas faziam em suas escolas, sem a necessária adequação, determinaram o debilitamento e a decadência daquela renovação pedagógica, no final da década de 70 (29,47,122).¹⁹⁵

3. A CONSIDERAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO DE PIERRE FAURE

Os breves traços históricos, fornecidos pelos interlocutores, mostram-nos a relevância e a irradiação da contribuição pedagógica de Pierre Faure, motivando-nos a acompanhar o entendimento que eles têm sobre o aspecto teórico deste projeto.

3.1. Gênese do projeto faureano

De modo geral, os entrevistados entendem que a origem da proposta de Faure reside na sua paixão pela criança, aliada à convicção e à confiança na capacidade desta em desenvolver-se (26,83,114). Chegava a dar a impressão de que não via defeitos na criança pois, dizia uma colaboradora: “*Ele colocou a criança sobre um pedestal, todo o tempo*” (71).

O interesse de Faure pela criança poderia ter sido despertado durante a etapa de magistério, que realizara no Líbano, enquanto estudante jesuíta (26,34). No entanto, o encaminhamento de Faure para a pedagogia decorreu do encargo recebido de seus superiores jesuítas, em 1937, para ocupar-se das questões pedagógicas da Action Populaire, obra social da Ordem em Vanves (20,126).

Faure aprofundou sua crença na criança com a bagagem jesuítica que trazia; os estudos constantes de autores, que selecionava criteriosamente, e cuja influência confessa em seus escritos; nas aulas que dava no Institut Catholique de Paris; nas visitas que fez ao Liceu Dalton e às escolas montessorianas (20). Nos anos 40 animou-se ao verificar sua crença concretizada nos trabalhos de Montessori e Lubienska que ainda viviam (26,126). Tendo conhecido muitos colégios na França, especialmente de jesuítas, Faure percebeu como a criança não tinha um papel, nem uma palavra na escola e, por isso, quis propor uma alternativa à educação (113).

Com a criação da escola leiga, a partir da reforma de Jules Ferry, a rede particular de ensino francês buscou apoiar-se nas correntes pedagógicas de cunho espiritualista, não necessariamente confessional, onde se destacava Maria Montessori. No entanto, o fato de as associações montessorianas impedirem a incorporação de alguém marcadamente católico, como Faure, provavelmente o impeliu a empreender um caminho pedagógico próprio (26).

¹⁹⁵ Menciona (s/d) história a organização e funcionamento das sessões de verão e o movimento educativo que desencadeou na Espanha.

A trajetória de Faure caracteriza-se então, inicialmente, por buscar diferentes instrumentos e técnicas para ajudar o desenvolvimento da pessoa do aluno; a seguir, por formar equipes de pessoas que comungassem das suas idéias; depois, por testá-las em escolas e, finalmente, por divulgá-las em escala massiva, através de cursos, revistas e sessões pedagógicas (83).

O teste de verificação de suas intuições pedagógicas Faure pôde realizar na pequena escola da Rue de Madrid, em Paris, e depois na primeira escola de formação de docentes que abriu na França em 1949, seguidas de outras duas (71,114,117). Nessa fase Faure concentrava sua atenção até as séries iniciais do Ensino Fundamental, por considerá-lo a base da formação, a etapa mais importante. Isto explica a associação que muitos fazem do projeto faureano a essa faixa etária (83).

3.2. A identidade da proposta

Quase todos os entrevistados sentiam dificuldade em definir a contribuição de Pierre Faure, preferindo referir-se-lhe como um enfoque, um estilo, um espírito,¹⁹⁶ um dinamismo educativo, um processo, uma grade básica, um modo de acompanhar o aluno. Nem um dos interlocutores denominava o projeto faureano como um método (8 entr.) pois ouviram Faure dizer: *“não quero que se diga ‘método’. É antes ‘enfoque’, enfoque pedagógico e concepção da criança”* (20). Uma pesquisadora justifica este entendimento fundamentando-se nos *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola, que ela tampouco vê como um método, mas

“uma maneira que te dá muita liberdade para que possas ir percorrendo o teu próprio caminho. Quer dizer, não creio que o próprio Santo Inácio...tenha pensado em marcar-nos um caminho rígido [nos Exercícios], isso significa método, e do qual não possamos sair. Pelo contrário, temos toda liberdade para mover-nos. Então, creio que só pensar que ele [Faure] parte dos Exercícios, já elimina a rigidez que implica a palavra método” (129).

Prosseguindo na sua argumentação, a pesquisadora considera o projeto de Faure como um organismo vivo, onde diversos componentes, como metas, técnicas, procedimentos, recursos, etc., vão sendo dispostos como num *“quebra-cabeças”*, segundo as circunstâncias. Portanto, conclui:

“a proposta que Pe. Faure faz não é a de um método estrito, mas faz uma oferta de técnicas e procedimentos que cada um adequará dentro de uma organização...conforme necessite” (129).

Um diretor e colaborador colombiano recorria a uma imagem para reforçar a mesma idéia de que o projeto faureano não é um método:

“Eu, sem óculos, porque sou míope, não leio nada. Se coloco estes óculos consigo. A personalizada é como os óculos, uma maneira de enfocar, conceber, de olhar, de abordar o processo personalizado” (139).

A dificuldade em conceituar a proposta de Faure parece provir da relutância deste em atender à solicitação dos alunos e cursistas para deixar-lhes por escrito os princípios e práticas pedagógicas que transmitia, por temer a cristalização da

¹⁹⁶ O termo *espírito* é utilizado no sentido de idéia predominante, significação, sentido (Ferreira,1986).

proposta, e o mimetismo dos educadores, como atesta uma sua aluna e colaboradora:

“Ele não escrevia nada porque ele me disse assim: no dia em que você escrever um livro sobre uma metodologia dando receita de material, etc., você mata... Não se pode porque está sempre em evolução” (133).

Tais posicionamentos de Faure, explicam alguns, provêm da sua simplicidade, da despreensão e, sobretudo, da sua honestidade intelectual, pois, por ter se inspirado em idéias e técnicas pedagógicas de diversos autores, ele não admitia ser considerado um inovador. Ele sempre demonstrou ser um pesquisador desejoso de adaptar a educação às inovações científicas e às necessidades da pessoa e da sociedade (7 entr.). Foi recordado que a cada sessão nova que orientava ele trazia algum elemento original, fruto de seus estudos (13). Uma diretora testemunhava:

“ouvi o Pe. Faure dizendo que ele não vinha trazer, que ele não tinha uma criação própria dele, que o que ele fazia era a difusão de uma metodologia que ele tinha visto acontecer” (107).

Contudo, um pioneiro e diretor colombiano apoiava-se nas cartas recebidas de Faure para comprovar a sua autoria na configuração didática contendo elementos como o plano de trabalho, trabalho pessoal, *partilha*, etc. (139).

Esse procedimento de Faure, terá levado os entrevistados, de modo geral, a perceberem dois pontos fundamentais: 1) o que predomina na proposta personalizante é a postura do educador e do aluno e não, embora necessários, as técnicas e os materiais didáticos (139); 2) a proposta não só é susceptível, mas necessitada de flexibilidade, de maleabilidade, de adaptabilidade, de enriquecimento, o que para eles comprova sua validade (41, 59).

Em que pesem as dificuldades acima, ao ressaltarem os vários traços do projeto faureano, os entrevistados entendem-na como visando, basicamente, ao processo de personalização dos alunos. Diz uma diretora francesa (102):

“É uma pedagogia verdadeiramente antropológica que se funda, exclusivamente sobre a realidade do Homem e da pessoa...É uma pedagogia do chamado interior...Logo, ela não está ligada a uma técnica, mas antes a uma filosofia, que é um modo de ver a pessoa e de pensar que o caminho da pessoa só pode ser aquele que ela toma em suas próprias mãos”.

A educação personalizada procura ajudar os alunos a perceberem-se como pessoas, a descobrirem suas potencialidades, a desenvolverem a autonomia e responsabilidade por seu processo formativo, a fortalecê-lo e colocá-lo para o bem dos outros (4 entr.).

Para os alunos a autonomia é o traço dominante do estilo personalizado: *“é ter uma educação para ser ele mesmo”*; *“a originalidade é que o aluno faz o seu trabalho sozinho”*; *“a pessoa forjou-se a si mesma por meio do método”*. Um aluno do Colégio San Bartolomé, ‘La Merced’, em Bogotá, assim definia o estilo personalizado:

“é pensar por si mesmo, ser ele mesmo naquilo que ele quer. Ser autônomo em todas as decisões. Não depender de uma nota, mas depender do aprender, depender só disto, do aprender, do interiorizar o que cada um aprende”.

3.3. As principais fontes inspiradoras

Em geral os entrevistados não acrescentaram dados novos sobre os autores e correntes pedagógicas inspiradores de Pierre Faure, já explicitados com clareza e reiteradamente por ele em seus escritos e conferências. Por isso, julgamos mais oportuno selecionar das entrevistas os dados referentes às influências jesuítica e montessoriana, como veremos a seguir, visto não serem muito claras para alguns educadores e pesquisadores.

A espiritualidade e a pedagogia jesuíticas

Muitos entrevistados, jesuítas e leigos, reconhecem a influência dos *Exercícios Espirituais* e da pedagogia jesuítica no projeto de Faure embora ele a tenha mencionado poucas vezes em seus escritos e conferências (13 entr.). Colaboradores mais próximos, porém, recordam as referências de Faure a respeito:

“Estando ele em Murcia...veio a imprensa e fizeram-lhe esta pergunta: qual havia sido sua idéia original para trabalhar assim... E dizia que está baseado nos Exercícios Espirituais de Santo Inácio. Creio que tenho uma anotação, assim à margem, e ele respondia isto, que a metodologia dos Exercícios de Santo Inácio era acompanhar o exercitante para que ele encontrasse, pessoalmente, a verdade” (103).

Um pesquisador colombiano considerava que, assim como a *Ratio Studiorum* havia se fundamentado nos *Exercícios Espirituais*, “Faure abre novamente o caminho para aplicar, refundar o projeto pedagógico nos *Exercícios*”. O papel do professor faureano parece fortemente calcado no do diretor dos *Exercícios* (130).

Embora Faure pouco tenha se referido à influência recebida da importante obra do jesuíta François Charmot (1951), um pesquisador da Ordem (24) relatava que Faure, no final de sua vida, lhe havia confidenciado: “Ah! Não é preciso ocupar-vos do que eu publiquei! É preciso ocupar-vos do livro do Pe. Charmot!”¹⁹⁷

Um educador mexicano explicava as reticências de Faure em revelar a influência jesuítica:

“ele queria que se descobrisse a mensagem de Santo Inácio, mas não de uma maneira explícita, para tentar universalizar mais o processo de personalização e não torná-lo próprio de uma congregação religiosa. Por isso, foi num café da manhã, entre só nós dois, pois era uma inquietação minha: E Santo Inácio? Ele disse: Ah! É preciso cuidado, para que isto seja do campo universal da educação, e não apenas da Companhia de Jesus” (109).

Uma colaboradora francesa também recordava que

“Pe. Faure dizia, com freqüência, que um segredo de sua preocupação educativa tinha a ver com o que havia descoberto em Santo Inácio, na pedagogia dos jesuítas, na emulação, na organização dos pequenos grupos e em toda a história dos colégios jesuítas” (83).

Faure, Montessori e Lubienska: relação e superações

¹⁹⁷ Ver Bibliografia: Charmot, 1951.

Como uma das questões mais repetidas por educadores brasileiros era sobre a novidade de Faure em relação a Montessori e a Lubienska, nós a refizemos a muitos entrevistados no decorrer da pesquisa.

Inspiração espiritualista, competência científica e material didático adequado parecem ter sido as riquezas principais que Pierre Faure encontrou em Montessori. Esta apoiava-se numa filosofia humanista, de corte espiritualista, a qual ele iria encontrar, mais desenvolvida, em Lubienska de Lenval (5 entr.).

Dizia uma pesquisadora brasileira:

“Faure nos dizia que o trabalho de Lubienska sobre o método Montessori era muito importante, que os livros dela deviam ser conhecidos, sua obra devia ser conhecida. Ele nos trouxe Lubienska...ele tinha uma admiração muito grande pelo seu trabalho, especialmente o de educação bíblica... Eu acho que Pierre Faure se encantou mais pelo trabalho de Lubienska porque ela deu um novo colorido, uma nova linguagem ao trabalho de Montessori...uma linguagem, uma interpretação mais católica” (145).

O material e os momentos didáticos montessorianos pareciam a Faure bastante ricos, científicos e originais, mas com algumas ressalvas: era um material excessivo, parecia muito rígido, deixava o aluno um tempo longo sozinho, carecia de maior explicitação da dimensão comunitária (8 entr.). Apoiado na herança jesuítica e na colaboração de Lubienska, Faure persistiu na busca e na criação dos instrumentos e técnicas mais personalizantes para a sala de aula (65). Por isso incrementou a dimensão espiritual ao achado montessoriano, simplificou-o, enriqueceu-o e popularizou-o (5 entr.). Faure adaptou esse material às séries seguintes ao Pré-Escolar, procurando deixar o aluno manipulá-lo e descobrir sua noção, dispensando o professor de mencioná-la (4 entr.). Uma professora do curso de magistério detalhava uma das adaptações feitas por Faure:

“com Lubienska, ele retrabalhou certos tipos de materiais, que sofreram uma evolução na forma, não no fundo. Por exemplo, em matemática, as crianças trabalhavam, com Pe. Faure e Lubienska, um material em madeira, que poderia levá-as, aliás, às noções de geometria, enquanto Montessori poderia trabalhar com pérolas. Já há certos símbolos gramaticais que evoluíram também” (111).

Faure procurou também baratear o material montessoriano e torná-lo acessível ao maior número de pessoas (33,71). Explicava o pioneiro e diretor mexicano (109):

“os materiais e os custos didáticos de Montessori tornam-se cada vez mais caros e cada vez mais sofisticados. Isto se combate profundamente na educação personalizada porque há muito material no Pré-Escolar que pode ser elaborado pelos professores, pelos pais de família, etc., para serem menos custosos”.

Seria a este material que se referia a pioneira e colaboradora brasileira, a única a qualificar, repetidas vezes, o material didático apresentado por Faure, como altamente sofisticado e caro? Dizia ela:

“tudo o que [Faure] pedia era uma barbaridade...uma coisa absolutamente irreal na nossa realidade”; “era tudo pedacinhos de cartolina, tachinhas, ditados mudos...os mapas das declinações eram feitos em cartolinas plastificadas, com pedacinhos de plásticos escrito

com tinta da China. Cada final de declinação escrito com uma cor diferente” (133).

Contudo, outra brasileira, de função homóloga, expressava a experiência diferente de ter obtido material de sucata, *“confeccionado com a Escola de Artes [de São Paulo], porque não havia material montessoriano” (136)*. Uma terceira pioneira brasileira lembrava que Faure *“dá as diretivas, mas se a pessoa modifica, e dá certo, está ótimo para ele” (12)*.

Para prevenir o aluno de ficar sozinho ou perdido no seu processo de aprendizagem Faure incorporou ao material montessoriano novos elementos inspirados no Plano Dalton: *programação, plano de trabalho, indicações escritas de trabalho, quadro de atividades (71,109)*. Para ressaltar a dimensão comunitária Faure institucionalizou a *partilha (5 entr.)*. Em síntese: Faure consolidou filosofica e teologicamente o legado montessoriano (136).

Contudo, vários brasileiros entrevistados confessavam não perceber as diferenças entre Faure e Montessori, nem a necessidade de estabelecê-las. Algumas algumas escolas brasileiras diziam aplicar o método Montessori-Lubienska-Faure (33,136,140). Uma pioneira explicava (33):

“Eu diria que no Brasil, todo o trabalho, a partir de 1956...todas as experiências que existiram foram Faure. E todas elas foram baseadas em Montessori, e todas elas tiveram um acento Lubienska, por causa da experiência do Colégio Sion”.

Procurando dirimir as dúvidas que muitos educadores têm, seja quanto à fidelidade de Faure a Montessori, seja quanto à sua originalidade em relação a ela, assim opinava a diretora de um centro de formação de docentes na França (113):

“Se se toma Maria Montessori hoje ao pé da letra, é claro que o Pe. Faure é um traidor, porque aplicou os princípios de Maria Montessori no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ele disse: se isto é possível no ensino Pré-Escolar, é possível também no Fundamental. Portanto vou criá-o. Então, Pierre Faure encontrou em Maria Montessori um dinamismo para desenvolver e enriquecer a intuição pedagógica de Montessori”.

Em relação a Lubienska o procedimento de Faure distanciou-se de sua rigidez e inflexibilidade pois

“O P.Faure trabalhava com muito carinho, ele era muito atencioso com as crianças. Na sala ele sempre fazia demonstração de uma aula prática para os alunos e a maneira como ele tratava a criança não era, como a gente pode perceber, nos escritos de Lubienska, que são realmente inflexíveis.” (145).

3.4. O projeto faureano: questionamentos e limites

Há pontos obscuros sobre certos aspectos da proposta de Faure que os entrevistados atribuem à escassa bibliografia que deixou a esse respeito. Uma colaboradora justificava-o:

“é verdade que sobre certos assuntos têm-se poucos escritos [de Faure] porque ele mesmo não queria escrever nem falar. Ele não queria teoria, ele não queria fixar nada, porque ele queria estar sempre em dinamismo, em evolução, em mudança” (83).

Certa confusão conceitual sobre o projeto faureano induz sua associação às vezes ao enfoque individualista, outras à concepção rogeriana, ou às diversas propostas de currículo (46). Os entrevistados apontam lacunas da proposta, principalmente quanto à precisão antropológica, à fundamentação epistemológica e ética e à formação da consciência e da prática social dos alunos.

Os pesquisadores, sobretudo, sentiam falta de maior precisão da antropologia filosófica do projeto faureano, pois a estrutura aristotélico-tomista que percebiam, mostra-se insuficiente para os tempos atuais (58,98).

Embora tenha destacado a importância da teoria piagetiana da autogênese (1979b/1993) para o seu projeto, Faure não aprofundou questões importantes para o ensino e a aprendizagem como a origem, o processo, a finalidade do conhecimento (6 entr.). Uma pioneira brasileira recordava-se de questionamentos que Joel Martins e Teresinha Fram faziam sobre a falta de embasamento psicológico do projeto faureano (133). Dizia, a respeito, um pesquisador colombiano (31)

“a filosofia da educação personalizada tende a ser reprodutivista na medida em que continua muito ancorada em princípios demasiadamente metafísicos e, por outro lado, não penetrou forte no estudo do conhecimento do construtivismo cognitivo”.

Quanto à formação ética, Faure trata apenas, e rapidamente, do comportamento do aluno em sala de aula, em relação aos colegas e ao material escolar. A bibliografia sobre o projeto faureano carece de estudos sobre princípios, critérios, valores e atitudes éticas que estimulem e orientem professores e alunos para um compromisso social e político (7,31,93).

Um diretor chileno e um pesquisador colombiano preocupavam-se com que a excessiva consideração do ritmo e das etapas do aluno reforce o individualismo, impedindo-lhe o desenvolvimento da dimensão social (67,130). Um pesquisador mexicano insistia em que a reflexão sobre a pedagogia personalizada atual se concentrou demais nos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, descuidando da formação social da produção do conhecimento, de modo que o trabalho

“não transcende o elemento crítico do contexto, onde a criança vai entendendo ou analisando e trabalhando, e vai preparando ferramentas de pensamento e de intervenção da realidade, que a prepare para outros contextos” (95).

Faure não trata propriamente da dimensão social, enquanto percepção estrutural da sociedade, mas apenas da dimensão comunitária, do respeito pelo outro e da ajuda mútua. O clima na França do pós-guerra teria influenciado Faure a buscar antes reforçar a harmonia que a denunciar os conflitos?

Nos escritos e conferências Faure explica, repetidas vezes, como, na sua proposta, a dimensão comunitária é indissociável da dimensão personalizante. Contudo, os entrevistados, em geral, referiam-se às duas dimensões, como coexistentes, mas não integradas (107,139,140).

Para o fim que pretendemos neste trabalho, convém enunciar alguns entendimentos sobre a dissociação e a articulação das dimensões personalizante e comunitária. Para a colaboradora francesa o aluno constrói-se, primeiramente, sozinho, partilhando, depois, o enriquecimento adquirido:

“no início chamava-se trabalho individual e trocaram-no porque não era compreendido. Mas...adotou-se esse termo ‘trabalho individual’

porque cada um começava a trabalhar para si mesmo, antes de pôr em comum, ou de entrar em comunicação com o outro” (51).

Igual entendimento demonstrava uma pioneira brasileira:

“Eu partilho aquilo que eu entendi, eu completo com o que o outro fez, o meu trabalho, e, ao mesmo tempo, eu faço um trabalho pessoal, um pouquinho mais isolado, mas eu também trabalho com meu colega, eu também sou devedor de meu colega pelo que ele pode me ajudar” (13).

Procurando o equilíbrio, dizia um professor francês:

“Eu não posso me construir sozinho, tenho necessidade dos outros. Isso permanece fundamental. E só posso ser útil aos outros, é o reverso, se eu me construo. É verdade que se poderia muito bem cair numa pedagogia na qual teríamos a dependência do desenvolvimento da pessoa em relação ao grupo, o que na minha opinião seria insuficiente. É o equilíbrio: eu me desenvolvo no grupo e o grupo me desenvolve” (82).

Igualmente, um colaborador mexicano entendia que a construção do sujeito se dá na relação:

“Mas a criança não pode sozinha, nem se deve deixá-la sozinha, a criança necessita do adulto ou de outros agentes que a ajudem a construir-se... É profundamente individual no sentido de que não existe outro ser igual. Mas esta individualidade não é tal a não ser na medida de sua dimensão social. Eu me construo na minha relação com os outros” (109).

Nieves Pereira (1984) reiterava a explicação que Faure elaborou sua proposta no momento em que a escola estava sob a influência da *Escola Nova*, sendo disputada pela vertente que privilegiava aspectos individuais da pessoa e outra que defendia os processos educativos realizados em grupo. Faure, conclui ela,

“fazendo pois uma cópia do que era sua filosofia e sua concepção cristã do homem, como jesuíta, ele aporta uma conciliação, uma síntese de que não é um aspecto, nem outro, mas os dois juntos. E nenhum deles pode ser esquecido numa tarefa escolar”.

Vários pioneiros recordavam que, no início, a proposta de Faure era conhecida como ‘trabalho individual’ (71,114) e, a contragosto, ele agregou o termo ‘comunitário’ à expressão ‘educação personalizada’, para eximí-la da pecha de individualismo (113) pois, no seu entender, a pessoa distingue-se do indivíduo pela dimensão social (53). Seu livro *Un Enseignement personnalisé et communautaire* (1979b/1993) teria sido escrito com esse intuito.

Alguns pesquisadores questionavam o adjetivo ‘personalizado’ agregado à proposta faureana, considerando-o redundante, pois falar de educação do ser humano supõe suas faculdades pessoais: consciência, liberdade, autodeterminação, etc. Caso algum projeto educativo desconsiderasse a dimensão pessoal do ser humano, esta poderia ser sublinhada sem necessitar da denominação ‘personalizada’, propunha um pesquisador espanhol (18). Outra pesquisadora preferia a denominação ‘pedagogia personalista’ onde a dimensão da

pessoa aparece substantivada e, portanto, com mais capacidade de integrar os três elementos componentes da ciência pedagógica: teleologia, antropologia e metodologia (129). Quase na mesma linha, uma pesquisadora espanhola preferia a expressão 'personalização educativa', para ressaltar que se parte da pessoa para buscar educá-la (58).

3.5. A novidade do projeto faureano

Uma pesquisadora brasileira entendia que, no momento em que o Concílio Vaticano II inaugurou o caminho do diálogo com a modernidade, Faure, entre outros, procedeu da mesma maneira com a educação:

“Então, qual é a expressão da modernidade na área da educação? É a Escola Nova. Esta é vista, até então, com muita suspeita por parte da Igreja. Pe. Faure começa a dialogar em positivo com a Escola Nova, a incorporar os elementos da Escola Nova...Ele faz um diálogo com a Escola Nova que normalmente a turma da Igreja não fez...é uma tentativa de olhar em positivo as contribuições da Escola Nova desde a tradição católica” (146).

Por isso, a mesma pesquisadora considerava importante discutir até que ponto Faure é uma versão católica da Escola Nova, com umas bases personalistas: *“acho que ele dialoga muito mais com Montessori, com Lubienska, com o Plano Dalton”.*

Dois pesquisadores franceses consideravam original a intuição de Faure de ter aproveitado o enfoque montessoriano para oferecer uma educação personalizada de cunho cristão, como o fez para as crianças do Pré-Escolar da sua pequena escola de aplicação, à Rue de Madrid, em Paris, num momento em que os jesuítas trabalhavam apenas com alunos maiores (65,117).

Os pesquisadores entendiam que, no estudo dos diversos pedagogistas, Faure seguiu sempre uma intenção precisa: a personalização. Assim ele pôde selecionar suas contribuições, articulá-las numa organização, num processo pedagógico característico; e levá-las à prática (4 entr.). Um pesquisador mexicano entendia que

“Provavelmente esteja aí uma das contribuições mais claras, mais lúcidas, pode ser esta, a de voltar a dar à educação, ou enfatizar que a educação é uma tarefa intencional, não uma tarefa técnica” (23).

Restituindo à técnica um embasamento filosófico, e seguindo a sua opção, de cunho espiritual e personalista, Faure passou a manter unidos os polos dos instrumentos e dos princípios, ajudando a neutralizar o 'didatismo', a exacerbação tecnológica à qual a pedagogia tem, por vezes, se submetido hoje (113).

Outro elemento de novidade é a insistência de Faure no fato de a criança desenvolver-se, dentro da sua lógica, do seu ritmo, através das experiências que realiza. A primazia da atividade da criança sobre o seu pensamento, segundo a inspiração piagetiana, é a mediação para ela crescer (18,113). Valoriza-se, assim, o estudo da criança como o seu trabalho, programado e controlado por ela (104). Dizia Faure em seus cursos:

“As crianças vêm para trabalhar, não vêm para ouvir os professores falarem” (133). E ainda “a classe não é um lugar para brincar..., mas é um lugar de trabalho e a criança tem que aprender a trabalhar com alegria, com satisfação” (13). Por isso, concluía, “nada de tempo morto! A criança precisa que você a leve a pensar, a descobrir...o

aluno que trabalha é o aluno que tem que ser respeitado. Se você [professor] não tem o que fazer, pegue um livro, mas não interrompa o trabalho do aluno” (33).

O aporte faureano significa uma mudança quanto à compreensão do papel do aluno, do professor, da relação entre ambos, do ensino e da aprendizagem. Rompe-se o princípio do ensino tradicional: *“todos, [fazendo] o mesmo, e ao mesmo tempo” (47)* e, com isso, a questão preliminar do professor, ao elaborar a programação, passa a não ser mais: *“o que vale a pena que eu ensine?”*, mas: *“o que vale a pena que [os alunos] aprendam?” (139)*. A expectativa do professor não é mais a de que o aluno o acompanhe, mas o contrário: ele observa na criança, não apenas o resultado, mas o processo de sua aprendizagem (33). Diferente do seu sentido etimológico, o ensino passa a ser considerado

“no sentido de mostrar, de dar a conhecer, para que o outro conheça... Sou eu, como professor, quem convida a uma festa de conhecimentos. Vou te mostrar, e a partir do que eu te mostrar, vamos construir” (108).

Faure estabelece uma ponte entre a educação tradicional e a educação ativa, levando à prática os princípios de ambas. Confia na autoconstrução do aluno (53,105,119), mas não o considera trabalhando sozinho, como um autopedagogo, e sim mediado pelo educador e a classe (73,109). Estimula a liberdade do aluno, mas com disciplina e responsabilidade (119), e com isso *“faz-se o que se quer, com relação ao que se previu” (26)*. É zeloso quanto aos conteúdos programáticos, mas assegura o ritmo de aprendizagem dos alunos em atingí-los (53). Não apresenta nem uma noção abstrata, mas sempre mediada por algum material concreto (33). Integra cada noção estudada no conjunto da disciplina: matemática, história, língua, etc. (73). Organiza o trabalho da criança numa progressão: horizontal e vertical, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil. Sugere a abordagem interdisciplinar dos conteúdos (136).

A organização dos momentos e materiais didáticos para a aprendizagem da criança, mais do que para uma prestação de contas ao professor parece ter sido a riqueza de Faure (82,129) que, no dizer de um pesquisador francês, ensinou como *“pode-se dar aula sem dar conferência” (112)*.

Entre os instrumentos de trabalho personalizado que encontrou, Faure introduziu a reflexão, pela qual os alunos fazem a *síntese pessoal*, após seus trabalhos, e a previsão do dia seguinte. Valorizou o silêncio e a interiorização, marcas do ‘exame de consciência’ de Inácio de Loyola e da *lição de silêncio* de Montessori (4 entr.). Inovou ainda com elementos comunitários na aprendizagem, como a consulta do aluno aos colegas, o trabalho grupal e, sobretudo, a *partilha* da aprendizagem com os colegas (33). Faure estava convencido de que ninguém se personaliza sozinho, mas necessita da presença e do apoio dos outros, da partilha e do confronto com eles. *“Quem diz ‘personalização’, afirmava uma pioneira francesa, “diz relação constante ao outro e ao grupo” (71)*.

Percebe-se que Faure apresenta uma proposta não apenas intelectual, de mera busca de conhecimentos, mas integral, que trabalha todas as dimensões do ser humano: afetiva, física, relacional e de percepção do mundo (73,107). Mérito de Faure também foi favorecer muito o surgimento de escolas para deficientes (73). Inovou, ainda, quanto à formação estável dos docentes para o enfoque personalizante (53,113) quando, na França, a exigência legal para a formação do magistério ocorreu em 1971, com a criação dos *Instituts Universitaires de*

Formation des Maîtres (IUFM) (20,71,114). Um jesuita francês (126), colaborador de Faure testemunha:

“Sobre o Ensino Fundamental ele teve uma influência, a certo momento, sobre todas as escolas de formação na França, no ensino privado...Ele chegou numa época em que não havia uma escola de formação de professores primários para o ensino privado na França”.

4. A REALIZAÇÃO DO PROJETO DE PIERRE FAURE

Os entrevistados revelaram que sua compreensão do projeto de Faure corresponde ao que ele mesmo expressou em seus escritos e conferências. Não obstante o desconhecimento generalizado da proposta, seu valor é reconhecido pelos interlocutores que, com suas críticas, demonstraram interesse por enriquecê-la. Tendo presentes esses dados, veremos, a seguir, o projeto em ação, com seus elementos de força e de entrave.

4.1. As principais contribuições

Dentre os muitos proveitos do projeto faureano, apontados nas entrevistas, selecionamos seis, que aparecem reiteradamente e têm maior relevância no processo educativo. Referem-se, basicamente à consideração da pessoa, à atenção ao aluno, ao processo de ensino e aprendizagem, à formação integral, às relações e ao clima na escola.

Desenvolvimento integral da pessoa

Professores e orientadores percebiam que a educação personalizada melhora a aprendizagem e a formação pessoal dos alunos, desenvolvendo-lhes a autonomia, a liberdade, a responsabilidade (8 entr.). Os entrevistados notavam que os alunos chegam às últimas séries do Ensino Fundamental mais críticos, criativos, organizados, com iniciativa (6 entr.), mais sadios psicologicamente, mais seguros de si (22), expressando-se com clareza, com abundância de vocabulário (81). Os alunos demonstram método de estudo e gostam do trabalho escolar, especialmente a pesquisa (5 entr.). Uma diretora brasileira recordava que

“rapidamente as crianças adquiriram um ritmo que foi muito superior ao esperado, e ao ritmo anterior até de metodologias anteriores. Porque, na medida que elas se tornavam autônomas, podiam caminhar pelas próprias pernas, muito além daquilo que a gente planejava” (107).

As reações de muitos pais dos alunos, que a princípio eram de apreensão e resistência ao novo enfoque pedagógico, passaram a expressar seu agrado face aos resultados verificados em casa: autonomia, segurança, organização, responsabilidade, tranquilidade (4 entr.). Duas diretoras mexicanas relatavam que

“a criança vai sendo fermento na sua casa, de bons hábitos, de confiar neles” (61); *“são agentes de mudança incríveis. Qualquer coisa que queremos obter, dentro e fora da escola, a criança é nosso melhor agente, nosso melhor informante”* (120).

Diversos instrumentos de trabalho do ensino personalizado contribuem para desenvolver no aluno a consciência crítica. Ao ter que elaborar o próprio *plano de trabalho*, ao fazer, constantemente, a *avaliação* pessoal e grupal, ao questionar o conhecimento apresentado nas *partilhas*, etc., *“ensina-se”* ao aluno, apontava um diretor comunitário, *“a discordar, a opinar, a falar, a não estar de acordo”* (21).

Os alunos destacavam, como elemento significativo na educação personalizada, a consideração de cada um, mesmo o pequeno, na sua individualidade, como pessoa, e, conseqüentemente, a preocupação por formá-lo para ser ele mesmo, para fazê-lo crescer (4 grupos de alunos). Dizia um aluno colombiano:

“Bem, creio que...na [educação] personalizada, a pessoa descobre muitas qualidades que tinha enterradas, ou que nunca havia percebido que as possuía. E também porque ajuda muito a pessoa a melhorar. Cada dia, na personalizada, a pessoa vê que vai melhorando”.

Uma diretora francesa (71) constatava nos seus alunos que

“quando eles têm confiança em si e têm a confiança dos adultos em volta deles, e quando vêem a tenacidade dos adultos em ajudá-los, envolvê-los, fazê-los progredir, eles têm muito mais forças porque estão convencidos que suas riquezas estão neles”.

Atenção privilegiada ao aluno

A educação personalizada proporciona aos alunos, pais e educadores a correta consciência do ser humano, diferente em capacidade, ritmo e grau de desenvolvimento e aberto a muitas possibilidades para tornar-se independente, tomar consciência de sua humanidade e atuar de modo congruente (4 entr.). Surge daí nova atitude do educador, mais centrada no aluno que nos programas, preocupado com sua formação integral, não só acadêmica, mas também afetiva, emocional, social (4 entr.).

Núcleo ou chave da educação personalizada é o conhecimento e o acompanhamento estreito de cada aluno, ponto insistente de Faure, que evoca o conceito de ‘cura personalis’, da tradição inaciana para inspirar o papel do tutor, do guia, do orientador, do acompanhante (28,81,139).

As escolas personalizadas utilizam diversos procedimentos no acompanhamento dos alunos. Normalmente, para cada turma de alunos a escola designa um professor como seu tutor ou diretor de grupo, para conhecer e seguir mais estreitamente os alunos, para contatar e atender seus pais. Semanalmente cada tutor reúne os alunos no *grupo de animação* para reforçarem a coesão entre si, manifestarem sentimentos, refletirem sobre temas de seu interesse, avaliarem o desempenho de sua *programação* (61,100). No Instituto Pierre Faure, em Guadalajara, para favorecer a integração das últimas séries do Ensino Fundamental, o tutor é escolhido pelos alunos, dentre o corpo docente do curso, o que gera *grupos de animação* mesclados com alunos de diferentes séries (28). Em reuniões periódicas os tutores, com os demais professores e dirigentes da escola, refletem sobre o desempenho dos alunos para o que favorece a ‘folha de vida’ onde registram as diversas dimensões da sua vivência escolar (5 entr.).

Os educadores notavam que a educação personalizada, pelo fato de privilegiar o respeito às diferenças de ritmo e de grau de aprendizagem dos alunos, têm mais condições para atender aqueles com problemas de aprendizagem, de relacionamento, desinteresse ou resistência às propostas de formação integral (25). Nessas situações, diziam os alunos, os professores demonstram muita atenção, tomam a iniciativa do diálogo, procuram identificar as causas, buscam estímulos para superá-las, envolvem os alunos em grupos de trabalho e os estimulam nas partilhas (2,4,11,60).

É expressivo o testemunho do aluno do Colégio San Ignacio, em Santiago, a respeito do tratamento dado a colegas resistentes às propostas formativas:

“em alguns colégios, aqueles que não seguem as instruções do colégio vão embora. Mas este colégio, creio que a visão que tem é que mandar a pessoa embora vai causar-lhe mais prejuízo. Não terão como ajudá-la depois. Então, convidam-na, convidam-na, insistem, mas nunca lhe exigem nada”.

Renovação do ensino e da aprendizagem

Os alunos sentiam o estilo personalizado como uma educação em valores, especialmente liberdade, autonomia e responsabilidade, que podem levar para a vida (2,11,19). O papel do professor, porém, é o distintivo maior entre o ensino personalizado e o tradicional. Neste o verbalismo de quem dita ou explica quase a aula toda, relega ao aluno um papel passivo, de ouvinte, copista ou memorizador, e não se importa com as perguntas que porventura ele tenha a formular. O método tradicional é referido com muito desagrado pelos alunos de todos os colégios por não ser formativo e não favorecer a assimilação dos conteúdos (4 grupos), “só serve para o exame e assim [o aluno] aprende menos” (11).

Um número expressivo de educadores e alunos reconhecia como, através dos instrumentos de trabalho, especialmente a *programação, plano de trabalho* e orientações do professor, o aluno podia organizar seu processo formativo; decidir sobre alternativas de estudo; responsabilizar-se por trabalhar sozinho, segundo o seu ritmo; pesquisar com organização, disciplina e profundidade em diversos textos; ampliar os conhecimentos; tirar conclusões; interiorizar o aprendido; expressar-se em público. Desta forma, os alunos mostravam-se mais ativos, mais trabalhadores, mais pesquisadores, mais interessados (5 grupos e 11 entr.). Recordava uma diretora brasileira que as crianças

“adquiriam uma autonomia que chegava a ser surpreendente para os próprios pais. Crianças bem pequenas sabiam organizar-se, organizavam seu dia, a quinzena...porque diante de uma série de tarefas...ela tinha que se organizar, organizar espacialmente, organizar seu material e organizar-se também internamente, intelectual e mentalmente, para poder desenvolver-se adequadamente” (107).

Todos os alunos demonstravam apreço pelo ensino personalizado e referiam-se-lhe com certo orgulho, com certo ar de superioridade, sobretudo quando alguns colegas ou amigos de outros colégios, sem esse enfoque, tachavam-no de ‘flojera’ (frouxidão), pelo respeito que é dado ao ritmo do aluno e pela liberdade de organização do trabalho pessoal (5,9). Os alunos confessavam que o ensino personalizado é mais trabalhoso e chegou, no início a assustar muitos colegas, acostumados a receber tudo pronto dos professores, mas aos poucos acostumaram-se à inovação (4,5). Um aluno do Colégio Berchmans, em Cali, comparava o trabalho personalizado com o dos seus amigos que estudavam em escolas não personalizadas:

“Eles notam que nós trabalhamos muito e nós nos esforçamos mais que eles. Porque para eles é simplesmente responder com uma tarefa 20 exercícios e fazer exercícios de álgebra e de matemática, ou uma tarefa de espanhol, sei lá. Pelo contrário, nós temos que responder quase uma ‘oficina’ inteira que tem diferentes temas”.

Um aluno (4) do mesmo colégio matizava o aspecto trabalhoso do estilo personalizado

“este sistema depende da organização. Tenho visto muita gente que, além de estar aqui no colégio, tem outras atividades... Creio que este sistema permite, a quem administra bem seu tempo, ter perfeitamente outras atividades”.

Perguntado se não seria mais fácil e menos árduo o método tradicional, um aluno do Colégio San Bartolomé ‘La Merced’, em Bogotá (2), contestou:

“Não, pelo contrário, pelo contrário, porque é mais fácil, mais dinâmico, mais autônomo fazer isto do que estar ditando e...o mesmo para todos. É interiorizar o que aprendeu, o que leu e assim a pessoa escreve sobre o que ela pensa, e não sobre o que os outros pensam”.

De modo geral, o que os alunos mais diziam apreciar e aproveitar no estilo personalizado é a liberdade de planejamento do próprio estudo e a possibilidade de adequar seu interesse e disponibilidade de tempo com as metas e prazos previstos para cada disciplina (4,5). Testemunhava um aluno do Colégio Berchmans (4), em Cali: *“que é melhor estudar como cada um gosta, como cada um sabe, do que do modo que te querem impingir”.*

O clima e as relações na escola

Os entrevistados reconheciam como o empenho no estilo personalizado torna os professores mais compreensivos com os alunos, mais criativos, sérios, responsáveis, profissionais; conscientes da necessidade de mudanças na educação (50,59,130). Ponto de satisfação manifestado por educadores e alunos é a mudança nas relações entre eles, sem pressão, nem imposição, nem temor, melhora que o estilo tradicional não propiciava (6 entr.). Com o novo enfoque pedagógico parece haver um clima de alegria, de descontração, de harmonia na escola (22,42,57). Confessava a educadora chilena (85):

“o bom disto também é que a comunicação com a criança é muito horizontal, vê o professor ombro a ombro com ela, trabalhando, solucionando os problemas, ajudando-a, apoiando-a, e isto parece-me fundamental. O professor desce do trono e a criança entende e o professor também, que é uma pessoa de carne e osso, que não está pelas alturas, que o jovem pode alcançá-lo, que ele [professor] não é dono da verdade, pois não a tem, que o vejam de igual para igual, que se engana, que tem pena, que tem alegria”.

Confessava um aluno do Colégio San Ignacio, em Medellín (11):

“A relação entre professor e aluno é...entre dois amigos... Você pode chegar alguma vez ao professor, sentar-se com ele e falar com ele... Você nunca vai ficar de mal com um professor”.

A normalização

Na educação personalizada considera-se, antes que a disciplina, a normalização, a qual significa *“respeitar a norma, atuar como eu quiser, sem prejudicar meu companheiro”* (60). A necessidade de concentração para realizar seu trabalho faz com que, comumente, os próprios alunos se regulem e cobrem o silêncio e a ordem (28,81).

Os educadores sentiam como a dimensão disciplinar na educação personalizada é mais exigente, mas normalmente não se queixam de problemas disciplinares dos alunos e sentem que os há menos que no estilo tradicional. Num colégio, as faltas mais frequentes eram furtos, perda de objetos, fraude em provas, atrasos, falta de uniforme e perda de tempo no trabalho pessoal (21,35). Os educadores procuram tratar os chamados ‘problemas disciplinares’ não mais com a classe toda, mas de modo individual com o aluno, procurando, pelo diálogo, levá-lo a refletir e a comprometer-se com o ambiente e ritmo de trabalho da classe (4 entr.). Conforme os casos, os pais são chamados à escola para analisar junto com os filhos e os educadores os problemas havidos e a solução possível (35). As sanções são raras, ocorrendo, em geral, mais com os alunos maiores (60). Num colégio os próprios alunos se auto-sancionam, após refletirem sobre seu comportamento (21). As sanções aplicadas pelos educadores são bem aceitas quando os alunos percebem a preocupação pela sua pessoa, mas, diz um diretor (35),

“revoltam-se logo e não concordam quando vêem que o que se faz, faz-se por vingança ou por injustiça, como se fazia no sistema tradicional, que a cada castigo correspondia uma sanção e não se podia nem falar, nem nada”.

Chamava a atenção que, num ponto delicado como o da disciplina, praticamente todos os grupos de alunos reconheciam seu valor e necessidade, consideravam-na exigente, mas não opressora. Alguns alunos testemunhavam que as normas disciplinares

“são necessárias para levar uma vida adequada e em comunidade” (8), “ajuda a pessoa a controlar-se a si mesma e ter certo controle do próprio corpo” (2) e “depois a pessoa se dá conta de que tudo o que nos exigiram se aprendeu, ajudou” (9).

Mesmo num colégio da Colômbia, onde as exigências disciplinares parecem maiores, com supervisão mais estreita dos educadores, anotação dos alunos ‘desnormalizados’, exigência de notas muito altas nessa dimensão, os alunos preocupam-se por valorizá-las (11).

A formação comunitária e social dos alunos

O ensino personalizado, no parecer dos alunos, aumenta o traquejo e desembaraço social, ajuda-lhes a vencer o egocentrismo, formando-os para o trabalho em equipe, para a convivência, a abertura, a interação, o relacionamento mútuo, a partilha, a sociabilidade (4 grupos). Um aluno de Guadalajara (5) afirmava do seu colégio: *“o que dizem [os educadores] é para ajudar-nos mutuamente, ou seja, o que mais nos insistem aqui é a ajuda mútua”.*

Embora praticamente todas as escolas, pela exigência do projeto faureano, empenhem-se na formação comunitária dos alunos, de modo geral, seu enfoque transparece, quase que exclusivamente, como atenção e respeito pelo outro e a garantia das condições para o seu trabalho, para não incomodá-lo (5,60). Tal concepção é reforçada, por exemplo, pela diretora francesa (37), que encontra na ‘linha’ montessoriana um elemento de formação comunitária, pois, a criança aprende a distinguir quem está no seu interior como dedicada a um trabalho individual, em silêncio, sem comunicação com os demais.

Exemplo típico desta concepção é a expressão de um aluno de Guadalajara:

“Porque...os que vão descobrindo o verdadeiro sentido do personalismo hoje, vão descobrindo-se a si mesmos...descobrendo também as outras pessoas, suas qualidades, vão respeitando-as”. “Segundo o princípio do personalismo, tua conduta tem que refletir-se na relação com os outros. Por isso, não deve haver bagunça na classe porque interromperias o trabalho dos outros” (5).

A dimensão de formação social, como decorrência do projeto faureano, aparece em poucos depoimentos. De modo geral há programas de formação da consciência e prática sociais para os alunos nas escolas personalizadoras mas, parece antes uma decorrência do ideário dessas escolas do que propriamente do projeto faureano. Tais programas podem ser encontrados mesmo nas classes superiores onde o projeto faureano ficou interrompido (19,42).

Os colégios jesuítas da Colômbia aplicam o FAS, programa de Formação e Ação Social, de modo adaptado à psicologia evolutiva dos seus alunos, e obrigatório, desde o Pré-Escolar. Significa, para eles, o *“currículo não negociável”*. No Ensino Médio o FAS integra os estágios de serviço a comunidades populares para alfabetização ou saúde pública, exigidos pelo governo para as escolas. Os alunos realizam com empenho e gosto esses estágios, comovem-se e questionam-se com a realidade experimentada (93). Contudo, alguns educadores lamentam a pouca durabilidade de tais sentimentos, pois

“passam alguns dias e se esquece que há outras pessoas que também sofrem... Eles se comovem, mas se esquecem facilmente...isso não tem uma continuidade de atividades, para que se continue trabalhando sobre a base que nos corresponde” (38).

Preocupação dos educadores colombianos é que a formação social não se circunscreva aos estágios, mas seja um tema transversal, trabalhado por todos os educadores, em todas as oportunidades pedagógicas (93). Aproveitando do ‘Proyecto de Nación’, proposto para o país, esses colégios têm insistido na análise da realidade como um ponto preliminar de todas as suas reuniões (11,137).

O Instituto Veritas, em Somoságuas, Madrid, oferece a todos os alunos, desde os menores, oportunidades para desenvolverem o senso crítico, o exercício da escolha e da decisão, a capacidade de trabalharem com outros (57).

O Instituto América, em León, eliminou atividades que implicam concorrência, concursos ou competições entre alunos e turmas, mesmo nos esportes, porque, explicava uma diretora (121), *“todos os que trabalham, em certo ponto são bons, Então cada um tem seu limite”*. Adequando-se à exigência governamental para as escolas do país, o Instituto tem um programa de formação social de 300 horas, durante o Ensino Médio, quando os alunos realizam, semanalmente, atividades diversas com populações carentes: ensino do catecismo e da alfabetização e/ou atividades de entretenimento em asilos e orfanatos. Testemunhava a mesma diretora:

“[os alunos] são muito sensíveis à necessidade...reagem com muita entrega, com muitos desejos de ajudar”; “não imaginam que exista isso na sua cidade...e se impressionam muito...e terminam gostando muito destas pessoas, as meninas, os meninos que vão alfabetizar... Quando terminam o ano voltam tristes, sentem saudades da contribuição que estavam dando”.

A participação dos alunos na organização da escola, especialmente na condução dos eventos de formação, foi minimamente mencionada nos depoimentos. Uma única experiência de grêmio estudantil foi referida no Instituto América (120). Um diretor do Colégio San Ignacio 'Alonso Ovalle', em Santiago, aludiu, rapidamente, a uma experiência de gestão dos alunos nas atividades de formação religiosa, mas sem maior repercussão nem continuidade (15).

Alguns colégios procuram envolver os alunos mais rápidos na aprendizagem como monitores, para auxiliarem os colegas com dificuldades, dirigirem grupos de trabalho, tomarem providências para a classe, ajudarem na condução da *partilha* (5 entr.). Os alunos apreciam esse papel e reclamam quando os professores não lhes abrem tal possibilidade (59,75). A política de uma pioneira e diretora brasileira (136) era não colocar 'auxiliar de classe' para a professora porque

“deve-se criar um tal clima de solidariedade, que uma criança pode ser mestre para outra criança. E ele [Faure] insistia muito nisto: a criança aprende muito mais de outra criança do que de um adulto”.

4.2. Incoerências e entraves na realização da proposta

Os agentes do processo pedagógico personalizante, alunos, educadores e diretores, apontavam diversos fatores que impediram sua continuidade em alguns colégios ou limitaram sua contribuição em outros. As dificuldades, verbalizadas pelos entrevistados, são de nível pessoal, estrutural, metodológico e conceitual, como veremos a seguir.

Limites dos atores

Inadaptação e acomodação dos alunos

De modo geral alunos que ingressam na aprendizagem personalizada, sem experiência prévia desse estilo, demonstram inadaptação, sobretudo os alunos maiores, para a disciplina, o respeito mútuo, para planejar, pesquisar e trabalhar sozinhos, pois estão acostumados a receber tudo pronto do professor (94,101,121). Problema recorrente nos alunos é quanto à resolução das *guias* de trabalho. Uns rejeitam-nas por cansaço, por desmotivação, por 'facilismo', (4 entr.); outros, fazem-nas de modo mecânico, sem ler as introduções motivadoras, copiando dos livros consultados. Esses alunos demonstram, normalmente, carência de habilidades básicas, como interpretação de texto, resumo, redação e métodos de pesquisa, o que acarreta falta de assimilação, de apropriação pessoal do conteúdo (8 entr.). Uma coordenadora colombiana diagnosticava que os alunos, em geral,

“querem fazer a pesquisa, não como pesquisa, mas como definição de determinado conceito...um conceito e nada mais...[e] com isso o trabalho torna-se superficial em alguns momentos” (38).

Nesse sentido reconhecia um diretor mexicano (109):

“Creio que mais que pesquisar nós lhes ensinamos a buscar e encontrar, mas não propriamente a pesquisar. Porque o processo de pesquisa é muito sério, muito profundo, necessita de um tema, de um problema concreto, etc... Eles [os alunos] não sabem pesquisar, sabem encontrar as fontes e recorrer a elas”.

Falta de sintonia dos pais de alunos

Quanto aos pais dos alunos, o problema maior é que pouco favorecem em casa os valores preconizados na escola, por diversos fatores: trabalham fora e deixam os filhos aos cuidados da empregada doméstica; pai e mãe não vivem

juntos com os filhos; não entendem ou recusam a proposta personalizada; querem delegar totalmente à escola o cuidado educacional dos filhos; são 'desnormalizados'. Tais posturas deixam os alunos divididos, sem saberem a quem seguir (a escola ou o pai, ou a mãe) e, muitas vezes com problemas de aprendizagem e de normalização (12 entr.). Uma diretora francesa dizia, por exemplo, que a noção de comunidade ainda é de difícil assimilação pelos pais dos seus alunos (37).

As escolas sentem, por vezes, como a ansiedade e a pressão dos pais quanto a alfabetização, resultados académicos, domínio de conteúdos, cumprimento do programa, aprovação nos exames à universidade e maior exigência disciplinar, têm influído num certo retorno ao estilo pedagógico tradicional de aulas, de prova ou de disciplina (7 entr.).

Problemas diversos com os professores

Com relação aos professores as deficiências maiores referem-se à sua formação inicial e permanente. Os programas de capacitação nem sempre ofereceram a fundamentação filosófica do projeto faureano, ou a formação para a solidariedade, ou ainda, a metodologia para ajudar o professor a transferir para a sala de aula o estilo personalizado (125,129,137). Vários fatores poderiam explicar as lacunas na formação dos docentes: o multiemprego, que reduz sua permanência na escola; a sobrecarga de trabalho; a falta de especialistas e de textos em educação personalizada; a falta de pesquisa quanto a conteúdos pedagógicos inovadores; a falta de interesse deles pelo próprio aprimoramento (8 entr.).

Entrevistados da Europa e da América Latina concordavam quanto à dificuldade de os professores mudarem de mentalidade e de postura diante do estilo personalizado. Em diversos lugares o professor, temendo a queda do nível académico, ou o não cumprimento dos programas, mantém-se na figura clássica de professor magistral, não dando espaço para a autonomia do aluno (12 entr.). O professor prefere *“despejar a matéria em cima da cabeça da criança, do que levá-la a descobrir”* (12). Normalmente tal professor agarra-se aos meios, às técnicas, ou às 'receitas' didáticas, mas tende a acomodar-se e a rotinizar-se, o que foi muito notado, pelos entrevistados, na má qualidade das *guias* de trabalho e no seu desinteresse por conviver com os alunos e acompanhá-los (7 entr.). Em geral esse tipo de professor molesta-se com a liberdade do aluno do estilo personalizado, interpretando-a como indisciplina, porque ele se move, pesquisa, consulta, intervém, questiona (22,87,139).

Explicava um colaborador de Faure e pesquisador espanhol (47):

“Mas o problema está nos professores...que pensam que se não explicam não há o que fazer. Quando o professor explica, tem segurança: ‘muito bem, hoje expliquei esta lição, e amanhã vou explicar a próxima’, ele faz seu plano, acaba o curso, deu todo o programa e pronto, porque pensa que basta explicar para que os alunos aprendam”.

O diretor colombiano interpretava que

“É mais fácil chegar e dar uma aula e pronto, que conviver com os alunos, um dia, uma semana, um mês, um ano...Porque é mais fácil dar aula magistral, ainda que seja mais cansativo. Porque isto supõe preparar um pouquinho a aula, e só dizer: prestem atenção!, que estar com o aluno, perder a paciência, não desanimar, acompanhar o aluno no seu processo” (116).

Mais um diretor colombiano relatava que estava a ponto de efetuar mudanças estruturais no estilo personalizado, mas desistiu quando pesquisa feita com os alunos revelou

“que o problema não era a [educação] personalizada como tal, mas mudar as pessoas que trabalham a personalizada, quer dizer o docente... Com o outro professor não o conseguimos porque... não acredita nisto, porque esse professor não sabe o que é fazer uma guia... uma programação, um planejamento” (66).

Outro problema referente aos professores é a sua rotatividade na escola, por diversos fatores: desinteresse, inadaptação ao novo estilo, insatisfação salarial. Isso exige das escolas uma preocupação contínua por selecionar novos docentes, oferecer-lhes um programa de formação e acompanhá-los na prática (4 entr.). Pesa, em alguns lugares, como no México, a alarmante falta de professores no mercado de trabalho, ou seu mau preparo (94,109).

É difícil manter professores em tempo integral no colégio de modo a atenderem com mais tempo os alunos, individualmente e nas *rotações* (121). Em várias escolas referiu-se muito à sobrecarga dos professores. Suas atribuições, além das de cunho acadêmico, já por si exigentes na educação personalizada, como a elaboração de material didático e a correção de trabalhos, implicam também o atendimento pessoal dos alunos e seus pais, reuniões contínuas com estes, com professores e dirigentes, envolvimento nas atividades extraclasse de formação religiosa e social. Todas estas atribuições, dizia um diretor mexicano (109), *“limitam as possibilidades e a energia do professor para dedicar-se aos seus alunos”*. A dificuldade, segundo uma diretora colombiana, *“é tratar de encaixar tudo isso... porque a gente se sente saturada”* (142).

Despreparo dos dirigentes

Também os dirigentes das escolas revelaram seus limites quanto ao domínio teórico do projeto faureano e à falta de prática personalizante. Recordava-se que em algumas escolas da Colômbia a capacitação dos atuais dirigentes contrasta hoje com o vigor existente em meados dos anos 70, de modo que

“isso foi-se perdendo. Então, parece que neste momento, uma das dificuldades é que todo o pessoal dirigente não domina de modo igual a educação personalizada. Algumas pessoas confundiram as coisas” (139).

Limites de capacitação para orientar o processo é verificado entre os próprios dirigentes jesuítas, como dizia um deles (139):

“Parece-me que a crise que temos tido, a queda do nível personalizado nos nossos colégios, se deve à falta de jesuítas dirigentes que partilhem esta maneira de pensar e que continuem formando nesta direção”.

Distorções na aplicação dos instrumentos de trabalho

A aplicação do projeto faureano demonstrou diversos problemas quanto aos seus aspectos metodológicos. Devido a uma compreensão errônea dos materiais didáticos e das técnicas, muitos professores absolutizaram-nos, caindo num ‘tecnicismo’, esquecendo-se que a finalidade destes é estimular, pelo trabalho ou pela manipulação, a atividade mental dos alunos (11 entr.). Em muitos lugares o

‘tecnicismo’ no projeto de Faure tornou-se uma ‘ficho-mania’ ou um ‘guiismo’, contra os quais ele reagia (53,136). Fichas e *guias* nem sempre eram bem elaboradas ou não estimulavam a atividade mental dos alunos. Eram empregadas, por vezes, como a única modalidade para orientar o trabalho pessoal dos alunos (8 entr.). Um pioneiro e pesquisador espanhol esclarecia:

“Muitos professores pensam que tudo depende deles, que se dão isto [aos alunos], parece que é o que lhes convém, e pronto...Não! A personalização está no aluno. A educação personalizada consiste em que o aluno, consciente ou inconscientemente, persiga um objetivo, tenha um projeto” (47).

Apontaram-se as possíveis causas dessas posturas dos professores: seu despreparo; sua rotinização e acomodação; deficiências de supervisão pedagógica; elevado número de alunos por classe. Um pesquisador mexicano notava certos comportamentos paradoxais de professores que seguem utilizando os mesmos mecanismos de controle e de entrega de conhecimentos do estilo tradicional, mas com instrumentos personalizados, tomados acriticamente. No seu entender, isso se deve a *“uma grande ausente [no projeto faureano] que é a reflexão social...sobre a organização e a formação social de produção do conhecimento” (95).*

Falha metodológica também era o professor exacerbar a importância do trabalho pessoal do aluno, mas abandonando-o a si mesmo, deixando de oferecer-lhe o seu acompanhamento e orientação (22,48). Explicava uma diretora colombiana:

“O perigo é que...não há uma boa orientação... Eu não sei como meu aluno está construindo. Isso para mim é importantíssimo. É um momento onde o rapaz tem que estar constantemente retroalimentado sobre como está trabalhando. Estás sendo muito vago nas tuas respostas? Estás tomando os temas de uma maneira muito superficial?...Que contribuições este rapaz está trazendo para esse edifício de conhecimentos que está construindo?” (108).

A avaliação da aprendizagem é referida como um *“de nossos maiores problemas” (86)*, um *“cavalo de batalha” (59)*, um *“quebra cabeças” (85)*, uma *“ruptura” (59)*. Vários intentos foram feitos, e aparentemente ineficazes, para buscar a avaliação adequada ao processo personalizante, ou seja, uma avaliação objetiva, continuada, formativa (59). O que encontram os educadores, ao contrário, é uma avaliação que pressiona os alunos ao atribuir-lhes uma qualificação numérica pelo seu trabalho, em tempo limitado, como que desconsiderando seu ritmo e modalidade de aprendizagem (4 entr.). Na experiência dos alunos a avaliação é um foco de tensão devido à exigência de notas, à figura ameaçadora de alguns professores, à memorização muitas vezes exigida (4).

Outra dificuldade metodológica, apontada pelos alunos, é quanto ao encurtamento que certos professores fazem dos prazos para a conclusão dos trabalhos, seja pela sobrecarga da *programação*, seja porque esta não foi montada de forma interdisciplinar, seja ainda por falta de diálogo do professor com a classe (4,9). Testemunhava uma aluna de León (9):

“Com as programações [por exemplo]. No princípio o professor te entrega e diz: você pode fazê-la no momento que quiser, mas chega um momento em que o professor te diz: até aqui você já deve tê-la terminado. Então, como não dizem: você tem que andar no teu ritmo?”

Várias escolas experimentaram uma crise, ou fase de permissividade e indisciplina, por terem entendido a *normalização* como a exclusão de exigências, rigor, limites e regras. Uma diretora desabafava:

“uma das dificuldades sérias, sérias, que tenho visto em todos, incluindo em mim mesma, quando cheguei aqui: o manejo do grupo. Ou seja, por acreditar que se respeita a pessoa, que a criança é um ser muito especial e que é preciso querê-la, amá-la, etc., vai-se ao extremo de não exigir-lhe normas, de não exigir-lhe certas regras de comportamento, e com isso a classe escapa do controle” (142).

Em duas escolas o regresso ao estilo tradicional ocorreu quando se incrementou o papel orientador do professor para reduzir a liberdade excessiva atribuída ao aluno quanto à própria programação de estudos (10). Essas escolas empreendem agora um árduo trabalho de resgate das condições necessárias para o trabalho escolar, sabendo que é difícil estabelecer a justa medida entre o respeito ao ritmo pessoal do aluno e o rigor acadêmico e as exigências da formação integral (22,77,109). Um recurso têm sido a montagem de oficinas para ajudar os professores a descobrirem novas técnicas para a *normalização*, e as aplicarem para si mesmos, pois nem sempre eles próprios são normalizados (4 entr.).

Falha na aplicação de instrumentos personalizantes, finalmente, é a falta do que Faure insistia muito: momentos de silêncio para interiorização e reflexão dos alunos, que pode se lograr, especialmente, através de exercícios psicomotores e de relaxamento (102).

Interrupção do projeto nas últimas séries

Um problema estrutural, que ocorre em algumas escolas, e, por isso, insistentemente pesquisado nas entrevistas, é a falta de continuidade do projeto faureano nas últimas séries do Ensino Fundamental. Na maioria dos casos as escolas passam a aplicar nestas séries, e no Ensino Médio, uma ‘educação híbrida’, ou seja, agregam à educação tradicional apenas alguns elementos do projeto faureano. A seleção destes, que podem ser atitudes personalizantes, momentos didáticos ou instrumentos de trabalho, depende do interesse e da capacidade do professor, ou de uma determinação da escola, podendo ocorrer em algumas ou em todas as disciplinas (11 entr.).

De modo geral os entrevistados lamentam a descontinuidade na aplicação da proposta, pois isso debilita o entusiasmo dos educadores das séries anteriores do Ensino Fundamental, choca, desorienta e atrasa os alunos quando chegam às classes posteriores (6 entr.). Dizem os entrevistados de uma escola onde a descontinuidade parece mais sentida, que *“aí há uma fissura”* (49), *“um impacto forte”* (125), *“um desconcerto muito grande”* (100), um *“passo tão caótico”* (125), *“um golpe muito frio que se produz a nível da 5a. série”* (144), *“eles [alunos] sentem que vão a outro mundo”* (70), *“uma pena enorme”* (56) porque essa mistura *“prejudica muito”* (123). Uma orientadora chilena (70) explicava que os alunos

“aqui no Ensino Fundamental, estão acostumados a chegar e a logo trabalhar. Lá [no Ensino Médio], pelo contrário, eles chegam e têm que esperar que o professor lhes diga o que têm que fazer, por exemplo”.

Essa descontinuidade seria devida a uma desconfiança quanto ao projeto faureano? Seria um dado conjuntural? Haveria razões mais graves para tal distinção?

As escolas onde o projeto faureano estancou nas séries iniciais do Ensino Fundamental elencam diversas razões. A falta de uma avaliação consistente sobre a inovação pedagógica no Ensino Fundamental tem gerado dúvidas e insegurança quanto à sua continuidade nas séries posteriores (67,123,125). Há professores, a partir do Ensino Fundamental, em geral, mais antigos na escola, de formação racionalista, enciclopedista, que resistem a centrar o trabalho pedagógico no aluno (4 entr.), pois *“custa-lhes...dar vez ao aluno”* (56), e, conseqüentemente, *“não querem alunos-sujeito, mas alunos que recebem, que copiam, que repetem”* (100). Em geral esses educadores apegam-se às próprias disciplinas e ao estilo tradicional, porque assim foram formados e porque as aulas expositivas e a correção de provas ainda lhes parecem menos trabalhosas que a educação personalizada (4 entr.). Outros professores duvidam que o projeto faureano seja aplicável às séries superiores devido às características dos alunos e da grade curricular (34,64,70). Há professores, também, que acreditam na proposta personalizada, mas reclamam não terem recebido, como os seus colegas das séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação intensiva para aplicar a inovação (50,94,123). Finalmente, há professores das séries terminais que, por pressionarem as iniciais a adquirirem conteúdos necessários para as séries subseqüentes, impedem a aplicação do ensino personalizado (10,64,121).

Atribui-se também a interrupção do projeto faureano nas séries posteriores à falta de decisão da direção de algumas escolas (4 entr.), porque, dizia um educador chileno (123), *“tem havido medo, tem havido certo conservadorismo, tem havido certa prudência, extrema...há uma falta de coerência”*. Recordou-se contudo, que nesse colégio, a direção decidiu implantar a educação personalizada até a última série, mas teve que restringi-la, provisoriamente, às séries iniciais do Ensino Fundamental, face à forte oposição dos pais, muitos dos quais chegaram a retirar os filhos, temerosos de uma baixa no nível acadêmico e nas exigências disciplinares (7,97). Essa decisão, que a princípio pretendia ser temporária, por não ter sido revogada, perpetuou-se (144). Em três colégios explicitaram-se desejos e programas para resgatar o projeto de Faure, de forma adaptada à realidade do país e aplicá-la nas classes superiores (7 entr.).

Poderá ter levado vários educadores a considerarem o projeto faureano aplicável apenas às classes iniciais (76) o fato de Faure ter proposto os instrumentos de trabalho personalizado para todas as séries da escola (1979b/1993), enquanto o material didático, que elaborou ou adaptou, especialmente em matemática e linguagem (1945c; 1965a; 1969a; 1970), ele o fez apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Falta, portanto, definição clara de um modelo de aplicação do projeto faureano às características do alunado e às exigências acadêmicas das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (85,144).

Diretores apontaram ainda a dificuldade de estender a todas as séries o projeto faureano devido ao custo do investimento em salas-ambiente, número menor de alunos e maior de professores (14,70,78).

Há que considerar, finalmente, como, em vários países, as escolas não logram, junto às autoridades educacionais, permissão para adaptações internas referentes à duração das aulas, à carga horária das disciplinas, ao calendário de férias, ao sistema de avaliação, à titulação dos professores, a fim de poderem acomodar-se à proposta faureana (6 entr.). A própria sociedade, lembravam alguns, pressiona as escolas por um ensino de resultados acadêmicos elevados, o que dificulta as inovações pedagógicas (10).

Outras dificuldades estruturais e conjunturais

Em algumas escolas a coexistência de classes no estilo personalizado e outras no estilo tradicional é uma dificuldade (26,54). Dizia a educadora brasileira (133):

“O que dificultou certamente foi porque havia duas metodologias no mesmo colégio. Então havia muitas comparações...os professores, os pais, as reuniões e as próprias alunas comparavam”.

O modo de implantação do projeto faureano, em certos lugares, foi sentido como imposição, tendo se desconsiderado o andamento e o clima da escola, conforme desabafava a mesma educadora:

“foi uma temeridade vir um padre francês e impor uma metodologia dele no Brasil, sem conhecer a realidade...Fazer as lições de história como o Pe. Faure queria, dar as aulas de geografia como...ele achava”.

Um diretor chileno, embora reconhecendo a boa intenção dos implantadores do projeto faureano no seu colégio, teve a impressão de que, quando *“se começou a fazer isto, em um determinado ano...os alunos foram um pouco coelinhos-da-Índia e os professores também”* (125).

Há sempre a tendência do conjunto da escola para regressar ao estilo pedagógico tradicional, no qual dirigentes e educadores foram formados (70,134). A permanência, anos seguidos, do professor na mesma série, com a mesma disciplina, facilmente tira-lhe o entusiasmo e leva-o à acomodação, por falta de desafios (66,134). Uma escola colombiana, por exemplo, esforça-se, atualmente, por recuperar métodos, técnicas e procedimentos personalizantes que foram desaparecendo por inércia (134). O perigo da acomodação pode provir também da falta de estudo, de busca de novas abordagens, técnicas ou instrumentos (59). Um diretor chileno atribuía ao ‘exitismo’ do seu colégio, decorrente do alto índice de ingresso nos exames à universidade, certa estagnação quanto a inovações pedagógicas (15). Uma pioneira e diretora brasileira (107) atribui à falta de aprofundamento teórico o declínio do projeto faureano:

“que aí caberia não só ao Pe. Faure, mas aos seguidores dessa metodologia. Quer dizer, procurar a maneira de trazer para os dias hoje, para a década de 80, de 90, e assim sucessivamente, as contribuições das pesquisas feitas em educação, das novas tecnologias, etc. e tal”.

Nas últimas séries do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio, os alunos encontram um leque mais amplo de professores, os quais, por sucederem-se nas diversas classes, não conseguem conhecer e acompanhar pessoalmente os alunos (50,67,70). Isso agrava-se com o elevado número global de alunos na escola, onde tendem a ficar desatendidos os que apresentam problemas quanto à maturidade, à atenção e à concentração (6 entr.). Um diretor jesuíta colombiano (93) considerava lamentável que os diretores da escola não conhecessem seus alunos. Embora uma pesquisadora mexicana (119) afirmasse *“Eu vi pessoalmente o Pe. Pierre Faure falar que este esquema funcionava com 40, 45 crianças numa sala”*, as escolas parecem não conseguir equacionar o número de alunos à dinâmica personalizada. Isso impede o professor de um atendimento mais esmerado, como explicava a orientadora chilena (70):

“como nem todos estão trabalhando a mesma coisa, à medida que vão subindo as séries, há mais quantidade de trabalhos escritos e os professores gostam de rever tudo, corrigir, conversar com a criança, trocar idéias com ela, o que a criança vai expressando ou o que está aprendendo. Isso se lhes torna difícil”.

Dificuldade sentida também para a aplicação da proposta, embora pouco recorrente nas entrevistas, como apresentamos acima, é a falta de textos de Pierre Faure sobre seu projeto pedagógico, o que obrigava os educadores a ficarem muito dependentes da observação de sua prática. Entendemos que essa postura dificultou a disseminação, o estudo e o aprofundamento de sua proposta e gerou certo mimetismo entre professores, que ficaram agarrados às técnicas, mas não chegaram a captar o enfoque pedagógico subjacente. O material desses cursos, que conseguimos levantar, foram publicados por seus organizadores ou então são apontamentos pessoais de algum cursista.¹⁹⁸

Outro problema que ocorre em muitos lugares são as exigências do Governo quanto aos programas ou às provas oficiais que aplica ou, também, os exames para ingresso nas universidades, pois sobrecarregam a grade curricular e atropelam o ritmo e a tranqüilidade do processo pedagógico (5 entr.).

Os entrevistados apontaram, como outra dificuldade na implantação do projeto faureano, os custos que implica adequar o espaço específico para as disciplinas em cada sala de aula no Ensino Fundamental, e salas-ambiente por disciplina nas classes posteriores; a pequena biblioteca em cada classe; os armários para o material dos alunos, o qual permanece na escola; o pagamento da carga horária do professor, além das horas de aulas, para reuniões, atendimento dos pais e formação permanente (49,75,133).

Algumas escolas impuseram-se alterações estruturais que para alguns soaram antes como incoerências que adaptações quanto à proposta faureana. Assim, o Instituto Veritas, em Somoságuas, Madrid, para quebrar seu elitismo e socializar-se, entrou em convênio com o Estado, o que repercutiu no aumento do número de alunos, na seleção e formação do professorado, entre outras (57).

4.3. As principais interpretações e adaptações ao projeto faureano

Considerados os olhares de atores e pesquisadores sobre contribuições e limites da aplicação do projeto faureano, apresentamos, a seguir o entendimento que eles têm sobre as possibilidades de adaptá-lo e de enriquecê-lo, as tentativas realizadas a respeito e as fontes onde se inspiraram.

Consciência da fidelidade com flexibilidade

É praticamente unânime a percepção dos entrevistados quanto à flexibilidade necessária para aplicar o projeto faureano, que não pode se identificar com técnicas nem com instrumentos (7 entr.). Alguns entrevistados insinuavam, por vezes, que os aplicadores franceses do projeto faureano seriam mais fiéis ou conservadores, e resistentes a adaptações, enquanto os da América Latina, seriam mais abertos e flexíveis. Contudo, colaboradores mais próximos de Faure, e membros da diretoria da Airap, propõem-se, atualmente, prosseguir na busca das

¹⁹⁸ Ver na Bibliografia: *Semanas Pedagógicas de 1955 e 1956*, com as colocações de Faure nas suas primeiras vindas ao Brasil; o curso dado em Bogotá: *Conferencias do P. Pierre Faure nas jornadas de 1973*; e as *Memória*, textos mimeografados dos cursos dados em Guadalajara, de 1975 a 1984 e em San Salvador, de 1976 a 1978.

raízes de seu projeto, entendendo que isso não significa voltar atrás, mas implica em absorver novas contribuições para desenvolvê-lo. Dizia uma das diretoras (114):

“Para a Airap, fidelidade não é repetir o que foi dito. Cabe-nos encontrar hoje as palavras que fazem com que esta mensagem original possa ter vida... Um dos grandes cuidados da Airap é deixar-se questionar pelas correntes contemporâneas”.

Uma professora pioneira francesa (26) justificava a flexibilidade da educação personalizada

“A [educação] personalizada é algo vivo. É uma pedagogia viva. É, portanto, uma pedagogia que muda. O que não muda é a filosofia da pedagogia. Mas os meios podem ser diferentes conforme a classe que se tenha, conforme a personalidade do professor, os planos de trabalho”.

Como a aplicação dos instrumentos didáticos depende da sua materialidade e da decisão do professor quanto ao modo de propô-los aos alunos, é impossível etiquetá-los como ‘material personalizado’. Uma diretora colombiana assim expressava a liberdade necessária do professor no uso dos instrumentos:

“temos voltado como a recuperar para o docente a consciência de que...cada um seleciona as ferramentas de que necessita...não tem que utilizar à força todos os instrumentos da educação personalizada. Não! Esses são simplesmente meios que ele não pode perder de vista, assim como essa dinâmica interativa que tem que estar exercendo permanentemente com o aluno” (87).

Nesse mesmo sentido, outra diretora colombiana ponderava, diversamente do que se via no estilo tradicional, que, frente a um número significativo de alunos com baixo rendimento em determinado ponto da *programação*

“o método que empreguei de modo geral para eles não me serviu. Tenho que pensar em outra estratégia... O problema tem que estar na estratégia. Então há que revisá-la para lograr a consecução da aprendizagem” (59).

Uma pioneira e diretora francesa (113), por exemplo, admirava-se de saber do destaque que as escolas personalizadas do Chile davam à psicomotricidade e à *partilha*, o que não ocorria no seu país.

Incorporação de enfoques pedagógicos atuais

Embora vários entrevistados tivessem apontado, em algumas escolas, sinais de estagnação, de resistência ao estudo e à renovação pedagógica, são mais numerosos os testemunhos sobre a preocupação que elas têm com o aprimoramento do processo personalizante, graças à flexibilidade permitida pelo projeto faureano. Têm havido estudos nas escolas sobre a relação de diversos enfoques pedagógicos atuais e os princípios e práticas de Faure.

A École Charles Péguy, em Caën, por exemplo, tem se inspirado nos estudos sobre neurociências, gestão mental, aprendizado da abstração e fisiologia, para inovar um material que seja estimulante psíquico para os alunos deficientes mentais que atende (51,102).

Os colégios jesuítas da Colômbia, tendo refletido sobre o desempenho dos seus alunos nas universidades, deram-se conta de que, não obstante suas

inúmeras qualidades, destacadas pelos professores, aqueles não desenvolviam um pensamento autônomo, crítico e criativo. Conseqüentemente, a aprendizagem que os alunos receberam, além de poder sucumbir facilmente frente aos desafios da contemporaneidade, parecia comprometer o trabalho personalizado desenvolvido há anos por essas escolas (137). A partir daí, estudando os temas do construtivismo, da aprendizagem significativa e da interdisciplinaridade, essas escolas, como diversas outras, também personalizadas, intuíram o enriquecimento que tais temas poderiam levar para o projeto faureano (8 entr.) porque

“a [educação] personalizada é, antes de tudo, o respeito da pessoa, com suas potencialidades, com uns instrumentos de trabalho que não deveriam ser eliminados, mas redimensionados com esta nova visão. Esta visão nos traz isto: uma nova maneira de entender a criança, uma nova maneira de compreender o conhecimento e a realidade” (142).

Alguma diretoras expressavam seu entusiasmo quanto ao aporte do construtivismo, pois *“vem a ser um elemento dinamizador do projeto personalizado”* (59), *“é a resposta à parte epistemológica da educação personalizada”* (45), *“é a parte que faltava à educação personalizada para estar completinha”* (134). Uma diretora justificava a incorporação do enfoque construtivista à proposta faureana:

“o que queremos formar através do projeto pedagógico de educação personalizada? Formar uma pessoa que seja agente da sua própria educação... E que pede o construtivismo? Que nós, adultos, levemos o aluno a construir a sua própria aprendizagem. Então não há nenhuma contradição... Então, para estas estratégias pedagógicas que nos fornece a educação personalizada, como são a oficina, as aulas coletivas, a partilha, o processo de avaliação, em tudo isso já temos uma base epistemológica que é o construtivismo... Não fornecer [o conhecimento ao aluno], mas mantê-lo em permanente equilíbrio para que ele construa” (45).

Outra diretora colombiana justificava:

“Sinto que a maioria do professorado já conhecia o construtivismo, por que? Porque,, de certa forma, a própria teoria da educação personalizada sempre tem repetido que a criança deve construir, que cada criança tem sua própria forma de interpretar a aprendizagem que recebe, que se trata de que, por exemplo, sejam momentos muito propícios para desenvolver análise, síntese, avaliação” (87).

As escolas começaram, então, a preparar os professores para estabelecerem novo tipo de relação com os alunos, a instaurarem nova dinâmica da aula e elaborarem *guias* e instrumentos de trabalho adequados a essa concepção (62,104,142). Ao proporem qualquer tema de aprendizagem, os professores procuram contextualizar o aluno e a classe, ou seja, procuram partir dos seus conhecimentos ou preconceitos prévios e da sua experiência, o que não era tão insistente no projeto original de Faure. Em seguida, numa discussão grupal, provocam o desequilíbrio conceitual sobre as diferentes hipóteses que eles apresentam, procuram estimular-lhes os processos mentais e então levá-los a informações novas e fundamentadas, sobre as quais farão a síntese e, finalmente, a avaliação (4 entr.). Um professor colombiano explicava o objetivo pretendido:

“Nesta etapa não importa que eles cheguem ao conceito, mas que ponham a funcionar seus processos de pensamento... Creio que a principal contribuição que nos pode dar o construtivismo... não é, como geralmente se pensa, que o aluno chegue por si mesmo ao conhecimento ou ao conceito. Creio que o mais válido é que o aluno, antes que construir o conceito, construa seus processos de pensamento” (62).

Os entrevistados apontavam outros proveitos que o construtivismo pode aportar à educação personalizada: o desvelamento da prática educativa do professor e do currículo oculto; a emergência do lado afetivo do aluno, como ajuda para a sua integração; os estímulos educativos sem competição, entre os alunos, o que tem ocorrido quando intercambiam sua produção escolar (4 entr.).

Para evitar mal-entendidos quanto à proposta, alguns colégios redigiram um glossário sobre os principais conceitos da educação personalizada, distribuído entre todos os agentes educacionais (30,45). Há um entendimento generalizado entre os educadores de que nem sempre é possível, ou desejável, aplicar a seqüência completa dos elementos personalizantes (121,124). Entendem também que o importante é assegurar o objetivo que cada instrumento pretende atingir, utilizando-o então com estratégia variável.

O estudo das escolas sobre novos enfoques pedagógicos passou a gerar diversos enriquecimentos à proposta faureana. Com base ainda no enfoque construtivista o Colégio Berchmans, de Cali, introduziu no currículo a modalidade de ‘projetos’, em paralelo com o trabalho por disciplinas e por áreas, exigidas por lei. Os ‘projetos’ contém temas que, pela sua relevância, são ‘inegociáveis’ e outros que são definidos bimensalmente em reunião com os alunos (96,124,142). Estes envolvem-se na programação dos ‘projetos’ e

“escolhem uma temática e determinam o tempo, votam entre todos, trazem informação, bibliografia, tudo... Faz-se como uma espécie de organização interna, onde as crianças participam e elas propõem as atividades e trazem relatórios escritos, cartazes, fazem trabalhos manuais sobre o seu projeto” (124).

A Escola Alberto Pérez, em Maipu, Santiago, para lograr a aprendizagem significativa, tem trabalhado a interdisciplinaridade. Num esforço de trabalho integrado, os professores procuram relativizar a própria disciplina e buscar, não um tema comum de interesse, mas o nexos que as une. A partir daí tratam de elaborar juntos os instrumentos de trabalho necessários (25). De modo semelhante, o Instituto Veritas, em Somoságuas tem-se baseado na nova lei educacional espanhola, e buscado a interdisciplinaridade a partir de um mapeamento dos conteúdos teóricos, atitudinais e procedimentais para identificar os elementos comuns às disciplinas, em cada ciclo escolar (30).

Os colégios jesuítas colombianos aplicam o projeto faureano no ‘bachillerato’ sob a forma de ‘unidades de aprendizagem’ com sete passos: 1) bloco de trabalho de 60 ou 90 minutos; 2) guia de trabalho pessoal, principalmente para interiorização; 3) trabalho pessoal e eventual trabalho em grupo; 4) plenário, sob forma de mesa-redonda, painel, debate, partilha; 5) avaliação; 6) eventual aula coletiva, que encerra a ‘unidade de aprendizagem’; 7) engate com a ‘unidade’ seguinte, motivando-a e introduzindo-a (137).

O Colégio Berchmans, de Cali, tem aplicado, na 4a. e 5a. séries do Ensino Fundamental, os ‘centros de interesse’, segundo Freinet, o que tem permitido dosar

a carga horária das disciplinas, conforme sua relevância para determinado centro de interesse. Permite também integrar as diversas atividades que o colégio oferece no campo da formação acadêmica, religiosa, social, artística, esportiva. Explicava uma diretora (59):

“por exemplo...a organização contribui para o meu êxito pessoal. Qual será a atividade central? As crianças visitarão a biblioteca e, com uma guia de trabalho sobre a biblioteca encontrarão, então, que a organização contribui para o seu êxito pessoal. E todas as guias, de estudos sociais, ciências, espanhol, matemática, religião, psicomotricidade e estética, todos esses professores estarão trabalhando em função da obtenção deste objetivo central. E, partindo desta atividade motivadora de aprendizagem temos várias [atividades]”

Uma diretora colombiana (87) explicava como, sem eliminar a biblioteca de classe, sua escola reintroduziu o livro-texto ou livro-guia para os alunos. Estes perdiam tempo ao terem que interromper determinada pesquisa sobre a qual o livro não estava disponível, ou por não poderem tê-lo à mão quando quisessem estudar em casa.

Adaptações específicas

Método de alfabetização

O Colégio San Bartolomé ‘La Merced’, em Bogotá, apoiado no enfoque construtivista, aboliu seu processo tradicional de alfabetização, baseado no ensino direto de letras, frases e palavras, e que conduzia o aluno a um simples mecanismo, sem a correta conceitualização e comunicação (106,142). A interação com o meio passou a ser o ponto de partida onde o aluno podia buscar fontes de informação para ir construindo o seu processo alfabetizador. Como resultado da mudança

“as crianças, por si mesmas, começaram a soltar-se e a produzir textos muito bem elaborados, diferentes dos que elaboravam antes, com um sentido comunicativo e, sobretudo, com uma base de ordem afetiva que lhes permitia transmitir ao outro seu sentir, seu pensar, em um momento determinado, e não simplesmente a produzir padrões através da cópia de um ditado, como tradicionalmente se faz” (106).

Os entrevistados chilenos lembravam como o método de alfabetização que Carlota Lesmes lhes ensinou, no início da implantação do projeto faureano, sofreu modificações radicais a fim de acomodar-se à cultura do país (7,49,85).

No Instituto Pierre Faure, em Guadalajara, alterou-se a programação da alfabetização, ensinada por Faure, para ampliar seu material preparatório e assim ajudar a criança a percorrer aquele processo segundo o seu ritmo (120).

Programação

Os colégios jesuítas da Colômbia distinguem dois tipos de *programação*. A *programação longa* define os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, a partir de instruções gerais do Ministério de Educação, mas adaptadas aos objetivos próprios da escola e segundo a auscultação dos interesses dos alunos. *Programação curta* é a dosificação da anterior, atrelando os temas aos períodos letivos (38,59,108). Para assegurar uma *programação* adequada à situação acadêmica dos alunos, e articulada entre as séries, os professores desses colégios

reunem-se, por disciplinas ou por áreas, no final do ano letivo para as ‘conductas de salida’, quando se informam, mutuamente, por escrito, sobre o desenvolvimento da *programação*. No início do ano letivo os professores da série seguinte inteiram-se da matéria percorrida no ano anterior e sobre ela elaboram a *programação* subsequente, que poderá ser alterada ao longo do ano, caso ela não esteja favorecendo os alunos (4 entr.). Para aferir o nível da classe quanto aos conteúdos, alguns colégios dedicam a quinzena inicial do ano a aplicar exercícios de sondagem dos pontos fortes e débeis da aprendizagem do anterior (1,90).

Programação e plano de trabalho são instrumentos necessários para o aluno ter muito claro o objetivo, as estratégias e os recursos do seu trabalho e assim não perder tempo (109). Nesses colégios a *programação*, sobretudo dos alunos menores, é enviada aos pais para possibilitar-lhes o acompanhamento do processo pedagógico e, desta forma, assumirem seu papel na comunidade educativa (87). A *programação* é colocada nas mãos do aluno, para que

“a criança a veja, conheça, utilize, avalie junto com o professor, vá fazendo juízos sobre o seu próprio trabalho, vá descobrindo como e em que ritmo avança” (109).

Na Espanha, as ‘unidades didáticas’, introduzidas pela recente reforma educacional, assemelham-se ao *plano de trabalho* do projeto faureano, diferindo em que aquelas são responsabilidade do professor enquanto este é para que o aluno organize o que deverá aprender (30).

Guias de trabalho

Embora vários educadores considerem a *guia* como principal instrumento de trabalho, alguns previniam contra a sua absolutização:

“a guia não é o único nem o último na personalizada” (59) e *“pode ser um instrumento profundamente despessoalizador porque inclusive castra a relação professor-aluno”* (109). Fundamental é *“a orientação que se dá no processo de educação personalizada”* (108).

Um pioneiro e diretor colombiano recordava a teoria de Faure: *“é possível ter uma educação personalizada excelente, inclusive sem fazer guias, e é possível ter as melhores guias sem educação personalizada”* (139).

Uma diretora chilena (25) opinava que as fichas e *guias* surgiram com Faure nos anos 60, quando não havia livros-texto atraentes para os alunos, mas dada a diferença da situação atual, parece conveniente variá-las, recorrendo-se a textos modernos.

O entendimento preciso da finalidade das *guias* de trabalho favorece a superação da ‘ficho-mania’, ou do ‘guiismo’, anteriormente apontado. De modo geral uma boa *guia* deve ser: clara, precisa, motivadora, estimuladora da pesquisa, que permita ao aluno requerer menos o professor (85,86). Não podem reproduzir o livro de texto ou a fala do professor, mas devem aproveitar elementos enriquecedores dos atuais enfoques pedagógicos, promover a aprendizagem significativa, estimular as habilidades intelectuais mais complexas do aluno: comparar, sintetizar, deduzir, etc. (4 entr.). As *guias* do Colégio Berchmans, em Cali, apresentam uma estrutura típica: cabeçalho, introdução de motivação, objetivos específicos a atingir, atividades a realizar e procedimentos de avaliação e auto-avaliação.

Normalmente a elaboração das *guias* é o ônus maior para o professor. Assim se expressava uma diretora (59):

“o primero que você tem que fazer, em dois ou três dias, é ir lendo sobre o tema, os livros dos alunos e outros livros. Depois, na preparação já escrita da guia, você demora uns cinco dias, porque é preciso pensar muito nos objetivos e ler muito sobre as atividades, de modo que sejam compreensíveis para o aluno”.

Há procedimentos diversos quanto à elaboração da *guia*. Em algumas escolas ela é preparada pelo grupo de professores de cada série, de modo a ser aplicada, com flexibilidade, à média dos alunos (7 entr.). Em outras escolas a *guia* é considerada instrumento de trabalho do professor, e, portanto, é elaborada por ele, para a sua classe (75,96). Alguns colégios, para romper a rotina, estimular a criatividade do professor e o conhecimento do contexto dos alunos, arquivam as *guias* utilizadas durante o ano e exigem nova elaboração para o ano seguinte (1,59,134). Percebendo necessidades específicas ou interesses diversos de um subgrupo de alunos, avançados ou atrasados na *programação*, o professor atende-os elaborando uma *guia* especial, complementar, de reforço, de aprofundamento (4 entr.). Para os alunos menores tende-se a elaborar a *guia* de modo a ocupar um período de trabalho; para os maiores as *guias* são mais extensas e pormenorizadas, para propiciar pesquisas, consultas, o processamento das informações, a elaboração da própria reflexão e, por isso, ocupam várias sessões de estudo (1,59).

Vários educadores têm experimentado elaborar *guias* em forma de jogos - crucigramas, sopa de letras, jogos de palavras, ou de roteiro, mas não de questionário (4 entr.). As *guias* não deveriam ser apenas para o aluno resolver exercícios (85) pois, segundo recordava uma colaboradora, Faure

“também falava em fichas de movimento, quer dizer, tipos de trabalhos que levem a criança a movimentar-se até fisicamente, a buscar, a pegar, a montar, a desmontar” (136).

Alguns educadores consideram as *guias* aplicáveis a qualquer tipo de disciplina, dependendo da convicção e capacidade do professor (75), enquanto, pelo contrário, um professor de matemática não entrega *guias* para trabalhos em laboratório porque

“creio que a ciência não funciona com guias... O científico não quer guias. Então, parece-me uma contradição que nos colégios demos guias ao aluno, onde se vai indicando passo a passo o que ele tem que fazer para chegar a uma lei” (62).

Devido também à complexidade da disciplina, o mesmo professor prefere substituir a *guia* por *oficinas* que ajudem o aluno a exercitar-se sobre a explicação que ele oferece numa *aula coletiva* (62).

O Colégio Berchmans, em Cali, tem inovado, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as *guias* integradas, ou seja, em cada uma há conteúdos de diversas disciplinas apoiando-se na teoria segundo a qual a criança, no seu processo evolutivo, não distingue as áreas de conhecimento mas o utiliza de modo geral (96).

Aula coletiva

No entender de vários entrevistados, o abandono da ‘aula magistral’ não pode significar que a motivação e a orientação do trabalho dos alunos só passem a ser feitas por *guias* e fichas, desaparecendo o contato direto do professor com seus

alunos (52). Há que reconhecer elementos positivos do estilo tradicional e instaurar um novo tipo de intervenção do professor, como desabafava uma pesquisadora:

“Eu não...satanizaria tanto o sistema tradicional, como o fazemos os personalistas. Para nós, uh! o sistema tradicional...pensar em dar uma aula expositiva... é um pecado” (119).

A educação personalizada não pode ser entendida como uma educação à distância, explicava uma diretora colombiana (45). Pelo contrário, além da presença constante do professor para supervisionar o trabalho pessoal e grupal dos alunos, há um espaço explícito para sua intervenção, garantido na *clase comunitaria*, que as escolas personalizadas brasileiras denominam *aula coletiva* (Magalhães, 1996: 8).

Conforme alguns entrevistados, esta é entendida como o momento da reunião do grupo de alunos com seu professor, onde podem haver também revisões do grupo, avaliações, discussão de temas de seu interesse, etc. (5 entr.).

A prática docente tem revelado que a *aula coletiva* se mostra mais necessária nas disciplinas de ciências exatas, cuja complexidade impede o aluno de trabalhá-las apenas com *guias* de trabalho (62). Também as escolas que têm enriquecido o projeto faureno com aportes construtivistas revalorizam a *aula coletiva* como o espaço para o professor motivar, apresentar e enganchar o novo tema a ser trabalhado pelos alunos, com seus conhecimentos prévios (30).

Distingue-se a *aula coletiva introdutória*, em que o professor apresenta e motiva o tema a ser trabalhado pelos alunos, e a *aula coletiva orientadora*, onde ele esclarece, corrige, resume, conclui a matéria. Cabe ao professor perceber o momento, a duração e a frequência de utilização desse instrumento que, no entanto, deve ser bem dosado para não absorver o tempo do trabalho pessoal dos alunos (139). Esse momento é preparado pelo professor com base no conhecimento que tem da situação acadêmica, das necessidades e interesse dos alunos (28,59,108). Não pode acontecer que o professor, como explicava uma diretora colombiana,

“chegue sem preparar sua aula coletiva...aonde trago uma estória preparada e me limito a transmití-la. Então, não levo em conta as inquietações, as preocupações dos alunos, seus interesses, não levo em conta sua participação, mas simplesmente chego e dou...” (108).

Num colégio colombiano, onde são fortes a tentação dos professores e a pressão dos pais pelo retorno à aula magistral, a diretora, no intento de assegurar o enfoque personalizante, decidiu avocar a si a autorização para o professor utilizá-la, mediante sua solicitação fundamentada. Ela explicava:

“os professores gostam muito deste tipo de aula, porque são eles que dominam ali e, na hora da verdade, têm que trabalhar menos. Então gostam mais” (134).

Tomada de consciência

As escolas brasileiras que aplicam o projeto faureano chamam *tomada de consciência* à ‘toma de contacto’ (Magalhães, 1996: 8). Este momento pedagógico, segundo um diretor mexicano, é

“cair na conta, é a reflexão pessoal que o padre [Faure] me dizia:...é o exame de consciência que fazíamos desde toda a vida...é encontrar-se de cara com a vida real, simples, cotidiana” (109).

O conceito *tomada de consciência* parece sujeito a diversas interpretações. Duas diretoras colombianas entendem-na como um momento de relação do tutor com a sua classe, no início do dia, para uma breve oração ou reflexão, ou avisos; no final do dia, para recolher impressões e sentimentos dos alunos ou no decorrer do trabalho, para recuperar o clima ou a motivação (60,108). No seu colégio ‘toma de contacto’ passa a chamar-se ‘dirección de grupo’ e

“é mais de coração, é mais de sentimento...é o primeiro contato que se tem com o aluno no dia... Inclusive, se na aula acontece alguma coisa que perturba um pouco, pode-se interromper e fazer uma tomada de consciência”.

Contudo, para outro pioneiro e pesquisador, também colombiano (139), *tomada de consciência* é a relação habitual, permanente do educador com seus alunos, recebendo-os no início do dia, acompanhando a realização do seu trabalho, sem horário marcado.

As escolas que incorporam o enfoque construtivista asseguram um momento de auto-avaliação grupal após cada *partilha*, como meio para conectar a aprendizagem concluída com a que iniciarão a seguir (30). Seria uma modalidade da ‘tomada de contacto’.

Trabalho pessoal e trabalho grupal

De modo geral todos os entrevistados entendem que o *trabalho pessoal* é um momento individual, solitário, em que o aluno procura construir seu conhecimento, seguindo-se um momento partilhado, grupal, como explica um aluno do Colégio Berchmans, em Cali (4):

“...cada um faz o seu trabalho. O professor dá umas indicações gerais e cada um desenvolve as bases de acordo com o seu critério. Trata-se, assim, de formar a pessoa, ou seja, individualmente, e cada um vai fazendo as suas coisas. Descarta -se um pouquinho o grupo, embora se façam alguns trabalhos em grupo. Mas, basicamente, o trabalho é feito por cada pessoa individualmente”.

A diretora colombiana explicava:

“O fato de que haja um companheiro já implica partilhar e, antes de tudo, tenho que ter algo para partilhar. Então, penso que é uma construção sequencial. Em um momento dado tenho que ter algo preparado para partilhar. Não posso ficar falando com você se não tenho algo preparado para dar” (108).

Um jesuíta francês colaborador de Faure testemunhava a respeito:

“Ele [Faure] dizia: não tenho nada contra o trabalho de grupo mas...se não se tem, no momento da personalização, a apropriação do saber pessoal, no fundo, o trabalho de grupo será estéril. Mas, se os alunos que tiverem trabalhado...depois...eles terão do que falar” (53).

O *trabalho pessoal* é, normalmente, estimulado por *guias* ou ‘roteiros de pesquisa’ e por *oficinas*, principalmente nas disciplinas de ciências exatas. Para assegurar a seriedade do *trabalho grupal*, um colégio colombiano proíbe sua realização fora do seu recinto (62).

Uma diretora colombiana enfatizava a importância do *trabalho grupal* para a formação social dos alunos:

“Parece-me fundamental que o aluno tenha que aprender a socializar o conhecimento, tenha que aprender a construir em grupo, tenha que aprender que há momentos em que posso e devo partilhar. Isso é fundamental. Se queremos buscar uma sociedade justa, como vamos conseguí-la se não há esta possibilidade, na aula, de aprender a estar em grupo, a estar com o outro, a estar para o outro e estar com o outro?” (108).

Partilha

A *partilha* é considerada um dos instrumentos de trabalho que caracteriza o processo pedagógico como personalizante, em contraposição ao individualizante. Um pioneiro mexicano (109) justificava que, fazendo parte de um grupo social, é a este que o aluno dá contas de seu trabalho, não primeiramente ao professor. Nesse momento pedagógico os alunos socializam os conhecimentos adquiridos com os demais, re-situam-se diante do mundo, ampliam o conhecimento (44,108).

Segundo alguns diretores, a *partilha* é preparada pelo *trabalho pessoal* do aluno e pelo próprio professor, para não restringí-la a um interrogatório dos alunos sobre o que pensam ou acham da pesquisa feita. Cabe ao professor prever estratégias pedagógicas e humanas que provoquem o desequilíbrio conceitual dos alunos, que animem a fundamentação do seu estudo, a correta aporção de argumentos sobre as distintas posições, que encorajem os tímidos a se expressarem e no final deve ser avaliada também (4 entr.). Desta forma, a *partilha* pode cumprir seu papel de

“manejar, não apenas o recurso da fala, mas fundamentalmente o recurso do discurso. É levar o aluno a dominar o discurso. E dominar no sentido não só da postura, dos gestos, do movimento corporal, mas a nível do conjunto. Dominar conceitualmente esse discurso. Que seja capaz de sustentar uma posição teórica” (108).

O Colégio Berchmans, em Cali, percebendo que os alunos estavam cansados no final da jornada, tem introduzido, além da habitual *partilha* de conhecimentos, a *partilha* de sentimentos, durante cerca de trinta minutos no final do dia, quando os alunos podem expressar as vivências no estudo, nas atividades formativas, e no relacionamento com os colegas durante o período (96).

Avaliação e promoção

O entendimento generalizado dos entrevistados é o da avaliação como estímulo, mais do que prova, como defendia o diretor e pioneiro colombiano (139):

“avaliação é a oportunidade que damos ao aluno para que nos manifeste os ganhos de seu processo de aprendizagem. Então...nós triunfamos quando nossos alunos aprendem e fracassamos quando ficam sem aprender. O desafio é que ninguém fique sem aprender. O importante não é: ‘passou de ano!’. Não! Aprendeu ou não aprendeu?”

Coincidindo com a mesma visão, a orientadora chilena justificava prazos mais dilatados para a avaliação,

“no sentido de que se dê mais tempo às crianças quando necessitem realmente...e a criança...progrida, se recupere e trate de obter melhores ganhos. A idéia, isso é o ideal, é que todas as crianças consigam uma avaliação ótima de acordo com sua capacidade de desenvolvimento e suas capacidades” (70).

De modo geral há um esforço dos educadores por se libertarem das exigências governamentais quanto à avaliação dos alunos e buscarem formas mais condizentes com os princípios personalizantes. Um professor colombiano dizia que é melhor e possível avaliar o aluno, em seu processo cotidiano de aprendizagem, e, por isso, questionava a exigência legal da avaliação formal:

“Se numa partilha vejo...que conhece, domina o tema, para que vou lhe aplicar uma avaliação? Não é necessário! E, se de repente eu lhe dou uma avaliação e se sai mal, porque esteve nervoso? Mas eu sei que na partilha ele se saiu muito bem, então chamo-o [e pergunto-lhe]: ‘o que aconteceu? Por que você foi tão mal nessa avaliação se ontem falou magnificamente bem sobre o tema?’ ‘Estive nervoso, me deu um branco’. Essa é a parte que enriquece!”. Dou-lhe uma nota acordo com o que eu o vi trabalhar” (75).

O mesmo professor explicava que tenta cumprir a exigência legal de atribuir nota ao aluno estabelecendo valores conforme este tenha cumprido total, satisfatória, regular ou insuficientemente os objetivos previstos na *programação*. E justificava: *“não digamos mentiras...Se você sabe que fulano foi muito bem, para quê vou avaliá-lo?”*

Na Colômbia o ensino personalizado saiu favorecido pela determinação do governo, em 1987, de promoção automática para o Ensino Fundamental, segundo o qual não há notas numéricas, mas qualificação dada aos processos ou dimensões de desenvolvimento: físico e psicomotor, sócio-afetivo, cognitivo, comunicação, normalização, e também às disciplinas. Para cada dimensão os professores estabelecem dois ou três indicadores sobre os quais o aluno será avaliado em determinado período letivo (59).

Os entrevistados referiam-se a vários tipos de avaliação em suas escolas: oral, escrita, individual, comunitária. A avaliação deve ser formativa, contínua, mediante a observação do professor sobre o desempenho do aluno e seu processo pedagógico, e a consideração dos os objetivos pretendidos (5 entr.). A professora chilena confessava só avaliar por meio de provas em caso de necessidade porque sente ser mais coerente *“observar, e ter olho clínico no momento em que ele [aluno] está fazendo o trabalho”* (85).

Alguns professores entrevistados ressaltavam, de acordo com a proposta de Faure, o valor formativo de o aluno auto-avaliar-se e, para isso, prevêm, para cada trabalho escolar, um exercício de controle que ele aplica sozinho ou com a ajuda do colega, como no caso do ditado (5 entr.). Além disso, os alunos são estimulados a avaliar-se continuamente a partir do *plano de trabalho* que elaboraram e foi aprovado pelo professor (71).

A fim de possibilitar a avaliação das atitudes do aluno, além da dimensão acadêmica, várias escolas utilizam fichas ou registros especiais, com dados cumulativos da vivência escolar, analisados pelo próprio aluno, junto com seus educadores e pais (50).

De acordo com o princípio da avaliação por objetivos, as escolas personalizadoras francesas permitem aos alunos avançados passarem para a série seguinte no meio do ano letivo, e aos atrasados, que necessitam de mais tempo, cumprirem até dois anos em três (40,50).

Não obstante o seu peso institucional e a rotina de trabalho, algumas escolas têm procurado adaptar sua organização geral para corrigir as incoerências quanto ao enfoque personalizante. Uma das medidas do Colégio San Ignacio 'El Bosque', em Santiago, para atenuar o impacto da interrupção do estilo personalizado entre o Ensino Fundamental e o Médio, tem sido reduzir o número de professores, na 5a. e 6a. séries, confiando mais de uma disciplina a cada um (6 entr.). Uma escola, sentindo que os professores se acomodavam, após muito tempo na mesma série, procurou estimulá-los remanejando-os para outras séries (134).

O número de alunos é um ponto freqüentemente abordado pelos entrevistados e sobre o qual os pareceres divergem, seja quanto a um limite a ser fixado, seja quanto à sua repercussão no processo pedagógico. Contudo, das entrevistas pode-se perceber uma tendência a considerar 35 como limite máximo de alunos por classe, nas séries superiores, e 25 na Educação Infantil (4 entr.). É variável o parecer dos educadores quanto à viabilidade do projeto faureano com classes em torno de 40 alunos. Diz uma diretora colombiana (96):

“Penso que [as professoras] já se acostumaram e já se deram conta que dá para levar a personalizada... Claro, seria ótimo se houvesse menos crianças... Quer dizer, elas já aprenderam que dá para levar”.

O Colégio San Bartolomé 'La Merced', em Bogotá, tem procurado compatibilizar o número de alunos em algumas disciplinas, como inglês e matemática, distribuindo o total de alunos de uma série em grupos menores, mas não necessariamente por nível de aprendizagem (62,75,87).

O sistema de rotação

Poucas escolas mantêm o sistema de *rotação*, no qual o aluno é quem escolhe a disciplina na qual trabalhará, de acordo com seu *plano de trabalho*, e se dirige à sala-ambiente correspondente, onde o aguarda o professor (4 entr.). É o sistema da 'descompartimentação' proposto por Faure,¹⁹⁹ como elemento formativo ideal da organização e da autonomia do aluno, segundo a explicação de um professor colombiano (75):

“O ideal é que não haja esse tipo de horários tão rígidos, mas que haja um horário flexível ao ritmo dos alunos. Ou seja, dentro do que é o ritmo de trabalho, das 7h da manhã às 2h30m., que as salas de espanhol, de biologia, de matemática, de estudos sociais, estejam abertas de tal forma que o aluno possa escolher em qual delas vai entrar, de acordo com as suas necessidades”.

Contudo, problemas disciplinares - excessivo número de alunos em determinadas salas e o atraso deles na locomoção entre as salas - obrigaram as escolas a substituírem a livre escolha da disciplina, por horários fixos de trabalho que estabelecem qual será trabalhada por determinada série (4 entr.). A diretora de um colégio colombiano explicava o proveito da mudança:

“um maior aproveitamento do tempo. Então, o que foi o manejo da liberdade que tínhamos nessa época, com essas rotações por salas-ambiente, substituímos por um manejo de liberdade um pouco mais situado, de acordo com as condições reais que temos quanto ao edifício, de acordo com o que é a direção de um adolescente” (87).

¹⁹⁹ Ver capítulo II, item 4.6.: A montagem da classe.

Outras escolas têm preferido que os alunos trabalhem uma só área de conhecimentos, o que favorece sua atenção, organiza melhor a classe e permite percorrer todas as etapas do projeto faureano (20). Contudo, as direções das escolas sentem que perdem a flexibilidade pedagógica ao terem que, na organização do horário das últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, acomodar a multiplicidade de professores e a diversidade de sua carga horária (56). O Colégio Berchmans de Cali, por exemplo, manteve parcialmente o sistema de rotação, distinguindo cinco 'áreas de rotação': ciências naturais, ciências sociais, matemática, espanhol e filosofia. Nessas, explicava um diretor (101):

“há trabalho individual, há guias, há aulas coletivas, há partilhas. Nas outras disciplinas como inglês, religião, técnicas de comunicação, sistemas, continuamos trabalhando com aulas coletivas”.

Dado que as atividades do projeto faureano (*trabalho independente, partilha, etc.*) exigem duração mais longa que o estilo tradicional, as escolas têm acoplado as aulas em blocos de cerca de 90 minutos, o que resulta mais fácil para as disciplinas com carga horária de número par (30,60). Tratando-se de número ímpar, a aula avulsa, ou é dada em bloco com a da semana seguinte, e, portanto, quinzenalmente ou, por ser de menor duração, é utilizada para *aula coletiva, partilha* ou avaliação (60,75).

A mistura de classes, procedimento incentivado por Faure, ocorre em várias escolas, de modo habitual ou eventual. No Instituto Pierre Faure, em Guadalajara, *“na sala-ambiente de matemática entram alunos das séries posteriores do Ensino Fundamental, indistintamente. Na sala de matemática há, por exemplo, três professores... [O aluno] já tem seu horário que indica se há vaga para ele”* (28).

A mistura de faixas etárias

A 'descompartimentação' - composição das turmas de alunos misturando-se a faixa etária - existe em poucas escolas, na Educação Infantil (40,77,120). Além da solidariedade e da ajuda mútua (77) que este procedimento permite, ele não atrela a progressão do aluno à faixa etária, como explicava uma diretora mexicana (120),

“trabalhando assim, nós temos...na sala de matemática toda a progressão do nível Pré-Escolar onde a criança pode localizar-se, onde deve estar e saber que estará aí e que já domina todo o anterior e que lhe falta dominar o restante. Não importa a idade que tenha, não importa o nível em que esteja, o que importa é o seu próprio nível, o seu próprio processo e o seu próprio ritmo de trabalho”.

A alteração de conteúdos de aprendizagem no Ensino Fundamental, determinada por recentes reformas educativas no México, inviabilizaram a mistura de classes que o Instituto Pierre Faure, de Guadalajara, mantinha (104).

Acompanhamento e envolvimento do pessoal

Considerando imprescindível envolver todos os segmentos da comunidade educativa na concretização do projeto faureano, as escolas têm aplicado diversos programas e procedimentos para atendimento dos alunos, pais, educadores e dirigentes. No seu 'Manual de Convivência Escolar', procedimento exigido pela

nova lei de educação da Colômbia, em substituição ao regulamento escolar, o Colégio Berchmans, de Cali, fez constar os direitos e deveres não só dos alunos, mas também dos adultos. O documento, elaborado com a participação de alunos, pais e educadores, tem ampla divulgação, constituindo-se, atualmente, num ponto de referência para a reflexão e avaliação dos alunos e adultos (16,59).

O Instituto América, em León, ao perceber que os novos alunos, inexperientes no estilo personalizado, apresentavam dificuldades de disciplina, de relacionamento e de aprendizagem, passou a oferecer-lhes um programa de introdução, durante quinze dias antes do início do ano letivo (121).

Para suprir a falta de instâncias formativas de professores para o ensino personalizado, várias escolas organizam-lhes cursos teórico-práticos, intensivos, antes do início do ano letivo (6 entr.). No Colégio Berchmans, ao serem contratados, os educadores comprometem-se a participar, durante o ano escolar, do 'Seminário Permanente de Educação Personalizada' (59). No Instituto Pierre Faure, de Guadalajara, o processo de formação dos educadores novos consta de estágio de alguns meses de observação de aula e depois, como auxiliares de classe, junto com o estudo da bibliografia específica (109,120).

A maioria das escolas, além de programas introdutórios de formação, promove a capacitação permanente do pessoal mediante reuniões pedagógicas, periódicas, com dirigentes e educadores, sobre temas e problemas práticos (4 entr.). Como meio de formação dos professores, o Instituto Veritas, em Somoságuas, os incentiva a observarem as aulas uns aos outros e a discutirem suas reflexões entre si (30). Os colégios jesuítas oferecem a seus educadores diversas modalidades de *Exercícios Espirituais*, os 'Colóquios sobre a missão do educador',²⁰⁰ e jornadas pedagógicas (16,56,59). Nos grupos religiosos, em geral, é comum os encarregados do setor de educação organizarem encontros anuais para estudo e intercâmbio dos educadores e visitarem periodicamente as respectivas escolas para apoiá-las na aplicação do projeto faureano (59,70).

Várias escolas experimentam a supervisão pedagógica como ótimo meio de acompanhamento e de formação do pessoal. Uma diretora colombiana partilhava o proveito que conseguia ao estimular a auto-estima dos seus professores, através do grupo de reflexão:

"tenho conseguido tirar do meu professorado um ressentimento...de que, infelizmente, o docente não tem o status que tem o engenheiro...através desta reflexão, isto é, que depende dele crescer, transcender profissionalmente e não sentir-se um professorzinho, mas um professor" (45).

Relatando suas experiências de supervisão pedagógica, os entrevistados propunham três modos de realizá-la, todos eles visando ao contato direto e personalizado com o professor: diálogo, avaliação e observação de aula. A comunicação contínua com o professor permite conhecer o seu trabalho, estabelece uma relação harmoniosa com a supervisão e o orienta segundo os critérios pretendidos pelo enfoque faureano (108). Alguns colégios desenvolvem um processo semestral de avaliação formal dos educadores em três momentos: auto-avaliação de cada educador, avaliação pelo diretor imediato; entrevista de confronto entre ambos (45,59,129). A observação de classe é um procedimento usual onde acertos e falhas didáticos percebidos permitem sua posterior reflexão (87).

²⁰⁰ Uma apresentação sobre os *Colóquios* encontra-se em Baker (1981) cfr. Anexo Bibliográfico.

Ponto de atenção intenso e constante da supervisão é quanto à verificação do conteúdo e da apresentação das *guias* ou fichas de trabalho dos alunos (45). Os professores submetem estes instrumentos à apreciação de diversas instâncias acadêmicas que podem solicitar sua reformulação ou interligação com outras disciplinas (87). O Colégio Santa Cruz, em Santiago, dispõe de uma planilha com critérios e orientações para os professores autocorrigirem as *guias* (63).

Uma diretora colombiana experimentava que

“quando não há supervisão educativa, a nível de cumprimento de conteúdos, por parte dos coordenadores acadêmicos...decrece um pouquinho a dinâmica e a criatividade na aula e o manejo da estratégia na aula” (45).

As escolas consideram indispensável o envolvimento dos pais no processo pedagógico dos filhos e a sua participação na vida da escola (26). Para tanto, informam as famílias sobre a programação escolar (87); oferecem-lhes reuniões de cunho teórico e vivencial com os dirigentes e professores; organizam cursos de formação seguindo as mesmas etapas do ensino personalizado; entrevistam-se com elas para analisarem eventuais problemas pedagógicos ou disciplinares dos filhos; convidam-nas a fazerem a observação de aula. Alguns professores incluem as *guias* de trabalho dos alunos com determinadas questões que necessitam de consulta aos pais (14 entr.).

Nos ‘Encuentros con Cristo’, breves cursos de vivência religiosa, que começaram a ser promovidos nos colégios jesuítas, as mães dos alunos menores atuam como madrinhas e acompanhantes (128).²⁰¹ O Instituto Pierre Faure, de Guadalajara, faz uma conferência para os pais interessados em matricular seus filhos, na qual expõe os objetivos da escola, os princípios da educação personalizada e as obrigações daí decorrentes para a família. Uma diretora explicava que

“aí é quando o pai de família se compromete ou não a entrar no IPF e há quem dê meia volta, porque sentem que é muito mais o que se lhes vai pedir do que o que podem dar” (120).

De modo geral os pais são envolvidos pela escola como beneficiários de programas formativos, havendo poucos exemplos onde eles aparecem como colaboradores, organizadores ou protagonistas de algo.

4.4. Ressonâncias do projeto faureano

No desempenho dos ex-alunos na universidade

Poucos aspectos negativos do estilo personalizado foram manifestados pelo desempenho dos ex-alunos ao chegarem à universidade. Uma pesquisadora mexicana notava que, por falta de maior estrutura acadêmica numa escola, seus alunos concluíam o curso sem a devida sistematização ou a concatenação dos conhecimentos (119). Em mais de um colégio notou-se que seus alunos, ao ingressarem na universidade, ressentiram-se da falta de uma educação da memória no ensino personalizado (109,116,139). Uma escola atribuía a uma fase de excessiva liberdade dada aos alunos, com pouca exigência disciplinar, a queda no seu nível acadêmico (22,77).

²⁰¹ Esses cursos são de autoria de Eduardo Levy, que os publicou em cadernos, específicos para cada faixa etária, dos 4 aos 18 anos, em diversas editoras, especialmente: Centro Gráfico de Guadalajara (México), Librería Parroquial de Clavería, México, e Ediciones JEAL, de Bogotá.

São, em geral, muito positivas as referências da universidade sobre o desempenho acadêmico dos alunos formados na educação personalizada. Admite-se que eles tenham menos bagagem de conhecimentos (5 entr.), como testemunhava um diretor colombiano (116):

“pode haver alunos que tenham chegado [à universidade] com quinze capítulos de física dominados, estes chegaram com doze, mas estes doze, eles os conhecem melhor e sabem trabalhar, valer-se mais destes doze, de maneira que em pouco tempo se igualam e avantajam aos outros quanto ao saber, estudar e pesquisar”.

Os entrevistados atestam que os ex-alunos do estilo personalizado são espertos, ágeis, organizados, responsáveis, competentes, autônomos no trabalho intelectual, rendem academicamente, sabem pensar, pesquisar, expressar-se oralmente e por escrito. Alguns notavam que os alunos de formação personalizada aborrecem-se com o estilo de aula magistral, repetitivo, mais passivo na universidade (15 entr.).

Quanto à dimensão emocional os alunos são conscientes das próprias capacidades, estáveis, tranquilos, seguros, com capacidade de tomar decisões. Socialmente são amáveis, cordiais, com capacidade para liderar, para trabalhar e viver em grupo (8 entr.).

Perguntados como vêm seus colegas egressados do ensino personalizante, os alunos destacam estes traços: capacidade de pesquisa, de autonomia no trabalho, segurança interior, desembaraço e traquejo social, convivência e amizade (4,5,11).

Com referência à consciência e à prática social dos oriundos do estilo personalizado os pareceres dos entrevistados divergem: diretores e professores dos colégios afirmavam ouvir referências positivas, no que discordavam seus homólogos das universidades.

Para os entrevistados das escolas os alunos são reconhecidos como diferentes daqueles de colégios não personalizados, saem com sentido de ordem, espírito crítico frente aos antivalores, assumem seus trabalhos, são influentes na sociedade, preocupados com o bem comum, atuantes em obras sociais e na política (10 entr.). Testemunhava um diretor colombiano (93):

“tanto nossos próprios alunos, como gente de outros colégios e os professores universitários, notam que se percebe na maioria de nossos alunos essa inquietação social e essa diferença com o resto dos alunos em não encarar sua profissão e seu curso simplesmente como um meio lucrativo, mas como uma maneira de serviço aos outros, de contribuição aos outros, de compromisso com o país”.

Contrariamente, a pesquisadora da universidade percebia os alunos com

“muito pouca sensibilidade social, talvez num nível de consciência de considerar as classes menos privilegiadas como pobrezinhas, como: ‘puxa!’, ‘que problema!’, certa preocupação a um nível sensitivo muito elementar” (46).

Um diretor universitário ressaltava como a formação recebida pelos alunos na escola personalizadora dilui-se rápido na universidade:

“São alunos cujo desempenho no início é bom, mas, infelizmente, depois de poucos meses a massa, o grupo, o sistema universitário, os absorve” (92).

Nesse sentido outro pesquisador confessava que *“a gente esperaria que os alunos que chegam da [educação] personalizada iriam sacudir por dentro a estrutura universitária, seriam mais agressivos em propor mudanças curriculares, discussões em grupos, trabalhos por projetos. Mas não, chegam muito dispostos a amoldar-se a sistemas mais tradicionais da universidade... E alguém se pergunta se o que o aluno ficou aprendendo foi a adaptar-se insensivelmente a qualquer meio e não a chegar a questionar as regras do jogo, a transformar, a propor mudanças e soluções” (138).*

Os diretores das escolas apontavam expressivos índices de ingresso dos seus alunos na universidade. Por exemplo: 98% do Colégio Berchmans de Cali (59); 96% do Instituto Pierre Faure, de Guadalajara (109); 95% dos Colégios San Ignacio de Medellín e San Ignacio ‘El Bosque’, de Santiago (49); 90% do Colégio San Bartolomé ‘La Merced’, em Bogotá (45).

No sentir da sociedade e dos outros colégios

De modo geral os colégios que aplicam o estilo personalizado são considerados, na cidade onde estão, como de elevado nível acadêmico, e com pedidos de matrícula que superam, anualmente, o de vagas (22,28). Os 120 formandos do Colégio Berchmans de Cali, conseguiram em 1994 em torno de 82% de pontos nas provas de Estado organizadas pelo Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (101). Outro instituto oficial colombiano, IMCE, situa os oito colégios jesuítas entre os 100 primeiros dentre os 4.000 particulares do país (92,137). Segundo a medição de qualidade acadêmica, feita pelo governo chileno em 1992, o Colégio San Ignacio ‘El Bosque’, em Santiago, ocupava o segundo lugar nacional na sua categoria e seus alunos do Ensino Fundamental demonstraram 93% de domínio em castelhano e matemática (56,70,125).

Opinião freqüente sobre os colégios personalizados é que eles são muito liberais, por valorizarem a espontaneidade e o ritmo dos alunos (5 entr.). Uma aluna de León dizia:

“Gente que não o conhece [o estilo personalizado] fala muito...que talvez elas [as alunas] são folgadas, porque seguem o seu ritmo, não têm um professor que lhes exija, que lhes esteja dizendo: vamos rápido, preparem isto para amanhã” (9).

Praticamente todos os entrevistados lamentam a falta de levantamentos estatísticos sobre o número de escolas que aplicam o projeto faureano na própria cidade e no país, por diversas razões mencionadas acima: inexistência de um ‘método faureano’, discreção e estilo prático de Faure, transmissão predominantemente oral dos seus princípios e práticas, adaptabilidade da proposta às situações, etc. (26,83).

Os entrevistados conhecem escolas que afirmam aplicar a educação personalizada quando, na verdade, fazem uma mistura destes elementos com o estilo tradicional, o que resulta ineficaz (4 entr.). Há também escolas que aplicam a proposta de Faure, mas desconhecendo sua procedência (20,24). Alguns

constataram que nem sempre todos os colégios de um grupo ou congregação religiosa implantam a educação personalizada, seja por conservadorismo, seja por divergências na sua apreciação, seja por problemas de seleção ou de formação de professores (24,34,61).

Em geral os colégios personalizados são visitados freqüentemente para estágios de observação de classe, por educadores de outras escolas, quase que só particulares e até do estrangeiro (8 entr.). Alguns destes também prestam assessorias a outros colégios (42).

Em algumas legislações educacionais

Pierre Faure teve repetidos contatos com as autoridades do governo da França e de outros países, que o consultavam sobre as reformas educacionais, nas quais é fácil perceber seu enfoque personalizante (4 entr.).

Os entrevistados franceses encontram nas suas recentes reformas educacionais ressonâncias do projeto faureano (5 entr.). Uma pioneira esclarecia:

“fala-se de personalização do ensino, de adaptação ao ritmo particular da criança, de instrumentos de trabalho, de programação, de promoção antecipada. Fala-se de tudo isto, mas sem nunca nomear o que se crê serem as suas fontes. Jamais se fez alusão ao Pe. Faure” (71).

Por ser de inspiração católica, a proposta de Faure, para ser assumida e difundida oficialmente na França, esbarra com o laicismo estatal, proveniente da reforma educativa de Jules Ferry (1832-1893) (40). Por isso, muitos autores, lembravam alguns pesquisadores, demonstram o paradoxo de preconizar e aplicar uma educação personalista, mas sem a assumirem publicamente e até ocultando os nomes de Mounier e Faure (65,112). Explicava uma diretora (114):

“nossa França, com seus problemas de laicismo, está sempre desconfortável quando se trata de definir a nível nacional uma filosofia de educação. Esse é o grande problema na França, atualmente. Então há quem, a título pessoal, há docentes que podem fazer referência total, em nome de suas liberdades fundamentais, a esta pedagogia, mas você nunca encontrará num texto oficial da Educação Nacional qualquer coisa que se refira a uma filosofia espiritualista, menos ainda cristã. Em nome do laicismo! É isso que faz com que as idéias do Pe. Faure, seus objetivos pedagógicos, sua filosofia sobre a qual ele fundamenta esta pedagogia, nunca tenham penetrado no ensino público”.

Na Espanha há uma esperança de que a recente lei educativa, LOGSE, favoreça o ressurgimento do enfoque pedagógico personalizante, pois diversos entrevistados percebem afinidades entre ela e o projeto de Faure, embora não mencionado no texto (4 entr.). O texto legal propõe o trabalho dos professores em equipe. A aprendizagem significativa é incentivada em todos os momentos da aprendizagem. Amplia-se o conceito de conteúdos, não mais apenas teóricos, mas também procedimentais e atitudinais. É exigida a transversalidade de temas para perpassar todo o currículo, o que favorece a educação em valores, antes tratada isoladamente, por algumas disciplinas (20,118).

No Chile foi grande a repercussão da aplicação do ensino personalizado. O mundo universitário e acadêmico interessou-se, a imprensa dedicou seguidas reportagens à inovação pedagógica. Os colégios jesuítas foram muito visitados,

para conhecimento e estágios, por educadores de diversos colégios, que decidiram investir na mesma proposta. E assim, a reforma educativa de 1986 assumiu a nível nacional o currículo humanista centrado na pessoa e autorizou planos de ensino próprios para os colégios que o solicitassem (4 entr.).

O México, explicava um pesquisador, possui um amplo sistema educativo, mas polarizado pelos conflitos entre Igreja e Estado, e pelo alheamento entre educação privada e pública. A carência que esta sofre de recursos econômicos, de insumos educativos e de professorado qualificado, além das estruturas legais e opções políticas do país, inviabilizam uma educação personalizada a nível oficial (98,103).

Nas escolas brasileiras hoje

A aplicação típica do projeto faureano parece não ter durado muito mais de 15 anos nas escolas brasileiras, sobretudo pelas dificuldades indicadas acima. Nos dois colégios de grande porte, que haviam aplicado o projeto faureano em diversas séries, como o Nossa Senhora do Morumbi e o Santa Cruz, em São Paulo, as alterações foram mais significativas, em parte devido à opção que as escolas fizeram de diversificação sócio-econômica do alunado, e também ao alto custo operacional com que se defrontaram. Embora conservando o enfoque faureano, esses colégios decidiram por um 'enxugamento' administrativo que aboliu certos aspectos personalizantes, redundando em aumento do número de alunos, redução do de educadores; supressão do período integral dos alunos e de atividades extraclasse; adequação dos instrumentos de trabalho (80,133).

Perguntados sobre o que resta hoje do projeto faureano nas escolas brasileiras que já não a aplicam tipicamente, os educadores coincidiram nos dois pontos basilares de Pierre Faure: enfoque e instrumentos de trabalho. No Colégio Nossa Senhora do Morumbi permanecem a liberdade para o professor inovar no seu trabalho, estimular o espírito crítico dos alunos e prosseguir na pesquisa, a disciplina para o planejamento da aprendizagem e da vida da pessoa (32,110). Como a escola nunca teve o estilo de aula magistral, hoje o professor fornece orientações para a pesquisa dos alunos, chamadas 'trabalho coletivo'. Há momentos de *trabalho pessoal* e de *partilha*, mas diferentes do modo faureano (110,133). No Externato Madre Alix permanecem a importância do *trabalho independente*, sobre o qual o aluno deve planejar, refletir, e partilhar com os colegas; a correção do erro pelo aluno, como fator de aprendizagem; a avaliação global como processo, mais que por provas (13).

Também no Colégio Sion, de São Paulo, permaneceu a pedagogia cristã, entendida pela entrevistada como formação integral (73). No Instituto Montessori ficaram três enfoques principais: a organização do ambiente escolar, a postura consciente do educador e a consideração da criança como pessoa (140), sendo que o embasamento dado pelo Pe. Faure ficou como "*a alma de todo o trabalho que a gente faz*" (136). No Colégio Teresiano, do Rio de Janeiro, os educadores procuram assegurar o momento de trabalho pessoal do aluno, muito focado como produção do conhecimento e a *partilha* (99,107).

O Colégio Santa Cruz, de São Paulo sofreu profundas mudanças: aumento do número de alunos e sua diversificação sócio-econômica; adaptação do ambiente para abrigar três períodos escolares; descentralização da diretoria. Contudo, permanecem com força na escola a 'mística' do atendimento personalizado que professores e orientadores educacionais prestam ao aluno; as reuniões pedagógicas para reciclagem e entrosamento dos educadores; as relações entre

dirigentes, educadores e alunos; o oferecimento de situações de aprendizagem para o aluno construir seu conhecimento (80).

É generalizada a percepção das escolas que já não aplicam tipicamente o projeto faureano, como a concepção do aluno como pessoa, continua inspirando o currículo, a dinâmica do cotidiano escolar, e as relações interpessoais (44,133). Explicava uma pioneira brasileira (17):

“quem bebeu da fonte, que foi a passagem de Pierre Faure pelo Brasil, e que tem ideal de educador, percebe que em qualquer trabalho que a gente esteja realizando hoje, a gente pode fazer o que é essencial que ele nos apresentou, que é a filosofia do método: fazer com que a criança seja cada dia mais consciente e, à medida que ela é consciente, ela é livre no sentido certo da liberdade”.

Na recordação de colaboradores e pioneiros

Além de atitudes e procedimentos determinados do projeto de Faure, o que dele permanece também é a recordação da sua pessoa e do seu papel.

Os que conheceram de perto Pierre Faure, e conviveram com ele, recordam-no como uma pessoa interessante, extremamente espiritual, homem prudente, terno, simples no linguajar, mas muito exigente (5 entr.). Ex-alunos e colaboradores de Faure impressionavam-se com a sua relação com as crianças, às quais demonstrava amor, confiança, respeito e alegria (4 entr.). Os educadores aprendiam o estilo pedagógico personalizado vendo Faure atuar com as crianças, sentado no chão com elas, porque ele recomendava ao educador para *“falar na altura da criança”*. E, recordava uma pioneira brasileira: *“ele fazia isso com uma leveza, com uma graça, apesar de ser um senhor já, e com muita naturalidade”* (13). Entendia-se com alunos brasileiros, chilenos ou mexicanos, embora só falasse francês (33,104,133).

Com os adultos, na universidade e nos cursos, Faure parecia outra pessoa: exigente, impaciente, inflexível, duro até (5 entr.). Vários entrevistados recordavam suas reprimendas por material mal preparado, por exercícios mal orientados em classe ou por interferirem num trabalho errado da criança (17,133). Ele não admitia que o educador errasse com os alunos (104), porque

“ele partia do princípio que as crianças sabiam fazer tudo e quem atrapalhava as crianças éramos nós. Então ele só fazia dizer assim, quando as crianças diziam: ‘como eu faço isso?’ Ele dizia: ‘está na sua cabeça!’, ‘c’est dans ta tête!’ (133).

Faure era um educador, formador de educadores, tinha consciência dessa vocação (33,107) e demonstrava grande intuição e criatividade pedagógicas (29).

Da formação recebida nos cursos e sessões orientados por Faure, uma colaboradora mexicana (103) afirmava ter recebido *“uma síntese pedagógica e didática que a universidade não me havia dado”*. Uma religiosa brasileira afirmava (13) que

“quem conheceu o Pe. Faure mudou...toma uma coloração que não se perde mais...porque é uma proposta que atinge...o cerne daquilo que qualquer educador procura na educação”.

5. A APLICABILIDADE DO PROJETO FAUREANO HOJE

5.1. Viabilidade da proposta no mundo atual

Os entrevistados viam o projeto faureano como uma possível resposta para o ser humano às vésperas do século XXI, aflito com o alto custo social da

globalização e com o cunho individualista de certas filosofias sociais (4 entr.). Um pesquisador mexicano expressava sua convicção na capacidade de o projeto faureano formar contra a ideologia individualista.

“Os alunos que passam por um processo de educação personalizada não só aprendem que é preciso estudar junto com os outros, estudar fora da sala, que o que acontece fora da sala é muito importante. Aprendem a relacionar o conhecimento com a vida cotidiana...com o que acontece no país...E isso me parece que é o antídoto à filosofia individualista...ao modo de ser individual... [que] no fundo é o que as ideologias neoliberais propõem” (23).

Um pesquisador francês analisava como a sociedade atual, temendo as conseqüências da crise de valores, como desemprego, fracasso escolar, exclusão, etc., tem retomado o tema da moral (65). Nesse debate a filosofia personalista poderá ajudar a refletir sobre os seus fundamentos: valor da pessoa, respeito por ela, solidariedade, etc. Notava ainda que as grandes orientações do pensamento pedagógico contemporâneo sublinham o enfoque personalista, embora com diversas tonalidades e expressões. Nessa linha, um pesquisador chileno via a importância da abordagem personalizante para favorecer a emergência de pessoas, de sujeitos de direitos, capazes de conhecer e promover os valores, não em função do sistema vigente, mas para repensá-lo e transformá-lo (3).

No entanto, alguns se perguntavam como transpor o projeto faureano, exitoso numa sociedade sacral e homogênea, para um mundo secularizado, pluralista e até de forte concorrência entre as escolas. É questionável, dizia um pesquisador colombiano, a pretensão de educar em valores, quando os valores buscados pelos pais na escola parecem ser apenas os da instrução e amizades em vista do futuro proveito profissional (130). O personalismo comunitário pretendido proposto por Faure, opinava um pesquisador espanhol, é uma contracultura na cultura contemporânea (39).

Convencido da aplicabilidade do projeto faureano, o pesquisador colombiano interpelava vigorosamente os educadores pelos poucos frutos demonstrados pelas escolas que o aplicam:

“se se aplica o método como é, quer dizer, não como um método, mas como uma pedagogia, é explosivo... No fundo não nos damos conta de que se levamos isso às últimas conseqüências, isso é explosivo e não queremos que exploda nem para dentro, nem para fora. É evidente! Porque se vamos aplicá-lo como é...as primeiras vítimas do método seremos nós. Se não está ocorrendo isso é porque nós já domesticamos o método. Quer dizer, teremos feito um método, não uma pedagogia” (130).

Olhando mais a aplicabilidade específica do projeto faureano na área acadêmica, um educador chileno (42), analisava como a aceleração do fluxo de informações na sociedade atual limita uma educação conteudista, justificando um papel específico à educação personalizada:

“hoje em dia somos incapazes de entregar às crianças a quantidade de conhecimentos de que necessitam. Portanto, o que temos que entregar são ferramentas que permitam ao aluno aceder a este conhecimento”.

Diante das atuais tendências educativas, que insistem nos processos, antes que nos produtos ou resultados, um pesquisador mexicano considerava que a educação personalizada pode contribuir, ainda hoje, principalmente por basear-se no diálogo entre educador e aluno, meio pelo qual estes poderiam estabelecer o currículo e criar

‘comunidades de aprendizagem’, onde “Já não há um professor do aluno, já não há um aluno do professor, mas que o professor e os alunos caminham na busca da verdade” (89).

Uma diretora francesa considerava que a sociedade do seu país *“ainda não tem toda a maturidade para descobrir o valor dessa pedagogia [personalizada], que ainda está por vir”*, por tratar-se de uma pedagogia antropológica, pedagogia da vida, do trabalho interior (102). Educadores e pesquisadores franceses pareciam reticentes quanto à aplicabilidade do projeto faureano nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, devido à inflexibilidade da legislação educacional do país, à mentalidade do professor, formado antes como especialista e menos como pedagogo, e que não abre mão de gerir a classe a bel-prazer e a experiências fracassadas no ‘collège’ e no ‘lycée’ (5 entr.). Contudo, vários entrevistados referiam-se à radical aplicação do projeto faureano que o Pe. Maurice Feder, graças ao seu temperamento tenaz, conseguiu aplicar em Longwy (Feder, 1980; Faure, 1979b/1993:83-103), embora ela tenha desaparecido com a sua morte (26,114,141).

5.2. Destinatários do projeto faureano

Em que pesem os erros e limites de implantação do projeto faureano, de modo geral os entrevistados consideram desejável e possível aplicá-lo onde não existe e a prosseguí-lo, em todos os cursos e com todos os tipos de aluno, onde houve e há experiências significativas (5 entr.). Foi recordado que Faure afirmava a aplicabilidade da sua proposta até no ‘lycée’ e ele mesmo aplicou-a às classes superiores de formação de professores na França (126). Uma diretora do Instituto Pierre Faure, em Guadalajara testemunhava que

“ele [Faure] dizia que era um privilégio poder ver que no México estávamos implantando uma educação personalizada a nível de adolescentes, não apenas a nível das crianças” (104).

Mais difícil parece o consenso dos entrevistados quanto ao tipo de aluno ao qual se destina o ensino personalizado. Um aluno de Bogotá reconhecia colegas

“que aqui são chamados medíocres ou porque, ao exigir-lhes algo já não gostam do colégio. Preferem não fazer nada...ou seja, não entender, não localizar as palavras, nada. Para estarem tranquilos, ou por não quererem nada com o estudo” (2).

Por isso, os próprios alunos consideravam que o método personalizado não é para todos, por diversos motivos: desinteresse ou resistência por esse tipo de formação; acomodação; falta de hábito para planejar e pesquisar; necessidade de alguns, acostumados a receber tudo pronto, de serem urgidos ao trabalho; a própria dificuldade dos alunos que, por sua lentidão ou dispersão no trabalho pessoal, revelam-se incapazes de levá-lo com organização, autonomia e criatividade. Tais alunos carecem do professor de estilo tradicional, que lhes dite e destrinche a matéria (38 entr. e 3 grupos de alunos).

De modo contrário, uma diretora colombiana entendia que *“o fim último do nosso colegio é que os alunos aprendam, não que se percam”* (59). Pela opção que o projeto faureano faz pela pessoa, ele se abre a todo tipo de aluno, sem excluir ninguém, pois sua novidade está precisamente em ajudar aqueles que mais precisam ser considerados no seu ritmo de desenvolvimento e ajudados a encontrar o seu lugar (53,141). Uma única exceção era apresentada por uma professora francesa

“só há uma coisa pela qual eu não aceitaria uma criança [para a educação] personalizada: aquela cujos pais não aceitam que ela se organize quanto ao seu trabalho” (26).

5.3. Principais requisitos de aplicação

Identidade e enriquecimento do projeto

Um pesquisador mexicano expressava o temor de que o projeto faureano seja tomado como um dogma, ou que se cristalice, deixe de avançar e construir-se, sem diálogo com outras contribuições filosóficas e pedagógicas (95). Por isso, vários entrevistados consideravam importante a reflexão constante da escola sobre o projeto faureano, sobre seus pressupostos filosóficos, teológicos e metodológicos, para que não se debilite nem se desfigure diante de fatores negativos, apontados acima: a sobrecarga e a rotina do trabalho escolar, a tentação do retorno ao estilo tradicional de ensino ou de relação, o ‘facilismo’ na utilização dos meios didáticos, ou sua absolutização, entre outros (7 entr.). Urge, igualmente, um trabalho de busca de novos materiais e instrumentos didáticos que permitam a realização do projeto faureano no presente contexto cultural. Desabafava um diretor chileno (7):

“Estou começando a ter algum temor de que, praticamente os mesmos materiais, introduzidos no final dos anos 70, são usados hoje, e já estamos na segunda parte da década dos anos 90!...Acho que uma deficiência é a de conformar-se com um formalismo educativo... Acho que está faltando uma nova revolução dentro da revolução [que foi o ensino personalizado], deveria haver agora pessoas pensando, criativamente...que os materiais... também precisam ser mudados, trocados, atualizados”.

O projeto faureano poderá enriquecer-se, opinam alguns, através do seu diálogo com o *paradigma* pedagógico jesuítico, o construtivismo, a aprendizagem significativa, as teorias de inteligências múltiplas, o interacionismo, entre outras (64). Uma pesquisadora mexicana enfatizava a importância do aprofundamento científico das questões referentes à aprendizagem:

“porque...se esta questão a respeito de por quê e como o aluno aprende, e em que consiste aprender, que é o que se aprende, e como se aprende, creio que seria a chave para que qualquer um entrasse de cheio na educação personalizada” (34).

Considerando a força com que o enfoque construtivista entra no meio educacional hoje, mais de um pesquisador alertava as escolas a não dependerem de um único autor sobre esse tema, mas a ampliarem seu horizonte de reflexão. Recomendavam-lhes também a consideração das condições para o professorado poder assimilar e aplicar tal enfoque (129).

Preocupado com a emergência de particularismos, individualismos, de ‘reações tribais’ na sociedade atual, um pesquisador francês, há muito tempo

partidário da educação diferenciada, julgava que é preciso, atualmente, deslocar o acento pedagógico para a semelhança. Analisando como a pedagogia personalista confundiu-se, às vezes, com uma pedagogia patológica, de exaltação das diferenças, consideradas fruto da herança psicossocial do indivíduo. Propunha ele:

“teríamos que reencontrar na pedagogia personalista uma pedagogia com pretensão mais universalista...é preciso, sem dúvida, colocar hoje o acento mais sobre a semelhança...O importante é a pessoa, enquanto transcende, ultrapassa as individualidades, e que a atenção às diferenças não deve mascarar a atenção fundante à semelhança, ou seja, o que nos constitui a todos” (112).

Sendo grande o perigo de absolutização do material didático e das técnicas, sobre a filosofia e a finalidade personalizantes, alguns entrevistados alertavam também para a dimensão comunitária e social do projeto (51), como expressava uma pioneira brasileira (140):

“Creio que nós, que estamos dentro da proposta, temos que tomar também nesse aspecto [da dimensão social] muito cuidado e não desenvolver uma educação dentro dos muros da escola, relacionando só as pessoas e as dificuldades e as necessidades das pessoas que rodeiam a vida da escola, o grupo da escola, e sim fazer com que a criança, o jovem, o adolescente, junto com o corpo docente, realmente parta em direção a essa visão do social, daquele que também precisa ser percebido, que também tem seus direitos e que tem principalmente o direito de viver como pessoa”.

Para preencher a lacuna da dimensão social um pesquisador mexicano propunha focar o trabalho escolar para além da sala de aula (98). Aprofundando a questão, um pesquisador colombiano entende que a formação social não deve depender tanto da educação personalizada como do projeto, da política, do ambiente que o colégio favorece, e onde o currículo oculto não impeça os valores pretendidos de consciência do outro e compromisso social (138).

Correta aplicação dos instrumentos de trabalho

Os entrevistados entendem que o bom proveito do projeto faureano requer uma aplicação correta, flexível, mas vigorosa, dos instrumentos de trabalho, ao tipo e à capacidade dos alunos (140). Contudo, o respeito pelo ritmo do trabalho do aluno, embora tão valorizado, não significa deixá-lo a si mesmo, numa ausência total de parâmetros, o que poderia, eventualmente, favorecer sua indolência (121).

Outro requisito fundamental para o êxito do processo personalizante é a motivação dos alunos, para se envolverem na aprendizagem, para verem a articulação dos conteúdos e o proveito para a sua vida (38,108). O aluno deve ter uma pergunta para cuja resposta montará um processo de busca. Um pesquisador espanhol ouvia Faure dizer: *“o importante é criar a situação”* para a aprendizagem (47). Por isso, torna-se imprescindível o professor começar qualquer programação pedagógica pela contextualização dos seus alunos, pelo conhecimento da sua história, das suas circunstâncias, das suas experiências prévias, pelo conhecimento do país, do alunado, das condições humanas e materiais da escola, dos enfoques pedagógicos aí aplicados (41,122). Como um dos meios para isso, recordava-se a insistência de Faure:

“observem a criança, partam sempre da criança, voltem sempre à criança. É por terem observado a criança que vocês verão onde ela

teve dificuldades e então poderão inventar o meio para ajudá-la a sair desta dificuldade” (114).

Entendem os entrevistados que o material didático deve preencher os seguintes requisitos: objetivo claro, rigor intelectual, respeito pelas etapas de progressão do aluno. Uma professora de magistério recordava Faure dizer a respeito: *“a gente não faz qualquer coisa, em qualquer tempo, e de qualquer modo, com este material. Ele implica, em si mesmo, uma ordem”* (111). Por isso Faure combatia a *“poluição visual”* na sala de aula (13). Uma pioneira e diretora brasileira lembrava que o material apresentado por Faure visava ao desenvolvimento intelectual da criança e, por isso, na sala de aula

“não havia um bonequinho, uma florzinha, nada. Ele não deixava. Quando ele entrava numa sala de aula e via o Pinóquio, o Mickey Mouse, qualquer coisa, ele mandava tirar tudo” (133).

Quanto à aplicação metodológica do projeto faureano, duas entrevistadas brasileiras sugeriam também um exame quanto a suportabilidade do adolescente de hoje frente à hora e meia de duração prevista para o *trabalho pessoal* (32) e o estudo de técnicas adequadas para trabalhar a dimensão do corpo, de acordo com a inspiração de Montessori e de Inácio de Loyola (44).

Papel, formação e supervisão do professor personalizador

Um dos requisitos de maior reincidência e consenso nas entrevistas quanto à aplicação do projeto faureano refere-se aos professores. O processo para selecioná-los irá considerar sua capacidade intelectual e profissional e, mais que tudo, a vontade de assumir a proposta personalizante como própria, com convicção, afeição, liberdade, segurança, criatividade, desejo de progresso (17 entr.). O novo caminho implica *“como uma mudança...na cabeça e no coração”* (85) e nele *“não é possível ter espírito de ‘funcionário’*” (20).

Para apropriar-se do projeto faureano como algo pessoal e natural, mais do que conhecê-lo e saber aplicá-lo, é indispensável que o professor trabalhe no processo da sua própria personalização. Uma diretora colombiana (60) encorajava e motivava a conversão do professor:

“Creio que todos podemos mudar, todos podemos progredir, ou podemos estagnar. Se o professor quiser trabalhar na [educação] personalizada, tem que mudar e, se ele quiser mudar, ele o consegue. Está em querê-lo, portanto. E como se quer? Vendo os benefícios que a personalizada traz para o aluno, para nossa educação, para a formação do indivíduo”.

A formação do professorado é o ponto mais difícil, mas é a pedra de toque, é a chave e o segredo do êxito da educação personalizada (4 entr.). A capacitação requerida é inicial e permanente, teórica e prática, considerando os fundamentos da educação personalizada e os avanços científicos (46). Igualmente importante são programas formativos que levem os professores a considerarem sua vida afetiva, o respeito por si mesmos e pelos outros, o modo e ritmo de seu conhecimento como condições de possibilidade para entenderem e respeitarem seus alunos (137). Um pioneiro e diretor colombiano enfatizava: *“o professor tem que ser criativo também, tem que ser personalizado, conhecer sua pessoa e amá-la, para poder amar as pessoas dos demais”* (74).

Os que estão à frente das escolas na direção geral, pedagógica ou de cursos, também necessitam adquirir domínio sobre os princípios e as práticas da educação personalizada a fim de poderem definir as políticas gerais da instituição (139).

Há o entendimento de que o clima, a disciplina e o trabalho na classe dependem do papel ou da postura do professor, ou seja, *“conforme o entendimento que a professora tiver da criança será o modo de tratá-la”* dizia uma aluna de León (8). Os alunos consideram o professor imprescindível como estimulador, facilitador e mediador do seu trabalho pessoal, indicador da trajetória, esclarecedor de dúvidas, mas que não os substitui no empenho de aprendizagem. Não é preciso ser um doutor em pedagogia, no dizer de um aluno de Guadalajara (5), porque

“Neste ensino tem-se como princípio que o professor não é uma pessoa que repete o conhecimento, mas é uma pessoa que ajuda os alunos a aprenderem por si mesmos, a tirarem, por si mesmos suas conclusões”.

Coincidiram também os entrevistados em que, a concepção de pessoa segundo o enfoque faureano, requer uma postura mais próxima, horizontal, humilde, de interesse e confiança do professor frente aos alunos. Quanto melhor o educador relacionar-se com eles e conhecê-los, melhor poderão orientá-los em vista do seu pleno desenvolvimento (7 entr.). Uma professora francesa evocava, certamente, a sua atitude ao descrever a nova postura:

“é preciso ser natural com as crianças. É preciso rir com elas, é preciso exigir com elas, é preciso amá-las e é preciso dizer-lhes: Ih! Eu me enganei!... Não é mais o professor num pedestal, como uma estátua. É um professor que é um ser vivo, é um ser normal” (41).

Finalmente, um pioneiro e diretor colombiano dizia aos seus professores:

“Você pode ter o melhor conhecimento teórico da educação personalizada, pode dispor dos melhores meios, métodos e aulas, mas se a tua atitude não é de respeito pela pessoa, de incentivá-la a dar o melhor de si, que seja criativa, que tenha um pensamento próprio, que você a aceite e a acolha, não estará fazendo nada” (139).

Coerente com sua opção pela pessoa, o professor estará atento a cada aluno, interessando-se por suas vivências, mostrando-se disponível por ajudá-lo. Há também que acompanhar o trabalho, individual e grupal, dos alunos, não apenas no seu produto final, mas ao longo do processo de elaboração: como eles o realizam, que métodos empregam, que dificuldades e proveitos encontram, que relações estabelecem (8,107). Trata-se de um empenho permanente do professor para gerar o desequilíbrio conceitual, desenvolver habilidades mentais, como propõe o construtivismo (5,45). O professor entreterá e acomodará os alunos destacados, animará os tímidos ou apagados, ouvirá até os que, eventualmente, se recusarem a progredir, de modo que todos encontrem seu lugar e este seja respeitado por todos (60,102). De qualquer forma, o professor se perguntará sempre como equilibrar o respeito pelo ritmo do aluno e a conveniência ou não de intervir no seu processo de aprendizagem, ou sobre o momento e o modo de fazê-lo, sabendo que o projeto faureano não visa a deixar o aluno só (109,130,131).

Os professores não se iludem quanto à complexidade e à exigência de trabalho requeridas pelo estilo personalizado (7 entr.). Há que estudar e pesquisar constantemente ampla bibliografia, para criar e modificar os instrumentos de

trabalho (4 entr.). É preciso, também, que o professor tenha disponibilidade para o trabalho em grupo com seus colegas e dirigentes, para estudos, para intercâmbio de experiências, para avaliação dos alunos, para integrar as diversas disciplinas e dimensões da formação integral (25).

À supervisão pedagógica cabe exercer um papel constante de acompanhamento, de incentivo, de formação, de orientação e de avaliação dos professores (70). Os mecanismos de recrutamento, seleção, formação inicial e permanente dos educadores devem estar assegurados na organização da escola para manter a coerência da proposta, não obstante erros cometidos e empecilhos encontrados (85). Alguns diretores destacavam que sua tarefa de supervisão pedagógica, segundo a inspiração de Inácio de Loyola, deve ser a 'cura personalis', atendimento do educador prioritariamente como pessoa (109,139). Testemunhava uma diretora colombiana (59):

“E quando ele [professor] se sente acompanhado em um problema ou em uma dificuldade, é diferente. Ele sente que tem como um vínculo mais forte que não é só trabalhista, mas o vínculo do afeto, o vínculo de pertença, e isso é fundamental”.

Embora a educação personalizada seja mais trabalhosa, vários entrevistados disseram não pretender voltar atrás (139). Uma professora francesa justificava sua preferência pelo novo estilo

“Sinto que é mais interessante porque podemos inventar o tempo todo, porque estamos o tempo todo em situação de criar alguma coisa em função da criança...a gente não se fecha em nada que existe...sempre igual, e isto eu vejo muito interessante” (41).

Na mesma linha afirmava um diretor colombiano (74):

“parece-me terrível que me obrigassem, que me exigissem dar aula tradicional, eu me sentiria embrutecendo os alunos e ficando embrutecido também”.

A coerência na organização escolar

A aplicação do projeto faureano implica mudanças radicais na configuração física da escola, na concepção educativa, na formação e inter-relação do pessoal, na organização administrativa, o que exige liderança constante dos dirigentes para orientar e sustentar tal processo (105,130). Além disso, alguns entrevistados propunham uma vigilância da escola sobre a coerência de sua organização, para identificar o currículo oculto e impedir adaptações indevidas, com prejuízo dos elementos personalizadores (56,140).

Um pioneiro e pesquisador colombiano propunha não implantar o projeto faureano nas disciplinas cujo professor se mostrasse inseguro, embora o resto do colégio continuasse aplicando-a (139). No entanto, a maioria dos entrevistados considerava negativa a aplicação 'híbrida' do projeto faureano, como uma simbiose de elementos tradicionais e personalizados (59). Um pesquisador francês lembrava que

“Há escolas na França, por exemplo, no nosso colégio [jesuíta] de Bordeaux, onde há professoras que implantam o ensino personalizado e seis ou sete outras não. O resultado é medíocre” (141).

Um diretor chileno distinguia níveis de aplicabilidade do projeto faureano na escola. Enquanto filosofia, seria desejável aplicar a proposta a todas as séries, mas enquanto técnicas propostas por Faure, seria aplicável apenas nas primeiras séries do Ensino Fundamental, porque

“Pensamos que de 5a. a 8a. [série] deve haver um sistema de transição, um sistema mais misto. Pensamos, devido à realidade chilena, que sua implementação é difícil” (49).

Em que pesem as exigências legais quanto a cumprimento de carga horária escolar e de conteúdos programáticos, e os problemas disciplinares havidos no sistema de *rotação*, alguns entrevistados consideram ideal a flexibilidade de horário que permita ao aluno desenvolver sua autonomia e responsabilidade na aprendizagem (75).

Foi lembrado por alguns diretores que a educação personalizada requer uma política trabalhista com remuneração, carga horária e designação de funções do professorado adequadas ao que se lhes exige: pesquisa e preparo dos instrumentos de trabalho, acompanhamento dos alunos, atendimento dos pais, reuniões e estudos com os demais educadores, etc. (116). Alguns colégios jesuítas colombianos sofreram com a evasão de professores bem preparados em educação personalizada, que, num dado momento, se sentiram mal remunerados.

A contratação do educador em período integral é defendida por algumas escolas, porque o horista nem sempre consegue manter uma relação personalizada com os alunos nem participar em outras atividades da comunidade educativa (60). Sua permanência integral na escola favorece a flexibilização do horário e a realização das diversas reuniões de trabalho e de estudo entre eles (59).

Envolvimento participativo dos segmentos

Um pesquisador colombiano (138) considerava importante a aplicação do enfoque personalizado faureano como um projeto de todo o colégio, não no sentido de algo acabado e inflexível, mas como uma inspiração a pervadir toda a vida da escola: documentos, projetos, atividades, trabalhos, envolvendo co-responsavelmente todos os segmentos, até configurar um projeto próprio do colégio. Outro diretor e pesquisador colombiano expressava que a educação personalizada introduz uma consideração da escola toda como uma comunidade, o que implica *“que as pessoas se conheçam, que as pessoas possam se relacionar entre si, que os professores possam realizar o acompanhamento”* (93).

Dessa forma, os entrevistados entendem que a base de todo o trabalho personalizado é a motivação constante dos alunos nos estudos e atividades formativas, assim como o envolvimento dos educadores, funcionários e pais de alunos nas atividades globais da escola (57,101).

5.4. O projeto faureano e o atual paradigma pedagógico jesuítico

Os educadores que melhor conhecem o projeto faureano e o atual *paradigma* pedagógico jesuítico percebem, com agrado, a afinidade entre ambos, especialmente: o interesse pela pessoa; a ênfase no acompanhamento individual; o respeito pelas etapas e ritmo de desenvolvimento da criança; a importância da aprendizagem ativa (6 entr.).

Um diretor colombiano identificava a educação personalizada nos cinco passos do *paradigma* jesuítico: *contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação* (139). Os entrevistados explicavam que não seria de estranhar a afinidade entre o projeto faureano e o *paradigma* jesuítico pois ambos buscaram a

mesma fonte: os *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola (6,139). Uma pesquisadora (129) considera os *Exercícios* 'conditio sine qua non' para a correta compreensão do *paradigma* jesuítico.

No entanto, um pesquisador mexicano sentia que o documento *Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática* pretende realizar o processo educativo privilegiando a relação educador e aluno, mas esquecendo-se do que chama 'zonas não exploradas' ou 'caixa preta', ou seja, as operações intelectuais e valorativas dos alunos. Dessa forma, entende o pesquisador, dificilmente se obterão os resultados de uma educação em valores. Propunha, por isso, a utilização do documento dos delegados de educação jesuítica da América Latina (Delegados, 1993), como meio para aplicar o *paradigma* pedagógico jesuítico em vista da mudança das instituições escolares e não apenas da aplicação na sala de aula (98).

Os entrevistados sentem que o *paradigma* jesuítico, por ser mais amplo que o projeto faureano, pode facilitar a aplicação dos seus elementos essenciais, que encontraria 'carta de cidadania' naquele (49,139,143). Um diretor chileno considerava o *paradigma* pedagógico jesuítico como o "elo perdido" para recuperar o nexos da educação personalizada, interrompida na sua escola a partir das últimas séries do Ensino Fundamental (123). Uma pioneira e colaboradora mexicana via a proposta de Faure como aplicação daquele *paradigma*:

"Inácio não me resolve quanto ao que fazer em aula, nem o que fazer com as crianças, nem como ajudá-las no discernimento... Então, as respostas eu as encontro em Pierre Faure" (34).

Convencido de que o *paradigma* pedagógico jesuítico é muito mais que um recurso metodológico, uma pesquisadora recomendava ter sempre presentes, em qualquer programa, ação ou estrutura na escola, as três dimensões ou níveis de enfoque da ciência pedagógica: a teleologia, a antropologia e a metodologia. Desta forma, defendia, poderá ser mais fácil evitar a hipertrofia de métodos, técnicas e materiais didáticos, tantas vezes evidenciada na ânsia dos professores por 'receitas didáticas'. Afirmava:

"Nós podemos negociar, adequar a metodologia a um tempo e espaço em que nos caiba atuar, porque isso é a metodologia...uma coisa que muda, que vai e vem, e nós adequamos conforme necessitamos. Mas, o que não podemos mudar nunca, porque perdemos nossa identidade, é a base fundante, antropológica e teleológica" (129).

O Instituto Sagrada Família, de Córdoba, Argentina, aplica o *paradigma* pedagógico jesuítico através de uma tríade: os momentos didáticos, que a didática apresenta; os processos de desenvolvimento mental, que a psicologia descreve; o método de pesquisa, com os instrumentos faureanos. Com isso, explicava a pesquisadora:

"tiramos-lhe toda a carga positivista, quer dizer, mantemos a estrutura de trabalho, da pesquisa, mas a humanizamos com as técnicas e procedimentos do Pe. Pierre Faure".

Alguns entrevistados franceses mostravam-se descrentes da possibilidade de um enriquecimento pedagógico do projeto faureano pelo *paradigma* jesuítico, porque este parece restringir-se ao nível da espiritualidade (141). Elencavam outras razões contra a acolhida do *paradigma* jesuítico: as inúmeras orientações e reformas educativas havidas na França; a falta de formação pedagógica dos

professores e certa auto-suficiência dos colégios jesuítas que não sentem necessidade de mudanças.

A aplicação do *paradigma* jesuítico requer a formação contínua, teórica e prática, do professorado porque, como dizia um diretor chileno, trata-se de uma mudança profunda,

“onde seus [do professor] parâmetros mudam radicalmente. E isto passa por um estilo, passa por um convencimento, passa inclusive por uma maneira de ser e uma mudança de atitude” (10).

A formação dos próprios jesuítas é encarada com prioridade, uma vez que, na maioria das instituições escolares, ainda são eles que ocupam a alta direção, embora bem poucos estudem educação (127,129). Um coordenador jesuíta desabafava:

“Preocupam-nos os diretores, que são os que, sem querer, bloqueiam os processos. As pessoas [do colégio] estão muito mais dispostas que os diretores, é curioso isto. Muitos diretores da Companhia de Jesus são idosos, rotineiros, nunca estudaram nada de pedagogia, não sabem nada, nada. São diretores políticos, mas não são diretores pedagógicos, educadores...não sabem ser líderes” (115).

Um pesquisador colombiano era mais cético quanto à reação dos jesuítas:

“Porque creio que isto supõe não só a reforma do sistema educativo, mas uma reforma dos jesuítas. E isso é o que vejo muito difícil. Entre outras coisas porque sinto que há um problema gravíssimo na Companhia: é que os Exercícios, para muitos jesuítas não são o que deveriam ser...inspiradores de nossa vida...que garantam, portanto, nossa identidade...Então...se não temos jesuítas que creiam nisto, e que o tenham interiorizado, converte-se em uma técnica pedagógica, vazia de sentido” (130).

Além dos estudos específicos de pedagogia, que capacite os diretores jesuítas a orientarem e animarem a comunidade educativa, é imprescindível o preparo para a ‘cura personalis’, que deve ser sua tarefa prioritária (139).

No entender de um pesquisador jesuíta colombiano, a implantação do *paradigma* jesuítico não decorrerá do trabalho de dois ou três jesuítas nos colégios mas, necessariamente, do empenho dos próprios educadores leigos, à medida que se afeiçoem ao projeto, tomem-no como próprio, *“dando uma fisionomia própria a esse colégio que eles querem e com o qual estão comprometidos”* (138). Para isso, sugeria, urge criar nova modalidade de contratos de trabalho pela qual o educador experimente confiança e estabilidade, não burocrática, no colégio e exerça até cargos de direção.

Contudo, levar a sério a aplicação do *paradigma* jesuítico, segundo um pesquisador colombiano, é ir contra a corrente, pois significará esbarrar com as pressões da sociedade secularizada, pluralista, competitiva, quase unicamente interessada na escola pelos seus resultados acadêmicos (130).

Quanto à formação para o compromisso social, pretendido pelo *paradigma* pedagógico jesuíta, um pesquisador vê, como condição fundamental, a abertura do colégio para alunos de qualquer nível sócio-econômico, para o que pode favorecer o procedimento, vigente em algumas escolas, de mensalidades diferenciadas conforme os rendimentos dos pais. O sistema de bolsas de estudo, oferecido pelos colégios jesuítas aos alunos em comprovadas dificuldades sócio-econômicas, pode

insuflar-lhes o desejo de ascensão social em vez de uma preocupação social, se falta um diálogo permanente a respeito dos valores pretendidos pela escola (138).

O mesmo pesquisador considerava como característica do mundo atual as pessoas abandonarem as grandes ou radicais utopias e reduzirem-na ao refúgio no 'mínimo eu', ao intimismo, ao *'pequeno nicho ecológico'*. Diante disso, a formação em valores de compromisso social, como postula o *paradigma*, poderia ser obtida pelo envolvimento dos alunos em projetos para a resolução de pequenos problemas da escola. Assim, prosseguia,

“estes esforços para cultivar a criatividade...todos estes exercícios para desenvolver habilidades de pensamento...creio que a longo prazo vão frutificar no sentido de que a pessoa comece a ver que não pode continuar vivendo tranqüila enquanto em seu ambiente a família, a ética estão desordenadas”.

Outras mediações foram apontadas para a formação social, insistente no *paradigma* jesuítico. A educação ecológica, entendida não como um mero conservacionismo, mas como responsabilidade científica, com repercussão social, ética, pode ajudar o aluno a ampliar o horizonte de vida para além do seu casulo intimista. A teoria geral de sistemas pode inspirar um trabalho de reflexão interdisciplinar dos professores sobre os problemas do mundo atual para ajudarem os alunos a tratá-los de forma sistêmica (138). Importante também para formar os alunos na solidariedade, conforme o lema de um colégio *“entramos aqui para aprender, saímos para servir”*, é a prossecução de experimentos tais como estágios em fábricas, visitas a bairros populares, acampamentos para trabalhos comunitários, etc. (78).

CONCLUSÃO

Faure desempenhou um papel preciso, intenso e extenso, mas com insuficiente destaque no campo pedagógico, como dizia um pesquisador francês. O volume e riqueza de dados históricos, fornecidos sobretudo pelos primeiros e próximos colaboradores de Faure, permite-nos uma reconstituição histórica mais precisa sobre seu influxo educativo em diversos países. Chama-nos a atenção, nos relatos dos entrevistados, a amplidão da atuação de Faure no campos da docência, da pesquisa, da consultoria e de publicações. As obras que deixou revelavam objetivos variados: escola de aplicação de alunos normais e de deficientes, escola de formação de docentes, cursos intensivos e cursos de longa duração.

As informações referentes à presença inspiradora de Faure no Brasil servem de referencial importante para as escolas brasileiras que estão aplicando seu projeto desde 1993. Tais informações são, igualmente, um alerta para as escolas sobre os erros e incoerências de uma implantação mimetista, descuidada da contextualização, 'híbrida' na sua aplicação, negligente quanto à capacitação dos agentes da inovação, refratária à busca do enriquecimento de novos aportes pedagógicos, entre outros.

As considerações do projeto faureano sob o prisma teórico, esclareceram sua identidade e seus fundamentos. A considerar o recato de Faure, só os entrevistados poderiam revelar quanto ele se sentia devedor à herança jesuítica (princípios espirituais inicianos e tradição pedagógica da Ordem). Ficaram mais esclarecidas, também, a influência de Montessori sobre Faure, e os aspectos práticos em que ele avançou. Esta precisão era necessária, especialmente, para educadores interessados no projeto de Faure que, por não conseguirem distingui-lo de Montessori, tampouco têm podido inovar técnicas e procedimentos didáticos.

Contudo, os relatos evidenciam a ausência de uma reflexão mais profunda dos entrevistados sobre a relação do projeto faureano com filósofos e pedagogos ancestrais do ensino personalizado e com o pensamento contemporâneo.

Ao mesmo tempo que os entrevistados coincidem em apontar os limites teóricos da proposta, eles exemplificam diversas tentativas para enriquecê-la. Ainda que nem todas as escolas visitadas se encontrem no mesmo elã de reflexão, é promissor o estudo que algumas estão conduzindo, numa atitude de abertura e integração com a academia, cujo apoio têm recebido. Sobressaem os diversos casos de dirigentes dos colégios jesuítas colombianos produzindo pesquisas em pós-graduação.

A recusa de Faure em denominar 'método' à sua contribuição pedagógica é verificada na prática dos entrevistados. Estes não só invocaram, repetidas vezes, o princípio da flexibilidade e da adaptação dos meios propostos por Faure, às circunstâncias da turma de alunos, como o confirmaram com diversos exemplos. A pluralidade de formas que Faure admite para encarnar sua proposta baseia-se, claramente, no princípio de flexibilidade e adaptação dos *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola (Loyola, 1985), da *Parte IV* das *Constituições* dos jesuítas e na *Ratio Studiorum*.

A abordagem dos entrevistados sobre o aspecto prático da proposta de Faure, revelou cinco problemas, que por serem recorrentes, parecem básicos: convencimento da proposta, capacitação dos agentes educacionais, supervisão pedagógica, domínio teórico e inovação didática. Aliás, estes mesmos pontos foram elencados pelos interlocutores quando inqueridos sobre os requisitos para uma aplicação eficaz do enfoque personalizante.

Não obstante lacunas e deficiências de cunho teórico e prático, o projeto faureano foi recordado com agrado e até saudosismo por educadores europeus e latinoamericanos. Os alunos apreciam o ensino personalizado, em que pesem suas exigências naturais de precisão, objetividade, perseverança, empenho pessoal, etc. A universidade distingue os alunos formados no enfoque personalizado, julgando que o embasamento recebido ajuda-lhes a suprir as deficiências de formação acadêmica e de compromisso social. É notória a reação dos professores que, mesmo onerados com funções mais desafiadoras na escola personalizada, recusam voltar ao estilo tradicional de ensino. As entrevistas fizeram emergir com clareza um ponto de difícil abordagem: o desempenho dos dirigentes. Mostra-se-lhes a necessidade de aprimorarem sua formação, a exemplo da que é recomendada aos professores. Os entrevistados permitiram ainda acompanhar a mudança da reação dos pais dos alunos, a princípio temerosos e refratários às alterações no sistema de ensino tradicional, mas depois convencidos do acerto ao constatarem o comportamento dos filhos.

Embora uma minoria de entrevistados tenha se pronunciado sobre a articulação entre o *paradigma* jesuítico e o projeto faureano, transparece uma intuição de que esta é, não apenas possível, mas desejável. As exigências a respeito são apresentadas com veemência em alguns depoimentos, o que revela uma esperança no vigor de uma eventual articulação.

CAPÍTULO IV: A PEDAGOGIA JESUÍTICA E A MEDIAÇÃO DE PIERRE FAURE: POSSIBILIDADES E LIMITES

O capítulo I deste trabalho mostrou-nos como o documento *Características* atualiza a pedagogia dos jesuítas dando-lhe identidade e direção mediante a apresentação de princípios, objetivos e diretrizes para a consecução de sua meta:

formar para a solidariedade através de uma atenção personalizada por parte dos educadores e do conjunto da comunidade educativa. Consideramos também como os educadores dos colégios jesuítas apreciaram esse documento, mas solicitavam mediações para incorporar aqueles ideais nos “*pormenores concretos da vida cotidiana*” (P: p.8). O documento *Pedagogia Inaciana* pretendeu atender esta solicitação, propôs um novo *paradigma* pedagógico, mas não estabeleceu os pormenores da dinâmica da sala de aula. A descoberta de métodos concretos ficou, sabiamente, uma tarefa em aberto, a ser cumprida por todos os educadores, a partir de sua prática pedagógica. O superior geral dos jesuítas havia deixado claro que o documento é apenas parte de um processo de renovação dos colégios da Ordem, pois inclui programas para a capacitação e o treinamento dos educadores. Estes são insistentemente exortados a inovarem métodos para a encarnação do *paradigma* e a partilharem entre si suas descobertas.

Entendemos que esses documentos atualizam o ideal educativo jesuítico de acordo com as exigências do mundo contemporâneo. Contudo, nós também nos perguntávamos pela conveniência de um roteiro didático, mais do que técnicas ou recursos práticos, como mediação para a implementação do novo *paradigma* na sala de aula. Pensamos nesta por ser o lugar da escola, também privilegiado pelo documento *Pedagogia Inaciana*, onde é mais sistemática e intensa a relação do aluno com o educador, com os colegas e com o saber. Julgávamos que, sem um roteiro, os princípios pedagógicos jesuíticos poderiam permanecer abstratos, difusos, sem repercussão no processo educativo. Ou poderiam ser encarnados em técnicas isoladas, sem oferecer um arcabouço seguro para o trabalho dos docentes.

Diz o documento (P:3):

“Contudo, o que parece importante e de acordo com a tradição da Companhia é dispor de uma pedagogia sistematicamente organizada, cuja substância e métodos implementem a visão explícita da missão educativa contemporânea dos jesuítas”.

Inspirou-nos a hipótese da busca de uma mediação didática a utilização de ‘diretórios’ dos *Exercícios Espirituais* que Inácio de Loyola e os primeiros companheiros compuseram para assegurar sua correta aplicação por parte do crescente número de jesuítas que passavam a ser orientadores da sua prática em favor de outros (Lewis, 1987:181-93).

Na proposta didática de Pierre Faure, que conhecíamos superficialmente, percebíamos traços marcantes de familiaridade com a pedagogia dos jesuítas, notadamente a ênfase na atenção pessoal ao longo do processo educativo e o embasamento nas mesmas fontes inacianas: *Exercícios Espirituais* e *Ratio Studiorum*. Vimos também que o documento *Pedagogia Inaciana* expressa a necessidade de busca de métodos “*para exprimir ou promover um ensino personalizado e ativo*” (P:58) e considera que o “*paradigma pedagógico inaciano personaliza o ensino*” (P:75). No Apêndice III (P: 159) elenca a educação personalizada como uma mediação para a escola.

Embora a proposta faureana tenha sido elaborada numa época anterior aos documentos *Características* e *Pedagogia Inaciana*,²⁰² resolvemos pesquisar como ela concebe e manifesta um roteiro didático para a formação da pessoa e se este poderia atender ao que os educadores dos colégios jesuítas buscavam.

²⁰² O último livro de Faure *Un Enseignement personnalisé et communautaire* (1979b/1993) foi publicado sete anos e meio antes de *Características*.

Neste capítulo IV, conclusivo do nosso trabalho, apresentaremos nossas reflexões sobre as possibilidades e limites para o ensino faureano mediar o atual *paradigma* pedagógico jesuítico na consecução do seu objetivo primordial: a formação de homens e mulheres competentes e solidários. A seguir selecionaremos da pesquisa bibliográfica e empírica alguns principais questionamentos básicos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, o papel e a formação do educador e a organização da escola jesuíta, por serem os elementos apontados com maior reiteração nas entrevistas e porque coincidem com os alvos que o *paradigma* jesuítico pretende atingir para a renovação da escola. Resultado dessas considerações poderá ser uma re-significação do *paradigma* pedagógico jesuítico para além do enfoque personalizador de Pierre Faure.

1. A ATUAL PEDAGOGIA JESUÍTICA: UMA ESCOLA PARA A AÇÃO TRANSFORMADORA

A trajetória da pedagogia jesuítica que percorremos no capítulo I, mostrou-nos que desde os *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola, passando pela *Ratio* e pelos diversos pronunciamentos das congregações e dos superiores gerais jesuítas, até aos atuais documentos *Características* e *Pedagogia Inaciana*, a meta perseguida com insistência é a ação. Seja a ação de cada pessoa sobre si mesma, em vista da sua otimização; seja sobre seu círculo imediato, familiar, escolar ou profissional; seja ainda sobre as estruturas da sociedade mais ampla. Nem um dos documentos jesuíticos estudados preconiza um desenvolvimento do educando de cunho intimista, individualista. Ao contrário, a ação educativa é sempre transitiva, de cunho social, a ser realizada de modo conjunto. É sempre uma ação visando aos outros, à sociedade, ao serviço, à solidariedade, ao compromisso social. Pretende formar “líderes no serviço” (P:13), “agentes de mudança” da sociedade (C:78).

A ação que se espera é a “*transformação radical*” dos modos habituais de pensar, de entender a vida e de agir (P:19,22). A ação almejada são “*inovações educativas*” dos educadores, a exemplo dos seus homólogos do séc. XVI (Kolvenbach, 1993h: n.120). A ação será, sobretudo, a modificação das estruturas da sociedade e a renovação dos seus sistemas sociais, econômicos e políticos (P:17). P. Kolvenbach confirma essa tradição educativa da Companhia

“que sempre insistiu que o critério adequado ao êxito em nossos Colégios não é simplesmente o domínio de proposições, fórmulas, filosofias, etc. A prova consiste nas obras, não nas palavras: que farão nossos alunos com a capacitação que os estudos lhes conferem?” (1993h: 129).

A ação decisiva hoje, reafirmada na atual missão dos jesuítas, é a educação para a justiça, que se torna orientação central nos seus colégios (C:77).

A justiça, no entanto, não pode ser apenas um tema no currículo, tampouco uma atitude ou enfoque das pessoas, ou só um clima da escola, mas deve ser uma cultura, que englobe esses aspectos e pervada as diretrizes, critérios, relacionamentos, projetos e recursos.²⁰³

²⁰³ Entendo cultura como a Congregação Geral 34a. (d.4, nota 1): “a maneira como um grupo de pessoas vive, pensa, se organiza, celebra e partilha a vida. A toda cultura subjaz um sistema de valores, de significados e de visões do mundo que se expressam exteriormente na linguagem, nos gestos, nos símbolos, nos ritos e nos estilos de vida”.

A educação para a justiça pode ser iluminada, especialmente, por quatro contribuições recentes: de Robert Starrat (s/d), de Gabriel Codina (1987), do decreto n. 2 da Congregação Geral 34a. e da carta dos provinciais jesuítas da América Latina sobre o neoliberalismo no continente (Superiores, 1996).²⁰⁴

Starrat ajuda a focar o conceito de 'educação para a justiça', denunciando os mal-entendidos a seu respeito. Seriam minimalistas, estreitos e condenados ao fracasso os programas educativos que visam a um sistema social baseado apenas na honradez e na equidade. Seriam ilusórios os programas que só pretendessem incorporar os pobres e marginalizados a uma boa vida de superconsumo, mediante a melhoria das suas condições materiais ou o oferecimento de bolsas de estudo.²⁰⁵ Educar para a justiça significa ter a promoção do ser humano como o horizonte, o critério e a meta, porque *"nosso fim não é a justiça social para ter mais. Nosso fim é a justiça social para ser mais"* (s/d:18).

Na *Carta sobre o Neoliberalismo na América Latina*, os provinciais jesuítas explicam que sua exigência não é a sociedade do bem-estar e das satisfações materiais ilimitadas, mas a construção de uma sociedade onde todos possam viver com dignidade, em família, ter acesso aos bens e serviços que merecem pelo fato de ser pessoas, olhar esperançosamente para o futuro. Buscam uma sociedade zelosa das tradições culturais, das necessidades dos fracos e marginalizados e democrática, com a participação de todos porque

"Não queremos nem podemos aceitar pacificamente que as medidas econômicas implementadas nos últimos anos, praticamente em todos os países da América Latina e do Caribe, sejam o único modo possível de orientar a economia, nem que o empobrecimento de milhões de latinoamericanos seja o custo inevitável de um futuro desenvolvimento" (Superiores: 14).

Codina (1987: 17) considera como conteúdo da educação para a justiça os temas mais candentes no continente latinoamericano atualmente: os pobres, a descrença e a injustiça: *"nossa educação deve ser claramente assimétrica"*, de tal modo que os pobres sejam seu centro, o polo, os primeiros, o compromisso prioritário, o que implicará uma *"inversão de estruturas muito séria, uma verdadeira subversão...uma verdadeira revolução copernicana"* nos objetivos, planos, programas e conteúdos acadêmicos. No continente latinoamericano, visto que a injustiça é sustentada por um ateísmo prático, por uma falsa imagem de um Deus aliado dos poderosos, e legitimada por uma *"Igreja de cristandade, bem-pensante e tranqüilizadora"* (Id.: 20), cabe às escolas recuperarem a fé profética e inquietadora para os acomodados.

Na 34a. Congregação Geral os jesuítas mantiveram o binômio *fé e justiça* como princípio integrador da sua vida e missão, mas, pela experiência das décadas anteriores e a leitura dos sinais dos tempos, deram-se conta de que só o empenho pela transformação das estruturas não basta pois as raízes das injustiças estão

²⁰⁴ Duas dissertações de mestrado tratam da educação jesuítica para a fé e a justiça: Tanzola, Rosanne (1984): *Sensitizing students to injustice using an Ignatian process of education*. Madison, New Jersey, Drew University, 93 p. e Carrier, Paul Ernest (1988): *Contemporary education for faith and justice in the Ignatian tradition*. Boston College, 211 p. O'Brien, William (1993) publicou uma coletânea de reflexões e experiências: *Let justice roll down like waters*. Washington, Georgetown University Press, 127 p.

²⁰⁵ Starrat (s/d: 16) questiona: *"Será fazer justiça animá-los a se unirem a uma sociedade discriminatória e sem raízes, que só define suas vidas pelo número de feriados e diversões? Nós os ajudamos a entrar num mundo em que gozam do direito de voto, mas quase nada podem fazer, porém, para dirigir a política"*.

arraigadas na cultura e nas religiões dos povos. Acrescentaram, por isso, outro binômio, duas novas dimensões integradoras: ‘inculturação e diálogo inter-religioso’ (CG 34, d.2, n.15,17).

A ampliação da função social da escola jesuíta hoje, devido à sua inserção num mundo cambiante, acarreta um processo de contínua revisão e atualização de sua identidade. Assim, quando Arrupe pronunciou a alocução *Nossos colégios hoje e amanhã*, a conjuntura educacional e social reclamava uma definição da escola jesuíta que tentasse responder à crise que a questionava. Quinze anos depois, a Congregação Geral 34a., considerando as transformações do mundo, convocou os jesuítas a prosseguirem seu trabalho educativo, mas a dedicarem-se também a categorias de pessoas nem sempre suficientemente atendidas. São aquelas pertencentes a outras culturas e denominações religiosas (CG XXXIV, d.4, 5 e 12). São os leigos, vistos antes mais como beneficiários do serviço jesuítico e agora como seus colaboradores e protagonistas. São as mulheres, cuja exploração e discriminação devem ser superadas por atitudes e estruturas que retratem a igualdade fundamental entre o homem e a mulher (Id.:d.14).

Mas como “*o trabalho pela justiça tem um caráter evolutivo ao defrontar-se com as necessidades cambiantes dos seres humanos e dos povos*” (Kolvenbach, 1995: 152), os jesuítas perceberam novos focos da luta pela justiça. É a defesa dos direitos humanos, que apresentam analogias com os direitos dos povos.²⁰⁶ Em nome da justiça urge uma oposição à homogeneização e descaracterização das culturas e à crescente desigualdade entre os países, decorrentes das medidas econômicas globalizantes e ‘modernizadoras’. Segundo foco é o incentivo à ‘cultura de vida’, contrapondo-se à ‘cultura de morte’, com suas inúmeras manifestações: aborto, suicídio, eutanásia, guerra, terrorismo, violência, pena de morte, drogas, fome, AIDS, pobreza. Terceiro foco de justiça, a ser trabalhado para todos os seres humanos e para as futuras gerações, é a promoção do respeito pelo meio ambiente do mundo (CG 34, d.3, n. 6-9).

Starrat elenca seis características que a educação para a justiça deverá contemplar. O conjunto da vida do colégio (orientações, modo de contratação dos professores, material didático, orçamento, etc.) deve expressar um compromisso autêntico com o encargo de trabalhar pela fé e a justiça. Ao empenhar-se pela justiça a programação do colégio deve corresponder à função típica de um estabelecimento educacional, sem imiscuir-se em ações próprias de outras instituições, paróquias ou centros sociais. É indispensável ajustar os programas de educação para a justiça ao nível do desenvolvimento psicológico dos alunos.²⁰⁷ Toda *programação* deve estar adequada ao contexto cultural do país e da região. Mesmo que haja divergências de entendimento e de postura entre os educadores, é fundamental existir nos colégios pelo menos um grupo expressivo de adultos sensíveis a esta educação. Finalmente, o diálogo com as famílias buscará a sintonia com o colégio sobre os valores pretendidos.

²⁰⁶ Diz a Congregação: “*Estes incluem direitos econômicos e sociais que se referem às necessidades básicas da vida e ao bem-estar; direitos individuais, como a liberdade de consciência e de expressão e o direito de praticar e comunicar a própria fé; direitos civis e políticos, como o de participar plena e livremente nos processos sociais; direito ao desenvolvimento, à paz e a um meio ambiente sadio*” (CG 34, d.3, n.6).

²⁰⁷ “*Os professores*”, diz Starrat (s/d: 24), “*atribuem à preguiça, má vontade ou condicionamentos sociais da classe o fracasso na compreensão da complexa análise social. Normalmente, porém, a razão do fracasso está na inadequação do equipamento mental dos adolescentes aos níveis de análise e raciocínio*”.

As diversas medidas, que estas e outras contribuições apresentam para pôr em marcha a educação para a fé e a justiça nos colégios jesuítas, abordam o âmbito pessoal, comunitário e institucional e os níveis teórico e prático.

No nível pessoal Starrat propõe a inclusão, na programação acadêmica, de experiências para alunos e professores descobrirem e partilharem a riqueza interior de uns e de outros; o favorecimento de um clima para que os alunos entendam os talentos naturais não como propriedade individual, mas como bens a serviço da comunidade.

No nível comunitário Starrat recomenda integrar os alunos na comunidade de adultos para experimentarem, todos juntos, a verdade de si mesmos diante de Deus; para crerem na possibilidade de criarem juntos uma vida autêntica e livre; para aprenderem a se interessar uns pelos outros. Codina (1987) lembra o recurso ao procedimento jesuítico da ‘cura personalis’, que permitirá a cada pessoa e grupo na escola ser acompanhado de perto, ouvido e encorajado no seu amadurecimento rumo à justiça. Inspirando-se na Congregação Geral 34a. os provinciais propõem a criação de ‘comunidades de solidariedade’ em todas as obras e instituições, a fim de reverter as injustiças por uma nova cultura.

Convicto da necessidade de a justiça estar correta e fortemente enraizada na estrutura das escolas, Codina sugere que elas procedam a uma corajosa análise institucional de modo a se questionarem, por exemplo, sobre

“o poder em nossas instituições, a participação no poder, a propriedade da instituição, o tipo de relações das pessoas entre si, a identidade do grupo, a linha ideológica, os níveis de compromisso requeridos nos que estão implicados no processo, a imagem de homem e de sociedade que se pretende, a utopia criadora” (1987: 22).

Conscientes do elevado preço a pagar pelo compromisso por uma sociedade justa, os provinciais julgam que,

“Em particular, nas suas políticas de investimentos e consumo, as nossas instituições não deveriam apoiar empresas que abertamente violam os direitos humanos e não respeitam a ecologia” (Superiores:16).

No documento de trabalho, anexo à carta dos provinciais, os peritos propõem o modo de o setor educacional colaborar na superação da exclusão:

“Devemos nos esforçar para que nossa contribuição à educação, tanto nas modalidades formais como informais, oriente-se para a transformação das instituições, empresas e projetos excludentes, para a superação de políticas que geram exclusão e para a conversão de homens e mulheres que atuam como agentes de exclusão, muitas vezes sem ter consciência disso” (Superiores: n. 49).

No nível institucional é recomendada também a mobilização junto a pessoas e grupos para propor soluções de superação.

Codina lembra ainda como a educação para a justiça não se logra apenas pela insistência teórica, visto que, como num movimento dialético, teoria e prática modificam a consciência e a realidade. Experiências concretas de convivência e solidariedade com os pobres poderiam ser feitas primeiramente pelos jesuítas, que depois convidariam os alunos a fazerem o mesmo.

Fossion (1994: 116-117) encontra dois exemplos da ligação entre processo pedagógico e projeto de sociedade, embora seu início tenha se dado antes da

publicação dos últimos documentos pedagógicos jesuítas. Trata-se, em primeiro lugar, dos centros educativos *Fé e Alegria* porque: os programas de formação humana e técnica são definidos em função das reais necessidades dos grupos populares; a organização da escola se faz com a participação efetiva das famílias dos alunos e vizinhos; o enfoque educativo baseia-se na consciência crítica da realidade; a escola é gratuita, os subsídios provêm do Estado ou de organismos internacionais de ajuda ao Terceiro Mundo, os pais colaboram na construção dos prédios e na aquisição do material escolar; a escola ocupa terrenos ociosos invadidos ou reivindicados à municipalidade; os espaços são intensamente utilizados com as atividades pedagógicas e comunitárias do bairro; a partir da escola faz-se um trabalho pastoral na redondeza.²⁰⁸ O segundo exemplo é o da equipe de dirigentes e professores jesuítas da Universidade Católica de El Salvador (San Salvador), assassinada em 1989 pelas forças militares devido à opção de promoverem, naquela instituição, uma análise crítica da sociedade, a sensibilização de alunos e adultos para as violações da justiça e dos direitos humanos no país e a busca de alternativas de superação da crise nacional (Id.:117-118). Sobre isso posicionaram-se os dirigentes das universidades jesuítas da América Latina:

“Alenta-nos o exemplo de nossos mártires jesuítas assassinados na Universidade Simeón Cañas de El Salvador [em novembro de 1989], justamente por quererem uma universidade servidora de um povo com ânsia de paz e de vida digna para todos” (Associação das Universidades: p.III).

López Barrio (1997) prevê:

“Na medida em que fizermos uma opção pública e definida, talvez percamos alunos ou simpatizantes, mas teremos uma comunidade com a força de transformação extraordinária da levedura evangélica. Para que queremos uma comunidade numerosa, se é amorfa, indefinida e anódina? À medida que formos nos definindo, talvez seremos menos, porém mais fortes, talvez criticados e perseguidos, porém mais plenos e satisfeitos”.

Para evitar a improvisação nos programas sociais Codina lembra a necessidade de um criterioso planejamento da escola, a utilização do método ver-julgar-agir nos momentos de reflexão e ação e a atenção constante à sua integração no conjunto da vida, e o acompanhamento suficiente dos alunos, porque

“Sempre estará de espreita o perigo de que esta experiência do mundo dos pobres venha a ser um fato isolado, que produziu o seu impacto num momento dado, mas logo se esfumou para ‘voltar à normalidade’. Tal tipo de experiências não integradas na vida acaba não tendo significado algum” (1987: 29).

O desenvolvimento de uma educação para a justiça dispensa a introdução de matérias específicas no currículo, mas requer seu aperfeiçoamento naquela ótica. O currículo incluirá então uma análise crítica da sociedade adequada à

²⁰⁸ Codina (1994: 326) também testemunha: *“Fé e Alegria, adiantando-se à letra, constitui assim um interessante exemplo da concertação de ações e mobilização de recursos, propugnada pela Conferência de Jomtien. Em aliança com o Estado, com a contribuição da comunidade e captando recursos locais e de agências de cooperação internacional, Fé e Alegria converteu-se num inovador modelo de educação em que se conjugam o esforço privado e o aporte estatal, em busca de uma melhor qualidade educativa e uma melhor qualidade de vida para os setores populares”.*

capacidade cognitiva dos alunos, os mecanismos geradores da pobreza e da injustiça, suas causas históricas, conjunturais e estruturais, bem como as ideologias subjacentes.²⁰⁹ As *Características* dizem que “a promoção da justiça no currículo...tem como objetivo concreto uma análise das causas da pobreza” (C:89).

O temário e os requisitos acima elencados mostram um programa ambicioso e exigente para os colégios trabalharem em favor da justiça. Seus autores coincidem em que a educação para a justiça será eficaz se for uma educação em justiça, ou seja, numa organização, num clima, numa cultura escolar que sinalizem a sua importância. Trata-se de uma educação coletiva, onde todos os segmentos das comunidades educativas, não apenas os alunos, procuram praticar e exigir a justiça. Mais: é também uma educação que não se confina no interior das escolas, mas se mobiliza com a sociedade em busca de medidas eficazes para a superação da injustiça. Finalmente é uma educação permanente, não uma campanha momentânea.

Diante de finalidade tão exigente vem a pergunta sobre a mediação para a sua concretização, o que nos leva à hipótese da nossa pesquisa: poderia ser a proposta de Pierre Faure? Que elementos revelam a sua aproximação ou diferença com o atual *paradigma* jesuítico? É o que veremos a seguir.

2. O DIÁLOGO: PARADIGMA JESUÍTICO E PROPOSTA DE PIERRE FAURE:

2.1. A consideração das abordagens jesuítica e faureana no meio acadêmico Pesquisa sobre o projeto de Pierre Faure

Após ouvirmos a auto-expressão de Faure sobre o seu projeto pedagógico e o pensar, o sentir e o agir de diversos atores, importa conhecer o pensamento da academia a seu respeito.

Entrevistados de diversos países atestavam que o meio universitário, em geral, desconhece o projeto faureano. É muito difícil a obtenção de informações sobre a realização de pesquisas, estudos ou teses atualmente sobre o tema (7).²¹⁰

A Universidade Javeriana de Bogotá, através da Faculdade de Educação, proporcionou, no final dos anos 70, diversos seminários, e um curso de ano e meio, com reconhecimento oficial, para formar professores segundo a educação personalizada e o projeto faureano (4 entr.). A Universidade Católica de Santiago do Chile também chegou a oferecer curso sobre educação personalizada, tema hoje não mais estudado lá (88,100).

A Província Jesuítica da Colômbia realizou pesquisas, em 1987 e 1991, para avaliar o andamento do projeto faureano nos seus colégios. Falhas na aplicação e na tabulação dos resultados terão determinado a sua não publicação (137,139). Atentos às megatendências da contemporaneidade, face à proximidade do terceiro milênio, esses colégios têm procurado estudar a conexão entre o projeto faureano, o *paradigma* pedagógico jesuítico e o construtivismo, e sua referência com outros temas atuais: análise da realidade, habilidades para o ano 2.000, concepção de democracia participativa, informática (45,137,139). Contudo, faltam pesquisas sobre o compromisso social dos ex-alunos formados na educação personalizada: onde atuam, com que valores, quais suas repercussões, etc., como apontava um diretor colombiano (93).

²⁰⁹ Codina (1987: 25) relembra que o documento-base da X Assembléia Geral da CIEC (Confederação Interamericana de Educação Católica), em 1978, em Bogotá, havia indicado disciplinas e áreas de estudo mais propícias para o enfoque da justiça.

²¹⁰ Como no capítulo III, os nomes dos entrevistados não são revelados, mas referidos por números.

Na França, explicava uma educadora, o enfoque pedagógico personalizante é, em geral, mais estudado em Montessori, Pestalozzi ou Freinet. Uma das primeiras e mais constantes colaboradoras de Faure, Anne Marie Audic, está em fase de conclusão da tese doutoral sobre o projeto faureano, orientada pelo professor Guy Avanzini, na Université de Lyon, França (27). Alguns explicavam que o meio universitário francês não tem se interessado pelo projeto de Faure devido à sua inspiração católica, ou por ter sido conhecido mais pelo material didático que pelo seu pensamento pedagógico (27). De qualquer forma, temas relativos à educação personalizada estão sendo estudados em determinados meios acadêmicos.²¹¹ A École Charles Péguy, em Caën, que aplica o enfoque faureano, e onde funciona um centro de formação de docentes nessa orientação, sentindo que a escola não está adaptada à sociedade de hoje, tem estudado sobre seu papel social, sobre a relação educar-ensinar, sobre o processo da aprendizagem e a educação moral (102).

Temos notícia de poucas pesquisas sobre o projeto faureano. Em 1989 Leena Kurki, da Universidade de Oulu, Finlândia, realizou uma pesquisa em três escolas de Bogotá que aplicam a educação personalizada, a respeito das atitudes dos alunos em relação à escola e a alguns problemas da vida, comparando os dados com os dos alunos de escolas finlandesas e de escolas jesuítas irlandesas (Kurki, 1987, 1989). Em 1990 Christiane El Hayek realizou uma pesquisa na França junto aos docentes que seguem o projeto faureano, para levantar o número de escolas que o aplicam, avaliar seus resultados e a capacitação recebida nos centros de formação personalizada (El Hayek, 1990). Duas pesquisas qualitativas sobre o enfoque de Faure foram realizadas por diretores de colégios jesuítas da Colômbia que trabalharam sobre o enfoque construtivista (Gachancipá, 1991; Montoya, 1990; Ocampo & Quintero, 1993). Uma psicóloga mexicana pesquisou sobre o trabalho pessoal na educação personalizada (Matilla, 1993) concluindo principalmente que os alunos: desenvolvem um trabalho solitário e não personalizado, carecem de suficiente acompanhamento dos professores, preenchem as *guias* sem motivação nem finalidade, têm baixíssimo nível de compreensão de leitura, não têm liberdade para organizar-se segundo o seu ritmo.

Uma pesquisa qualitativa de maior amplitude sobre o projeto faureano foi realizada em março de 1992 por Montaldo Lorca (1992), do Colégio San Ignacio 'El Bosque' de Santiago do Chile, em convênio com o Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE), sobre os resultados do projeto faureano após 12 anos de implantação nas oito escolas jesuítas do país. Além de observações de classe, o professor entrevistou dirigentes, educadores e alunos sobre o maior ou menor rendimento acadêmico destes com o estilo personalizado, a manifestação de atitudes baseadas em valores, e sobre a aplicabilidade dos três princípios personalizados na sala de aula: autonomia, solidariedade, singularidade. Os dados de rendimento acadêmico foram comparados com escolas similares sem o estilo personalizado e comprovaram que este não enfraqueceu nas escolas que o aplicaram, tendo havido certo avanço no aprendizado do castelhano nas escolas. Quanto ao perfil formativo dos alunos perceberam-se melhoras em relação à autonomia: capacidade para decidir, pesquisar e defender seus pontos de vista e quanto à solidariedade com os outros. Ponto deficiente foi sobre o princípio da singularidade, como Montaldo explica:

²¹¹ Na França, por exemplo, Guy Avanzini, Antoine de la Garanderie, Philippe Meirieu, Alain Mougnotte, M. Agnès Hofmans-Gosset, entre outros, pesquisam atualmente temas da educação personalizada. Gajardo (1994) apresenta experiências de educação personalizada popular na América Latina.

“em parte alguma...alguém disse que o aluno hoje é mais criativo, o aluno hoje é uma pessoa que tem vários caminhos para expressar o que é próprio, original... Se houve um ‘déficit’ nestes 12 anos de aplicação, é quanto ao princípio de singularidade...os professores desconheciam o que significava modalidade de trabalhos diversos, ou seja, possibilidades de dar expressão a cada pessoa de ser o que é”.

Embora o professor concluísse que *“a educação personalizada melhorou a qualidade da educação jesuíta nos colégios”* (100), a pesquisa teve pouca ou nula repercussão entre os dirigentes daqueles colégios (105).

Os delegados de educação jesuítica da América Latina, no documento *Contribuições* entendem que o suporte epistemológico do *paradigma* encontra respaldo no método transcendental segundo Bernard Lonergan.²¹² Segundo este, há estruturas constitutivas do ser humano, que o levam a agir como tal. Seu constitutivo último é a consciência, ou seja, a presença do sujeito a si mesmo por meio de suas operações. Trata-se de uma consciência experiencial, distinta do conhecimento e anterior a ele. O ser humano é visto de modo dinâmico como o conjunto de operações intencionais, conscientes e articuladas em quatro níveis: experiência, inteligência, juízo e decisão (Delegados: 59 e 60).

Nas sessões de formação permanente que as diversas escolas personalizadoras propiciam aos educadores, durante o período escolar, têm sido estudados autores, principalmente sobre psicologias cognitivas, construtivismo, aprendizagem significativa, currículo e interdisciplinaridade.

O paradigma jesuítico e outros aportes

Ralph Metts tem pesquisado a conexão da pedagogia jesuítica com aportes da psicologia cognitiva. Em dois trabalhos, *Four Hallmarks of Jesuit Pedagogy* (1992) e *Ignatius knew* (1995/1997) estabelece as conexões das intuições pedagógicas de Inácio de Loyola nas *Anotações dos Exercícios Espirituais* com os documentos *Características e Pedagogia Inaciana* e pesquisas em psicologia educacional e teoria da aprendizagem, feitas atualmente por autores dos Estados Unidos.

Em *Four Hallmarks*, publicado pouco antes do aparecimento do documento *Pedagogia Inaciana*, Metts considera quatro elementos essenciais da pedagogia jesuítica: preleção, reflexão, envolvimento pessoal e repetição. Relaciona a preleção com as teorias educacionais dos ‘organizadores preliminares’, de David Ausubel,²¹³ do ‘esquema antecipador’ de Madeline Hunter²¹⁴ e do funcionamento dos hemisférios cerebrais direito e esquerdo. Propõe para esta etapa a utilização de duas técnicas para leitura e estudo de texto: a SQ3R (Survey, Question, Read, Restate and Review)²¹⁵ e a ‘visão panorâmica estruturada’.²¹⁶ Para incrementar a reflexão e o envolvimento pessoal do aluno no estudo, Metts apresenta as técnicas

²¹² Bernard Lonergan, teólogo e filósofo jesuíta canadense. As principais obras referentes à educação são: *Insight a study of human understanding*. New York, Longman, 1957 e *Método em Teologia*, Herder, 1957.

²¹³ Ausubel, David. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968 e em Bruce, Joyce & Marsha, Weil. *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986, que comenta a anterior.

²¹⁴ Hunter, Madeline. *Mastery Teaching*. El Segundo, CA: TIP Publications, 1988.

²¹⁵ Segundo Metts a técnica foi originalmente desenvolvida por F.P. Robinson em *Effective Studying*, New York: Harper & Row, 1946.

²¹⁶ Autoria de Robert J. Tierney, John E. Readence e Ernest K. Dishner, *Reading Strategies and practices: guide for improving instruction*. New York: Allyn and Bacon, 1980.

de Joyce e Weil, as 'estratégias para questionar', de Kauchak e Eggen,²¹⁷ o 'maior tempo de espera' para responder às questões²¹⁸ e a 'aprendizagem cooperativa'.²¹⁹ Para a reflexão Metts propõe às técnicas do 'diário do aluno', do 'silêncio'²²⁰ e do '4Mat System'.²²¹ Finalmente, para a repetição são sugeridas as técnicas de Linda Verlee Williams²²² para a plena utilização do cérebro (pensamento visual, metáfora, fantasia, aprendizagem multi-sensorial e experiência direta), a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (linguística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal)²²³ e técnicas para operações mentais complexas.

Em *Ignatius knew* o fio condutor que Metts segue é o esquema da oração inaciana. Inspira-se na teoria da educação baseada no funcionamento do cérebro e das memórias espacial e taxionômica, segundo Geoffrey e Renate Caine,²²⁴ a partir do trabalho de Leslie Hart.²²⁵ Explora, em seguida, as teorias da aprendizagem multidimensional, através do desempenho dos hemisférios cerebrais esquerdo e direito, que ele já havia trabalhado em seu outro livro *Learning or not* (1992); os estilos visual, auditivo e cinestésico de aprendizagem; a programação neurolinguística, os sete tipos de inteligência de Howard Gardner. Refere ainda o *paradigma* pedagógico jesuítico aos atuais aportes educacionais. Aborda as habilidades para um pensamento de nível elevado; as comunidades de aprendizagem (ATLAS: Authentic Teaching, Learning and Assessment for All Students), com hábitos da mente, do coração e da ação²²⁶ e as cinco dimensões do ensino, segundo Robert Marzano: atitudes e percepções positivas sobre a aprendizagem; aquisição e integração do conhecimento; expansão e aprimoramento do conhecimento; uso de conhecimento significativo; hábitos produtivos da mente.²²⁷

A contribuição de Metts é importante porque se trata, até o momento, do único trabalho mais amplo de referência do atual *paradigma* pedagógico jesuítico aos aportes contemporâneos. O Apêndice III do documento *Pedagogia Inaciana*

²¹⁷ Donald P. Kauchak e Paul D. Eggen, *Learning and teaching: research based methods*. New York: Allyn and Bacon, 1989.

²¹⁸ M.B. Rowe, Wait time and rewards as instructional variables em: *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 1974: 81-94.

²¹⁹ Metts recomenda aqui a leitura de D. Johnson e R. Johnson, Instructional goal structure: cooperative, competitive or individualistic, in *Review of Educational Research*, 44, 1974: 213-240 e também *Reaching out: interpersonal, effectiveness and self-actualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. Ainda Robert Slavin, *Cooperative Learning*. New York: Longman, 1983.

²²⁰ Técnica apresentada por Parker Palmer em *To know as we are known: a spirituality of education*. New York: Harper & Row, 1983.

²²¹ Apresentada por Bernice McCarthy, *The 4Mat System: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington, IL: Excel, 1987.

²²² Linda Verlee Williams, *Teaching for the two-sided mind*. New York, Touchstone Books, 1983.

²²³ Howard Gardner, *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994. 340 p. e *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

²²⁴ Geoffrey & Renate Caine and Sam Crowell, *Mindshifts: A workbook on brain-based learning*. Redlands, CA, 4C Coconnection, 1991 e *Mindshifts: A brain-based process for restructuring and renewing education*. Tuscon, AZ: Zephyr Process, 1994.

²²⁵ Leslie Hart, *Human Brain and Human Learning*. New Rochelle, New York, Brain Age Publishers, 1987.

²²⁶ Elaborada, segundo Metts, por quatro organizações de pesquisa educacional e três distritos escolares nos Estados Unidos, que publicaram: *ATLAS Communities*. Newton, MA, Education Development Center, 1993.

²²⁷ A obra básica de Robert Marzano sobre o assunto é: *A different kind of classroom: teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA, Association for supervision and curriculum development (ASCD), 1992.

traz apenas uma listagem de métodos e processos para cada dimensão do *paradigma* (P:159-163). O trabalho de Metts utiliza a metodologia inaciana da *preleção* e da *repetição* combinadas com as cinco dimensões do *paradigma*. Favorece o processo de contextualização do processo educativo, alertando o educador para aspectos psicofisiológicos do ser humano ainda pouco utilizados na escola. A insistência nessa tônica, no entanto, deve ser contrabalançada pela valorização de outras correntes e técnicas que estimulem as dimensões afetiva e social do ensino e aprendizagem, enfatizadas pela pedagogia jesuítica. Finalmente, as pesquisas de Metts instigam os educadores e pesquisadores a considerarem as intuições pedagógicas inacianas de modo dinâmico, a tratarem de atualizá-las e conectá-las com novos aportes, como ele mesmo conclui:

“Então, o que Inácio sabia? Agora dá para você perceber que, mesmo no século XVI, Inácio sabia muita coisa sobre como a mente humana funciona e como apreende as matérias que passam a integrar a pessoa. Você examinou em detalhes a metodologia de Inácio nos Exercícios Espirituais e sua ligação com a teoria educacional contemporânea. Simultaneamente, examinou suas experiências da educação inaciana em sua sala de aula. Em todo esse livro foi convidado a pensar em como o que Inácio sabia pode hoje ser aplicado à escola de segundo grau, de modo que se torne parte integrante da pessoa.. Além disso, como a pesquisa educacional continua, em especial a pesquisa relacionada com o cérebro humano e como ele funciona, será necessário atualizar e aprimorar o que conhecemos e entendemos sobre o que Inácio sabia, à luz de novos desenvolvimentos nessas pesquisas” (1995/1997: 189 e 190).

Antes de levantar as relações entre o *paradigma* jesuítico e a proposta faureana é preciso assegurar sua identidade, questionada por vários entrevistados, pela falta de uma explicitação da sua epistemologia. Procuraremos, a seguir, levantar seus traços principais.

2.2. Traços da epistemologia das abordagens jesuítica e faureana

Em seus escritos e pronunciamentos Faure enfatizou mais o processo de desenvolvimento mental e da personalidade do aluno que o processo específico de obtenção do conhecimento. As poucas referências que deixou quanto à epistemologia do ensino personalizado procuram descrever antes as atividades didáticas do aluno que o modo como ele obtém o conhecimento. Apresenta dez elementos: 1) Interesse e motivação iniciais do aluno em procurar o que lhe falta; 2) Identificação das capacidades pessoais para obtê-lo; 3) Planejamento do trabalho de aprendizagem; 4) Determinação pessoal para realizar o trabalho; 5) Experiência de pesquisa e reflexão pessoal; 6) Interação e colaboração grupal; 7) Localização do conhecimento em quadros de síntese; 8) Partilha do fruto do trabalho; 9) Autocorreção e avaliação do aprendido; 10) Assimilação pela expressão oral e escrita.

Respigando determinados pontos mais insistidos por Faure, podemos ver que a obtenção do conhecimento parte sempre da observação e da experiência. A seguir o aluno generaliza o dado obtido, passando do particular para o geral; compara-o com outros, assegurando sua identidade e, finalmente, classifica-o no seu acervo de conhecimentos (1977d: 88). Embora se apoiasse na visão construtivista da autogênese de Piaget (1975a:13; 1979b/1993: 32), diversas expressões de Faure parecem mostrar seu entendimento de conhecimento mais

como descoberta que construção. É insistente, por exemplo, sua recomendação aos professores para que estimulem a atenção dos alunos a ver, a contemplar a realidade, a buscar a verdade (1979h: 59), a observar e descobrir (1977d: 89; 1982a: 12).

Quanto à pedagogia jesuítica, a reflexão sobre seus recentes documentos, *Características e Pedagogia Inaciana*, também permite levantar alguns elementos da sua epistemologia.

O *paradigma* jesuítico, como também o faz a proposta faureana, explica teologicamente a capacidade de o ser humano conhecer: a filiação divina, a habitação e atuação do Espírito criativo na pessoa.²²⁸ O processo de conhecimento é o “*relacionamento progressivo do aluno com a verdade*” (P:27). A verdade provém de Deus, “*autor de toda realidade, toda verdade e todo conhecimento*” (C:23). Sendo criado e sustentado por Deus, o mundo traz uma bondade natural que o torna digno de estudo, contemplação e infinda investigação (C:23). Não são propostos conteúdos específicos, mas apenas ressalta-se a perspectiva humana que os professores deveriam ajudar os alunos a descobrir “*em cada disciplina concreta*” (P:15). Conhecer toda realidade pode levar o ser humano ao melhor conhecimento de Deus. Tarefa principal do professor da pedagogia jesuítica, dirá a *Pedagogia Inaciana*, é “*ajudar o estudante em seu progresso rumo à verdade*” (P:26 e 27). Portanto, conhecer é encontrar a verdade, é chegar a Deus.

Esta concepção explica a dinâmica vital da pedagogia jesuítica e do *paradigma*, em especial, segundo a qual o professor deve favorecer o “*encontro da pessoa com o Espírito da verdade*”, “*ajudar o estudante em seu progresso rumo à verdade*” (P:26), “*facilitar um relacionamento progressivo do aluno com a verdade*” (P:27). Em nenhum momento o *paradigma* considera a verdade como algo dado, acabado, cristalizado. Pelo contrário, a verdade é buscada, trabalhada, circunstanciada.

A busca da verdade pelo aluno não se dá de modo espontaneísta. Requer a mobilização da sua imaginação e vontade, com o apoio do professor, que “*criará as condições, lançará os fundamentos, proporcionará as oportunidades*” (P:27) e também o ajudará na seleção das experiências trazidas (P:28). Daí a importância de o professor conhecer a capacidade e a disposição do aluno para a aprendizagem.

O *paradigma* vê o início do processo do conhecimento na mobilização, no empenho pessoal e na atividade do aluno através da inter-relação de experiência, reflexão e ação (P:27), na sua interação intelectual, e também afetiva, com os dados da experiência: fatos, sentimentos, valores, introspecções e intuições. Ao iniciar o processo de conhecimento o aluno não é ‘tabula rasa’; ele aprende a partir de conceitos e experiências adquiridos previamente. Diz a *Pedagogia Inaciana*:

“*É muito difícil que um aluno entre em contato com uma novidade no estudo sem relacioná-la com os conhecimentos anteriores*” (P:44), visto que a “*experiência humana, ponto de partida da pedagogia inaciana, nunca se produz no vazio*” (P:35).

O aluno aborda, afetiva e cognitivamente, os dados de sua *experiência* investindo sua memória, imaginação e sentimentos. Relaciona esses dados com outros aspectos e fenômenos do conhecimento e da atividade humanos.

²²⁸ Codina (1997) explica que a pedagogia jesuítica “*é mais que uma ‘pedagogia’ ou uma ‘metodologia’...é uma espiritualidade. Espiritualidade jesuítica (ou melhor, inaciana), que é a que faz a diferença entre a educação da Companhia e qualquer outra corrente ou escola pedagógica, e que confere à educação jesuítica um selo próprio*”.

O percurso em busca do conhecimento prossegue pela *reflexão* sobre o significado, as relações e implicações do aprendido, o que permite ao aluno incorporar responsavelmente os novos elementos obtidos. O desconforto experimentado pelo aluno com o desajuste ou ‘desequilíbrio conceitual’ dos novos dados frente aos conhecimentos anteriores, a partir da *contextualização* e da *experiência*, impulsiona-o a recorrer a outras operações mentais (análises, comparações, contrastes, sínteses, avaliação), com o concurso da memória, da imaginação e dos sentimentos para formular hipóteses e tentar captar a realidade em questão (P:44).

O conhecimento não é estático, mas progressivo, ampliado, até chegar, pela *reflexão*, à captação do significado e das implicações do que está sendo estudado. Conhecer é visto como atribuir significados e relacioná-los com os anteriormente conhecidos. A atribuição da significação é que mobilizará o aluno à *ação* transformadora da realidade, pois o conhecimento trabalhado deve gerar atitudes e compromissos.

A meta da aprendizagem é o aluno apropriar-se pessoalmente de um conhecimento profundo da realidade (P:44), descartando a superficialidade de slogans e frases feitas. Momentos e instrumentos didáticos como a revisão e a *síntese pessoal*, levam o aluno a ter uma representação própria do objeto de conhecimento, de modo a poder comunicá-lo com convicção. A *Ratio Studiorum* enfatizava a importância da assimilação e comunicação do aprendido através de academias, sessões solenes e outras modalidades de expressão.

Como se pode perceber, a centralidade da pessoa no processo do conhecimento, sua atividade, reflexão e interação revelam semelhança com os enfoques construtivistas.²²⁹

2.3. Momento individual e comunitário na construção do conhecimento

Não obstante as abordagens pedagógicas jesuítica e faureana afirmarem a busca do pleno desenvolvimento da pessoa, através do processo de ensino e aprendizagem, alguns entrevistados levantaram a questão sobre como nelas se conectam as dimensões personalizada e comunitária.

A prática de certos educadores terá propiciado o entendimento de que a proposta faureana é uma construção individualista do aluno, que o partilharia com os colegas apenas como gesto de benemerência, sem maior contribuição destes. No entanto, o roteiro didático apresentado por Pierre Faure considera o *trabalho independente* do aluno e o *trabalho em equipe* ou grupal, ou a interação com os colegas, como momentos de um mesmo processo (1979b/1993: 59). Sua observação em sala de aula levou-o a constatar que, ao entreter-se no trabalho, o aluno busca espontaneamente os colegas para consulta, ajuda ou partilha. Contudo, embora não apresente os momentos do seu roteiro didático de modo rigidamente cronológico, Faure situa a interação dentro do processo de busca do conhecimento, e não após este, pois uma vez trabalhando com os colegas, o aluno ainda terá outros momentos didáticos para elaborar *visões de conjunto* e *sínteses*, *autocorreção*, *memorização* e *notas*, *exposições* e *dossiês* e *avaliação* (1979b/1993: 59).

²²⁹ “Que é o construtivismo? Basicamente se pode dizer que é a idéia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas aplicações internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores” (Carretero, 1997: 10).

Para Faure o aluno não realiza seu trabalho sozinho e depois o partilha, mas ele o faz de modo cíclico, comunicando-se com os colegas, retornando à sua privacidade, voltando a partilhar, mais uma vez avaliando, etc. O momento de isolamento e de recolhimento pessoal é exigido pela diversidade de tarefas e de ritmos dos alunos de uma classe. Cada um trabalha naquilo de que necessita, conforme seu *plano de trabalho*.

Esta posição faureana coincide com a insistência da pedagogia jesuítica para que o aluno se certifique e aproprie do conhecimento produzido. Na 17a. Anotação dos *Exercícios Espirituais* Inácio de Loyola frisa a importância do diálogo do exercitante com seu orientador a fim de receber dele os meios mais adequados às suas necessidades. Na *Ratio* figuram diversos momentos e exercícios da mediação do outro no processo de conhecimento, notadamente debates, disputas e academias.

Faure é muito cioso de assegurar ao aluno as condições para um trabalho pessoal sério por isso dá o critério para que o

“trabalho em parceria provoque um trabalho pessoal mais intenso de cada um, enriquecimento e complementariedade. Não se trata de conversa fiada, nem de se esquivar da própria responsabilidade. Esse tipo de trabalho costuma suscitar notável estímulo” (1979b/1993: 65).

O aluno, graças a múltiplas instâncias, acrescenta ou altera a significação que dará às experiências selecionadas e consideradas. É tão importante que o aluno emita o seu juízo, a sua palavra, o seu posicionamento, que o professor é alertado, diversas vezes, a não condicionar nem impor seus pontos de vista ou a sua verdade, evitando *“qualquer resquício de doutrinação ou manipulação”* (Kolvenbach, 1993h: n.132). Seguro do próprio conhecimento, o aluno poderá manifestá-lo de diversos modos em vista de ações transformadoras da realidade.²³⁰

2.4. Paradigma jesuítico e projeto faureano: aproximações e diferenças

O legado faureano não é um termo unívoco, não pode ser considerado de modo monolítico. Não se identifica apenas pelos momentos, pelos instrumentos ou pelos materiais didáticos. Compõe-se desses elementos, ancorados numa filosofia educacional, que explicita os conceitos de pessoa e do seu desenvolvimento, de educação, de ensino e aprendizagem; as atitudes do educador; os momentos, instrumentos e recursos didáticos.

Embora competente nas ciências da educação, e estudioso dos problemas e experiências pedagógicas do seu tempo, Faure distinguiu-se por ser um educador prático, mas sem menosprezo da fundamentação teórica. Após o primeiro livro *L'École et la Cité* (1945a), onde expôs sua concepção de escola e as conexões desta com o Estado, a família, os setores produtivos e a Igreja, em *Au siècle de l'enfant* (1958) Faure ainda aprofundou algumas questões de filosofia educacional, mas concentrou-se, nos subseqüentes livros, artigos e conferências, a problemas do ensino e aprendizagem. Nesses trabalhos tratou da escola como comunidade educativa, sugerindo a participação dos pais e dos alunos na sua organização e funcionamento, mas praticamente não tratou da abertura e da irradiação a outras instâncias da sociedade, dando a impressão de uma visão escolar 'ad intra', alheia aos problemas da realidade. Na maior parte de sua obra Faure expressou-se mais

²³⁰ O documento justifica: *“Enquanto o aluno aprende, convém mais que o que o motiva e dispõe seja a própria verdade. O professor, como fiel da balança, não se inclina mais para uma coisa do que para outra, mas deixa que o aluno se relacione diretamente com a verdade e seja influenciado por ela”* (P:111).

quanto às orientações e estratégias do ensino e da aprendizagem do que com o conjunto das questões atinentes ao processo educativo global. Daí se explica que ele tenha dito sempre *ensino personalizado e comunitário*, que deu nome ao seu último livro (1979b/1993), e quase nunca ‘educação personalizada’.

Enquanto filosofia de educação, verifica-se uma distância entre a que aparece nos recentes documentos jesuíticos e a que Faure descreveu nas duas obras acima citadas, embora oriundas da mesma seiva inaciana.

A época do após guerra, quando Faure começou a configurar as suas propostas pedagógicas, levou-o a insistir na dimensão personalizadora, silenciando-se quase por completo quanto ao âmbito social, por exemplo. Pairava, então, a necessidade de afirmação da pessoa em confronto com abordagens coletivistas ou grupais. Desta forma, o enfoque personalizador do projeto faureano parece, por vezes, defensivo, enquanto o da atual pedagogia jesuítica demonstra maior abrangência.

A atual formulação da pedagogia jesuítica apresenta no documento *Características* uma filosofia educacional ampla e atualizada, com visão positiva do mundo, concepção de pessoa inserida no contexto social, ensino e aprendizagem com métodos ativos e de consciência crítica, organização escolar mediante a co-responsabilidade de todos os segmentos e aberta aos outros setores da sociedade. Objetivo fundamental da pedagogia jesuítica hoje, como vimos, é a capacitação do ser humano, não apenas para sua satisfação pessoal, mas para comprometer-se com o desenvolvimento dos demais. Serve-se, para tanto, da atenção personalizada a cada membro da comunidade educativa; de um processo de ensino e aprendizagem que privilegia a reflexão a respeito do significado e das implicações dos objetos de estudo; da criação de um ambiente educativo promotor de valores; de uma organização administrativa garantidora do respeito, da participação e da co-responsabilidade de todos os segmentos dos colégios; e da integração dos colégios com outras instâncias da sociedade preocupadas em promover a justiça.

Para a atual pedagogia jesuítica e o projeto faureano, a escola não é a salvação ou panacéia da humanidade como pretendem as pedagogias tradicionais. Há a consciência de que a sociedade não pode ser ignorada quando da organização escolar, pois as situações sociais, os meios de comunicação e outras realidades exercem *“um impacto positivo ou negativo sobre o estudante”* (P:38). Após ter expressado seu entendimento da função social da escola, em *L'École et la Cité* (1945a), Faure não tornou a desenvolver o tema nos escritos e conferências posteriores. Arrupe alertava os colégios jesuítas quanto ao risco de viverem numa *splendid isolation* caso se fechassem ‘ad intra’ (1981g:n.25). Os atuais documentos pedagógicos jesuíticos vêem a escola aliando-se com outras forças da sociedade e da Igreja para lutar por liberdade e condições de ensino (C:87,98).

A escola jesuíta também parte do interesse dos excluídos e considera que seu *“planejamento educacional deve ser feito em função dos pobres, desde a perspectiva dos pobres”*, porque *“os pobres formam o contexto da educação jesuíta”* (C:88), mas, devido à sua opção cristã, o objetivo visado é a comunhão e a integração. Trata-se de servir a todos, mas a partir dos pobres, e na sua ótica.

Faure também reivindica o desenvolvimento pleno da pessoa, mas sem uma finalidade mais abrangente e de compromisso social. Contudo sua tônica, em diversos artigos e conferências, é a primazia dada às questões antropológicas: crença na pessoa, defesa de sua autonomia, criatividade, expressão e sociabilidade e, a partir daí, aos temas psicopedagógicos: o desenvolvimento mental da criança, a atenção, a atividade. Nisso coincide com a pedagogia jesuítica

que insiste no cuidado e interesse individual com cada pessoa, centra nela o currículo, encoraja-a ao crescimento permanente (*Características*, 2a. seção). Faure e o *paradigma* jesuítico valorizam, mas não amimam, a pessoa do aluno. Apresentam-lhe altos ideais, a excelência, o rigor, a normalização, contradizendo uma entrevistada (133) que identificava naquele uma visão rousseauiana da criança. A atitude fundamental é crer na criança, valorizá-la, incentivá-la a dar o máximo de si.

A pedagogia jesuítica e a proposta faureana identificam-se quanto à busca da formação integral do ser humano e ao envolvimento de todas as faculdades humanas: mente, coração e vontade. Buscam uma pedagogia motivadora, que estimule os desejos e o empenho do aluno no seu trabalho; uma pedagogia com objetivos claros, adequados, concatenados e progressivos.

A experiência é insistida em ambas abordagens, mas a dimensão afetiva, enfatizada no *paradigma*, como meio indispensável para mobilizar o aluno à ação, pouco transparece em Faure. Este reitera a importância da experiência, da atenção e da observação de professores e alunos no processo de aprendizagem. Chamamos a atenção nas conferências de Faure aos professores, a repetição de expressões como: “*observem os alunos para ver como se empenham no trabalho*”, “*vejam como os alunos buscam espontaneamente a ajuda uns dos outros*”, “*os senhores puderam experimentar nesta classe*”, “*da observação que fizeram poderão concluir...*”, etc. A inter-relação insistente que Faure estabelece entre prática, teoria e prática, pode favorecer a dimensão da *contextualização* requerida pelo *paradigma*.

No processo de ensino e aprendizagem o *paradigma* jesuítico introduz a *reflexão* como elemento essencial, entendida como indagação do significado, da importância e das implicações do que o aluno está trabalhando e experimentando no tema da aprendizagem. Nas poucas referências à reflexão, Faure parece considerá-la antes como uma revisão, um retorno ao que foi aprendido ou uma localização dentro do conjunto do conhecimento anteriormente adquirido.

Quanto aos instrumentos ou técnicas de ensino, Faure não os menciona no seu último livro *Un Enseignement personnalisé et communautaire* (1979b/1993), quando descreve a dinâmica da sala de aula, o que nos leva a concluir sua relatividade. Esses instrumentos, em grande parte, foram tomados de Montessori, alguns igualmente, outros enriquecidos por ele, uma vez que definia a didática como “*a arte de criar os instrumentos de trabalho a serviço de um método*” (Apud Nieves:61).

Nas pedagogias jesuítica e faureana o professor não desempenha funções isoladas, como a transmissão de conhecimentos (escola tradicional), ou a facilitação da aprendizagem (escola liberal escolanovista), nem mesmo o provimento de instrumentos para a aprendizagem (escola tecnicista). As abordagens pedagógica jesuítica e faureana coincidem ao retirar o professor do seu pedestal, aproximando-o do aluno, ao considerá-lo insubstituível no processo educativo personalizador e ao propor-lhe um papel diferente, mais abrangente do que exercia no ensino tradicional.

O professor é agora o educador confiante na capacidade de desenvolvimento do aluno e o instigador da sua atividade pessoal (sobretudo mental e afetiva) para programar e desenvolver o próprio processo educativo mediante orientações e instrumentos que aquele lhe proporciona. Alguns entrevistados de nossa pesquisa recordavam sua percepção de exagerado enaltecimento que Faure fazia da criança, enquanto com os adultos mostrava-se

intolerante quanto à precisão e capricho com o material didático. Contudo ele não prescinde do professor, reconhecendo seu papel insubstituível.

Textos e conferências de Faure apresentam um professor-diretor do processo da aprendizagem dos alunos. Apoiado na atitude fundamental de crença no desenvolvimento pleno do aluno, o professor está atento em não subtrair a autonomia e responsabilidade deste no caminho para lograr tal objetivo. Proporciona as condições para o trabalho do aluno e observa continuamente o desenrolar e o resultado da sua aprendizagem. Faure vê ainda o professor como tutor do *grupo de animação para a tomada de consciência* e a reorientação dos estudos (1979b/1993: 72). A pedagogia jesuítica identifica-se com Faure quanto a estas atribuições do professor no processo de ensino e aprendizagem e na orientação de vida dos alunos e as detalha para cada etapa do *paradigma* (P:66) e da situação escolar (P:40, 106, 107, 113). O professor é o propiciador dos instrumentos e das oportunidades de que o aluno necessita para percorrer, de modo autônomo e criativo, o processo de conhecimento, e é seu acompanhante em todas as etapas. Mais: é o instigador e provocador do trabalho dos alunos, propondo-lhes sempre ideais mais altos.

Ao tratar do papel do professor como diretor da aprendizagem do aluno, a *Pedagogia Inaciana* evoca a dupla postura do diretor dos *Exercícios Espirituais*: interroga, interpela; consola, anima, orienta (Loyola, 1985:n. 6 e 7). O professor é chamado a desempenhar um papel, ao mesmo tempo, compreensivo e exigente com o aluno. Devido ao conhecimento que tem do contexto de vida dos alunos, o professor organizará, com sua participação, a aprendizagem de modo adequado à capacidade e ao ritmo deles, mas os estimulará a um esforço permanente de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, em vista do *magis*, da *excelência*, da formação da consciência crítica, da capacitação para serem líderes, como os documentos jesuíticos propugnam.

Além disso, o documento *Pedagogia Inaciana* inclui, de modo original, a categoria da relação entre o professor e o aluno, destacando, em 14 passagens, os traços de autenticidade, verdade, apreço, amizade, respeito, serviço, confiança e partilha (de experiência e reflexões) que devem existir entre eles como o clima propício e a 'conditio sine qua non' para a educação em valores (P:36, 37, 40, 57, 65, 140). O documento explicita que, sua meta é ajudar a interação entre professor e aluno, além de orientar o processo de ensino e aprendizagem (P:21, 23, 27), pois "*é especialmente na sua relação com os alunos...que se podem alcançar as metas e objetivos educativos da Companhia*" (P:10). Insiste, ainda, no incentivo que a consciência e o compromisso social do educador podem trazer para o aluno.

É diverso o posicionamento das abordagens jesuítica e faureana quanto ao aluno. Naquela o aluno é um elemento ativo, como já vinha sendo inspirado pelos *Exercícios* e descrito desde a *Ratio*, mas agora ele é contextualizado pessoal, histórica, social e culturalmente, e mantém uma interação com a sociedade (P:38). Não é mais um beneficiário passivo do ensino, e tampouco um elemento ativo espontaneísta. A didática faureana, porém, parece identificar-se mais com a escola liberal escolanovista e liberal tecnicista quanto à consideração do aluno. Este desempenha também um papel ativo no processo educativo, mas sem estar evidenciada a dimensão social estrutural, elemento impensável quando Faure registrou suas intuições pedagógicas. Ao concluir sua escolaridade, o aluno do colégio jesuíta deveria ser o agente transformador da sociedade, empenhado em unir-se a pessoas e instituições para as quais a promoção da justiça terá se tornado um compromisso ineludível.

As abordagens jesuítica e faureana defendem a importância da assimilação profunda e constante dos conteúdos produzidos pela humanidade pois apenas seu domínio capacitará o ser humano para conhecer a realidade. A pedagogia jesuítica orienta a organização dos conteúdos a partir das tendências predominantes da bagagem cultural da humanidade e não por transmissão mecânica e linear nem por mero interesse dos alunos. Não especifica os conteúdos, mas sugere sua relação com os que provêm da experiência dos alunos (P:73 a 75). Propõe abordar as disciplinas

“mais por infusão do que praticando modificações ou acréscimos nas unidades didáticas”. Dessa forma, *“evita-se que determinados conteúdos sejam vistos como suplemento decorativo das disciplinas ‘importantes’”* (P:89).

A formulação teórica da atual pedagogia jesuítica e do projeto faureano não permite situá-las, quanto à metodologia, na corrente tecnicista. O último documento pedagógico jesuítico *Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática* não prescreve procedimentos metodológicos, contentando-se com apontar aos professores, no Apêndice III, algumas sugestões didáticas (P:159 a 163). A atual direção geral dos jesuítas optou por não indicar técnicas pedagógicas, como vimos, mas apenas princípios e objetivos aos professores dos seus colégios. Contudo diversos entrevistados apontavam o tecnicismo como um elemento que chegou a caracterizar, indevidamente, o projeto faureano.

Finalmente, quanto à organização e à administração escolar, as *Características* desenvolvem amplamente o conceito de comunidade educativa; o estilo de direção; a participação, a co-responsabilidade, os direitos e deveres dos segmentos componentes, enquanto Faure se restringe a descrever a colaboração esperada de pais, professores e alunos dentro da escola.

Apresentado este breve levantamento de pontos de semelhança e de diferença entre as abordagens jesuítica e faureana, passamos a apresentar a nossa posição.

2.5. Os jesuítas apresentam uma pedagogia e Pierre Faure uma didática

Da pesquisa teórica e empírica realizada nós entendemos que os jesuítas apresentam uma *pedagogia* e Pierre Faure apresenta uma *didática*.

Apoiando-nos em Libâneo (1990) e Pimenta (1994), consideramos Pedagogia como uma área do conhecimento humano que, com o concurso de outras ciências, analisa a natureza e as finalidades do processo educativo de um grupo social, oferecendo-lhe direção e condições de método e organização conforme determinada visão de ser humano e de sociedade. Por Didática entendemos uma área de estudo da Pedagogia, que analisa os fundamentos, as condições e o modo de realização da instrução e do ensino e aprendizagem, a fim de possibilitar a operacionalização otimizada dos objetivos pretendidos. A Pedagogia revela, portanto, uma abrangência maior que a Didática.

Os documentos *Características* e *Pedagogia Inaciana*, refletem sobre o fenômeno educativo em andamento nas instituições educativas jesuíticas, dão-lhe sentido e finalidade conforme a visão fundada em Inácio de Loyola, tendo em vista a construção de uma sociedade justa e fraterna. Faure também revela uma filosofia educacional, mas, especialmente no seu último livro, *Un Enseignement personnalisé et communautaire* (1979b/1993), concentra o foco da sua atenção no ensino e aprendizagem, apresentando uma *didática*.

O documento *Pedagogia Inaciana* parece ocupar uma posição intermediária entre pedagogia e didática, pois retoma *Características* sob o ângulo do ensino e aprendizagem, sem chegar à operacionalização oferecida por Faure. No esforço de elaboração do documento *Pedagogia Inaciana*, a Comissão Internacional do Apostolado Educativo Jesuítico (CIAE) buscava um paradigma que “impulsionasse...os ideais educativos e não destoasse das realidades práticas do processo de ensino e aprendizagem” (P: p.8), insinuando que não atenderia os educadores com técnicas, recursos ou meios concretos, imediatamente aplicáveis em sala de aula (P: p.13). Embora com o subtítulo *Uma proposta prática*, o documento restringia o nível de ‘praticidade’ à “filosofia e [a]os processos do Paradigma” (P: p.9), constituindo-se parte apenas de um processo de renovação dos colégios e devendo ser complementado por programas de preparação a ser oferecido ao professorado, em nível regional, nacional e local para “familiarizar-se com os métodos pedagógicos que o animam” (Id. e n.9).

O documento *Pedagogia Inaciana* hesita conceituar seu *paradigma* como uma didática, denominando-o de diversos modos: *resposta prática* (P:8), *proposta prática* (P: p.10), *pedagogia prática* (P:1), *modelo prático* (P:21), *instrumento prático* (P:30), *projeto pedagógico* (P: p.13), *paradigma* (P:3), *padrão* (P:14), *modo de proceder* (P:29 e 30), *atitude, mentalidade, enfoque* (P:72). A recusa a uma denominação mais precisa para o documento parece esconder o desejo de mantê-lo na tradição pedagógica jesuítica, ou seja, de abertura a diferentes contribuições didáticas que possam implementar os objetivos pretendidos?

O *paradigma* pedagógico jesuítico não é uma matéria específica, não é uma técnica, nem um recurso ou meio concreto. É um enfoque, aplicável ao processo de ensino e aprendizagem, a todas as disciplinas teóricas e não-teóricas (P:73), aos programas e às situações específicas (P:29), ao processo pedagógico mais amplo, ao relacionamento entre professor e aluno (P:32). Ele “sugere uma multidão de caminhos” (P:30).

Entendemos que os cinco elementos do *paradigma* (contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação) são dimensões a serem consideradas no processo educativo. Não são momentos da aprendizagem que se possam aplicar em determinadas condições de tempo e espaço conforme a programação do processo educativo. É um esquema em espiral, de ida e volta, no qual as dimensões podem ocorrer em diversos momentos didáticos (Osowski,1995:60; Sharkey, 1995:21). Assim, por exemplo, a *contextualização* não se restringe ao início do processo de conhecimento, mas pode ocorrer ao longo do seu desenvolvimento. O aluno poderá submeter a uma *avaliação* tanto o início do seu trabalho como a sua conclusão.

Pierre Faure também sentia a necessidade de mediações. No seu último livro, após apresentar os precursores, os princípios e os objetivos do ensino personalizado, dizia:

“Só resta passar à prática. Como organizar a pedagogia para alcançar esses objetivos prioritários, não excepcionalmente e à guisa de ilustração, mas na prática cotidiana da aula...? Enquanto não se dá resposta a esta pergunta, fica-se em generosas perspectivas educacionais e numa pedagogia livresca” (1979b/1993:50).

Mas, segundo o próprio Pierre Faure, e diversos entrevistados, ele não configurou um método pedagógico, no sentido estrito do termo, enquanto conjunto rígido de regras de procedimentos, de ‘operações exteriorizáveis’ utilizados para se obter determinado resultado (Ferreira, Foulquié).

O estudo de Faure revela-nos que ele foi deixando configurado, paulatinamente, um novo estilo dentro da corrente mais ampla de educação personalizada. As idéias pedagógicas personalizadoras que disseminava nas aulas na universidade, e nos centros de formação de docentes, nas sessões pedagógicas em diversos países, nos escritos e conferências, foram instigando seus alunos e ouvintes a testá-las na sala de aula. Comprovação do novo enfoque ocorria na pequena escola de aplicação que Faure e sua equipe dirigiam à Rue de Madrid, em Paris. À força de reiterada divulgação, as experiências bem sucedidas de ensino personalizado mostravam um novo modo de proceder no ensino e aprendizagem (Klein, 1997).

Embora impremeditadamente, Faure atualizou o sistema pedagógico da *Ratio Studiorum*, dando mais organicidade àquele conjunto de elementos didáticos inter-relacionados, onde cada qual desenvolve uma atividade ou função, para atingir um ou mais objetivos. Chamemo-lo de 'roteiro de ensino e aprendizagem', cujos elementos, ou 'momentos didáticos', embora não aplicáveis linear nem cronologicamente, implicam determinado encadeamento. É impossível, por exemplo, o aluno desenvolver um *trabalho independente* ou *grupala* eficaz sem saber a *programação* e o *plano de trabalho* que o direcionam. A *partilha* dos alunos será inconsistente se não for antecedida daqueles momentos de trabalho. Estes, por sua vez, seriam inócuos se não concluíssem com uma *síntese pessoal* e com *expressão oral e escrita*.

Há, portanto, em Pierre Faure um conjunto de elementos de cunho metodológico, embora sem o caráter prescritivo da *Ratio Studiorum*. Foulquié (1971) apresenta processo, sistema e técnica como sinônimos de método. Contudo, para evitar os perigos de aplicações mimetistas e superficiais do legado faureano, como diversos entrevistados afirmaram ter ocorrido, preferimos dizer que ele se caracteriza mais como um 'roteiro didático'. Nieves Pereira denomina-o 'projeto pedagógico' (1984: 36) precisamente para enfatizar algo inacabado como é a pessoa, um empreendimento mais amplo, a ser realizado conforme determinado esquema, mas sem prescrições.

As distinções acima parecem-nos importantes para afirmar que Faure não deixou apenas um enfoque ou um espírito personalizador, mas uma novidade que outros pedagogistas não apresentaram: a organização, a disposição, a configuração de momentos didáticos num roteiro determinado. Dissemos acima 'impremeditadamente' porque Faure definia didática apenas como "*um espírito e uns instrumentos de trabalho*" (Apud Nieves: 58), sem mencionar os momentos didáticos que foi apresentando em seus escritos e conferências. Mas ao dizer "*instrumentos de trabalho*", Faure referia-se, na verdade, a 'momentos didáticos', que, no seu entender, eram anteriores e mais importantes que os meios, os recursos e as técnicas que os encarnam na sala de aula. Por outro lado, os que ouviam Faure falar de 'instrumentos' terão concluído que sua proposta resumia-se a técnicas concretas. Concluimos, portanto, que nem sempre ficou claro o pensamento de Faure de que a didática compõe-se do 'espírito' (embasado por uma filosofia educacional), de momentos didáticos e de técnicas.

No capítulo II apresentamos nossa interpretação desse 'roteiro didático' como a depreendemos do seu último livro *Un Enseignement personnalisé et communautaire*. Os sete momentos didáticos parecem ter se inspirado muito mais na dinâmica dos *Exercícios Espirituais* e da *Ratio Studiorum* que na *Escola Nova*. Em sua obra *Au siècle de l'enfant*, Faure havia acolhido com entusiasmo os princípios escolanovistas, mas respaldava as críticas feitas ao descuido desse

movimento quanto às disciplinas teóricas e à exigência que devia caracterizar todo processo de ensino.²³¹

O roteiro didático faureano revela inspirações daquele que Inácio de Loyola configurou, com as *Anotações* e *Adições* para os períodos de oração (quatro ou cinco por dia, de cerca de uma hora de duração) a serem feitos segundo as orientações do livro dos *Exercícios Espirituais*, como foi visto no capítulo I. Há semelhanças também com o elenco de momentos didáticos que podemos depreender da *Ratio Studiorum*, vistos no mesmo capítulo.

Assim como a parte final de *Características* (a chamada 10a. seção: n. 154-163) e vários pesquisadores,²³² têm buscado a conexão da pedagogia jesuítica com os *Exercícios* e a *Ratio*, vemos que igual esforço pode ser feito para desvendar as relações, ou melhor, pontos de inspiração, entre o roteiro didático faureano e essas fontes. Procurando levantar alguns principais elementos desta consonância podemos ver que a *programação* e as *orientações de trabalho*, preparadas pelo professor, e apresentadas de modo breve, de acordo com as circunstâncias, a capacidade e o ritmo dos alunos, parecem inspirar-se na *apresentação dos 'pontos'* dos *Exercícios* e na *preleção* da *Ratio*. O *plano de trabalho* do aluno, onde este delibera, prioriza, escolhe, elabora e se determina a cumprí-lo, apresenta semelhança com o momento preliminar dos *Exercícios*, a *composição de lugar* e a *petição do fruto* da oração a ser feita. O *trabalho independente* é análogo ao tempo substancial da *oração propriamente dita* (de cerca de uma hora) dos *Exercícios* e do *trabalho privado* da *Ratio*. O *trabalho grupal* parece um sucedâneo de *desafios*, *disputas*, *heterocorreções* e *academias* da *Ratio*. A *partilha*, enquanto necessidade de confronto com alguém em vista da verificação do acerto da caminhada empreendida, provém claramente das *disputas* e *desafios* da *Ratio*, e uma remota relação com a entrevista do exercitante com o orientador nos *Exercícios*. A *expressão oral e/ou escrita*, como assimilação pessoal e socialização do conhecimento elaborado, evoca as *declamações*, as *lições públicas*, a *representação* e as *exposições* de trabalhos da *Ratio*. A *síntese pessoal* provém claramente da *revisão* que o exercitante faz dos *Exercícios*, e também dos *exercícios* de assimilação que o aluno faz através da *memória*, das *repetições* e das *provas* e *exames* da *Ratio*. Finalmente, a *tomada de consciência*, como o cair na conta da consecução ou não dos objetivos pretendidos, é a *avaliação* da *Ratio*.

Tal familiaridade da configuração didática de Pierre Faure com as fontes da pedagogia dos jesuítas nos leva a propô-la como uma das mediações para esta operacionalizar suas metas.

Conservamos a filosofia educacional e os instrumentos e técnicas de Faure no que sintonizam com o *paradigma* pedagógico jesuítico, mas consideremos o seu 'roteiro didático' como possibilidade para este encarnar-se na sala de aula. Esta mediação proposta por Faure é um método, entendido no sentido mais amplo, de orientador de um caminho para o conhecimento. Sua consonância com os roteiros dos *Exercícios* e da *Ratio* é que permite deslocá-lo do ambiente faureano para introduzi-lo no *paradigma*, pois não conflitará com os objetivos educacionais agora atualizados.

²³¹ Dizia Faure (1958:125): "Mas, por oposição a certas práticas da escola atual e, provavelmente, porque as escolas progressistas americanas e anglo-saxônicas vangloriavam-se de resolver todas as dificuldades de educação e do ensino por meio de um 'aprender fazendo' demasiado pragmático é porque certo número de escolas novas desprezaram disciplinas propriamente intelectuais, assim como seu modo específico de aquisição".

²³² Especialmente Charmot (1951), Metts (1995), Newton (1989), Thomas (1990).

2.6. Interface entre o *paradigma* pedagógico jesuítico e a didática faureana

Entendemos que as cinco dimensões do *paradigma* jesuítico: contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação, podem combinar-se com os sete momentos didáticos de Faure: *trabalho independente*, *trabalho grupal*, *partilha*, *avaliação*, *síntese pessoal*, *exposição oral e escrita* e *tomada de consciência* em vista dos objetivos educacionais que persegue. As dimensões requerem um campo de aterrissagem. Os momentos didáticos, por sua vez, não podem prescindir de um enfoque, de uma direção que as dimensões do *paradigma* podem lhes fornecer.

A *contextualização*, do *paradigma*, pretende levar o aluno e o professor a considerarem os fatores pessoais e ambientais na organização do processo de ensino e aprendizagem. Esta dimensão pode concretizar-se, de modo mais intenso, quando da fase preparatória de elaboração da *programação* do ano letivo, das *indicações de trabalho* e do *plano de trabalho* do aluno, propiciando um roteiro de estudo atualizado, motivador e significativo. Mas outros momentos didáticos terão seus objetivos facilitados desde que devidamente contextualizados. Os momentos do *trabalho grupal* ou da *partilha*, por exemplo, não podem realizar-se adequadamente se alunos e professores prescindem do levantamento da situação do grupo, das suas intenções e possibilidades, dos recursos de que dispõem, das circunstâncias das pessoas, da escola e da organização e funcionamento da sociedade. Os instrumentos de ensino e aprendizagem, se elaborados a partir de uma ampla *contextualização*, revelam os interesses de alunos e professores no processo educativo, indicam problemas emergentes, elencam prioridades, definem opções estratégicas para que se avance na educação para a justiça. Garantirão, desta forma, o envolvimento participativo de alunos e professores, o diálogo entre eles, enfim, um trabalho planejado e adaptado à realidade de ambos. Seria possível, por exemplo, educar para a participação se os alunos fossem colocados frente à programação do seu trabalho escolar apenas como seus executores, e não como co-construtores?

A *experiência*, direta ou mediata, segunda dimensão do *paradigma* jesuítico, é a abordagem intelectual e afetiva do objeto de conhecimento. Expressa-se, preponderantemente no *trabalho independente* e no *trabalho grupal*, mas não pode estar ausente, por exemplo, dos momentos da *partilha*, da *síntese pessoal*, ou da *tomada de consciência*, pois aí também o aluno encontrará matéria de conhecimento com a qual deverá se defrontar. Tais momentos didáticos podem revestir-se de inúmeras e diversas modalidades, mas sempre constituirão um tempo considerável no qual o aluno, só e/ou com seus colegas, vai se experimentando no tratamento de conteúdos, dados, eventos e situações propostos, na identificação de problemas, na formulação e verificação de hipóteses, no levantamento das conclusões e sua aplicação à vida.

No processo de ensino e aprendizagem o atual *paradigma* jesuítico deslegitima, como insuficiente, o clássico esquema bi-fásico: transmissão dos ensinamentos pelo professor e sua devolução pelo aluno (P:31). Introduz como elemento principal a *reflexão* ou o 'discernimento' do aluno sobre o significado das experiências de aprendizagem, considerando-a como fator decisivo e imprescindível para a assimilação do aprendido e para a educação em valores. Faure, embora não explicita a *reflexão* no processo de aprendizagem, deixa-a subentendida em diversos instrumentos e momentos didáticos: na elaboração do *plano de trabalho*, na *partilha*, na *síntese pessoal*, na *visão de conjunto*, na *tomada de consciência*, etc. Em cada momento didático cabe ao aluno perguntar-se pelo significado, pelas implicações, pelas relações do conhecimento em questão. Esse

esforço constante de atribuição de significados é que o ajudará, paulatimamente, a transformar sua maneira habitual de ver e pensar, como pretende a pedagogia jesuítica.

A *ação*, segundo o *paradigma* jesuítico, realiza-se de modo mais expressivo no final do processo de aprendizagem, quando o aluno fará nova *experiência*, desta vez da modificação interior que a apropriação do novo conhecimento lhe produz, fruto da sua atividade pessoal. O aluno experimentará também o desejo de exteriorizar a assimilação feita em *ações* referentes ao círculo social da classe, da escola, da família, ou em prol de ambientes mais amplos da sociedade. No entanto, mesmo no decorrer do processo de aprendizagem, no *trabalho grupal* ou na *partilha*, por exemplo, o aluno poderá experimentar modificações internas (*ações interiorizadas*), com possibilidades de exteriorização. Os momentos de *síntese pessoal, exposição oral e escrita e tomada de consciência* ajudam o aluno a dar-se conta dos avanços obtidos.

Finalmente, a *avaliação* é o ponto em que o *paradigma* jesuítico e o projeto faureano mais se identificam. Encaram-na, sobretudo, como diagnóstico do processo formativo integral do aluno, podendo ser melhor realizada ao longo do seu trabalho cotidiano que por momentos formais de 'prestação de contas' deste ao professor. A dimensão da *avaliação* ocorre de modo pleno como último elo, como fecho do processo de aprendizagem, expressando-se sobretudo através dos momentos faureanos específicos de *síntese pessoal e tomada de consciência*. No entanto, é inegável como essa dimensão pode encontrar-se também no início do processo de aprendizagem, quando o aluno, por exemplo, elabora seu *plano de trabalho*, tendo em conta sucessos e fracassos anteriores, ou quando o professor elabora a *programação* no início do ano letivo, após realizar uma *avaliação* do nível de assimilação dos conteúdos do ano anterior.

Os momentos didáticos de Faure não são técnicas, são meios, e como tais dependem dos objetivos educacionais que os direcionam. A 'consangüinidade' filosófico-pedagógica do roteiro faureano com a pedagogia jesuítica torna-lhe familiares as metas que seus documentos recentes propugnam. Sozinho, cada momento didático pode ser inoperante, mas concatenando-se com os demais, poderá formar uma corrente, um sistema que, embebido das dimensões do *paradigma*, poderá favorecer a educação da consciência e da prática social dos alunos.

Por isso dizíamos que o roteiro faureano apresenta-se como um método no qual os momentos didáticos se articulam, de modo flexível, em consonância com o fim que cada um deles pretende. Há momentos de *trabalho independente* e outros de *trabalho grupal*. Há momentos de percepção dos dados da realidade e outros de assimilação ativa. Há momentos teóricos e momentos de expressão prática. O sistema articula esses momentos, mas não se esgota neles de tal modo que, ao cabo de uma 'aula' (de duração maior que a de uma aula convencional de 50 minutos), o aluno pode desenvolver habilidades, atitudes, conhecimentos e valores que um momento isolado não lhe proporcionaria.

Por outras palavras: um processo de aprendizagem não contribuiria para a formação da consciência e da prática social se não permitisse ao aluno um tempo privativo, de concentração, para o planejamento e a pesquisa pessoal. Ficaria mutilado também o processo que nunca assegurasse o *trabalho grupal* como integrante da construção do conhecimento e não como seu mero complemento ou sucedâneo. Seria possível o aluno tornar próprio o conhecimento trabalhado se não lhe permitissem a *síntese pessoal*? Onde estaria o exercício para a comunicação se ao aluno lhe impedissem exercícios de *expressão oral e escrita*?

A seriedade e o respeito atribuídos pelo professor e pela classe ao trabalho de cada aluno (por isso a *acolhida*, o *silêncio*, a *normalização*) irão revelar-lhe que o trabalho escolar, fruto da sua determinação, escolha e persistência, é sintetizado, avaliado, anotado, etc. para mostrar que não é apenas um exercício fugaz. É a sua produção, a sua quota para o aprimoramento da sociedade. Por isso deve ser comunicado, partilhado, divulgado aos outros.

A imbricação das dimensões do *paradigma* jesuítico (contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação) com os momentos didáticos e os instrumentos de trabalho (programação, indicações de trabalho e plano de trabalho) do ensino faureano podem expressar-se no quadro a seguir. Os momentos didáticos constituem unidades delimitadas de trabalho, embora não obedeçam rigidamente a uma seqüência. São orientados, proximamente, pelos instrumentos de trabalho e, num nível mais amplo, pelas dimensões. Estas apresentam-se, sem molduras, ressaltando que não são unidades delimitadas. Envolvem e inspiram todo o conjunto: momentos didáticos e instrumentos de trabalho, sem ater-se a um deles em especial.



O atual paradigma jesuítico pode encontrar no roteiro didático de Faure uma possibilidade para veicular os valores que pretende. Contudo, dado que a pedagogia jesuítica sempre procurou diversas mediações que sintonizassem com seus propósitos, é importante que ela se mantenha aberta às principais contribuições pedagógicas contemporâneas em vista do seu enriquecimento.

Os entrevistados identificaram limites e lacunas do projeto faureano, assim como incoerências na sua implementação, mas de modo consensual, e com

diversas observações, expressaram o parecer positivo quanto à conveniência do seu prosseguimento. Os conhecedores do *paradigma* jesuítico viam possibilidades de integrá-lo com aquele.

3. O PARADIGMA JESUÍTICO PARA ALÉM DA MEDIAÇÃO DE FAURE:

Vimos que o *paradigma* pedagógico dos jesuítas pode encontrar na didática faureana uma mediação para concretizar os valores de formação de agentes de solidariedade. Contudo os desafios que a contemporaneidade apresenta à educação, exigem que o *paradigma* não se restrinja à mediação faureana. Portanto, apresentaremos, a seguir, alguns principais desafios colocados hoje à educação, nos três campos que vimos tratando neste capítulo, por terem sido anteriormente explicitados nas entrevistas: o processo de ensino e aprendizagem, o papel e a formação do docente, e a configuração e funcionamento da escola. As entrevistas com Paulo Freire e Georges Snyders oferecem-nos um pano de fundo sobre as possibilidades da educação personalizada e da solidariedade hoje. Esperamos oferecer, a partir daí, alguns elementos principais para a re-significação das abordagens jesuítica e faureana nos tempos atuais.

3.1. As contribuições específicas de Georges Snyders e de Paulo Freire

Buscando aprofundar a questão da viabilidade de uma educação personalizada na atualidade, destacamos, dentre os pesquisadores, a contribuição de Georges Snyders e Paulo Freire, pois ambos situam, conforme solicitamos ao entrevistá-los, o enfoque personalizante e o compromisso social da educação no mundo atual.

A entrevista realizada em janeiro de 1994 com Snyders em Paris e com Paulo Freire em São Paulo, em dezembro do mesmo ano, foram publicadas em 1995 respectivamente na Revista da Faculdade de Educação da USP (Klein, 1995b) e em Ceap Revista de Educação (Id.1995a). Diferentemente das demais entrevistas, em que os interlocutores haviam conhecido o próprio Pierre Faure e/ou a sua metodologia, neste caso apenas Snyders conhecia alguns traços desta.

À pergunta quanto à oportunidade de uma educação personalizada hoje, em face da cultura pós-moderna e da prevalência da ideologia neoliberal, ambos entrevistados asseguram o lugar a esse enfoque educativo não sem antes refletirem sobre a postura progressista no contexto contemporâneo.

Georges Snyders reconhece a crise que atravessa atualmente o marxismo, mas defende a validade do que ele julga uma das suas maiores contribuições: a idéia de progresso da sociedade “*que é capital para os alunos, para dar-lhes confiança*” (Klein, 1995b: 143). Progresso que, segundo a concepção marxista, se faz a partir de uma luta de classes e que, no mundo atual se configura mais como uma luta de países, mas sempre a partir dos oprimidos. Ele prevê “*que vai acontecer que, a partir de países onde as pessoas são infelizes, haverá um progresso, um início de solidariedade*” (Id.ibid.). Snyders completa sua análise apontando para o desejo dos jovens de serem considerados em sua individualidade, conhecidos em sua história pessoal, de poderem exercitar sua criatividade, de poderem reunir-se freqüentemente, de escaparem ao anonimato.

Freire, por sua vez, nota a “*estupefação*” de progressistas, marxistas em sua maioria, que se mostram descrentes frente ao presente momento histórico de tamanhas transformações, capitulando diante do que consideram o desaparecimento ou o esgotamento total da proposta socialista, numa como reticência da história, ou término da utopia da fraternidade. Tal “*desesperação*” tem

levado muitos progressistas de ontem à aparentemente fácil adesão ao ponto de vista neoliberal e à uma postura pragmatista *“mais reacionária...que alguns reacionários anteriores a eles”* (Klein, 1995a: 6). Recorrendo à imagem do personagem Berenger, da peça ‘Rinoceronte’ de Eugène Ionesco (1912-1994), que brigava com seus companheiros ao irem se transformando em rinoceronte e se encantavam com isso, Paulo Freire denuncia que *“muita gente está querendo virar rinoceronte”* (Id.: 12). O discurso destes parece ser:

“A coisa é assim porque tem que ser assim! Acabemos com o sonho porque sonhamos muito e tivemos experiências como a do Chile, por exemplo, em que o desmoronamento do sonho os levou à morte. Então, não sonhemos mais!” (Id. ibid.).

No entanto, Freire reconhece existir uma *“ode à liberdade”* em tantos gestos de rebeldia que desmoronaram o socialismo autoritário, que nunca deveria ter existido. Por isso, diz: *“Eu me levantei cantando em favor de algo que faz parte de mim e que me era negado”* (Id.: 6). Paulo Freire reconhece ainda a capitulação do socialismo diante do desenvolvimento econômico e tecnológico do capitalismo explicando tratar-se de uma *“capitulação da falsificação do socialismo, não do sonho, da utopia, da amorosidade que se encontra mesmo no corpo do sonho socialista”* (Id. ibid.). Explica que assim como foi associada ao capitalismo a excelência devida à moldura democrática em que ele se desenvolveu, analogamente, a perversidade do socialismo não decorre dele, mas da moldura em que se viu confinado. Não é a aceitação da sentença de morte do socialismo que resolverá o problema, continua Freire, mas o *“arrebato dessa moldura”* (Id.: 7), a recusa da estratégia da ‘esquerda’ de antagonizar o socialismo com a democracia e a recusa de *“atribuir à burguesia a posse perene da experiência democrática”* (Id. ibid.).

Esta capitulação progressista, continua analisando Paulo Freire, leva à tendência a se suprimir ou simplificar antagonismos, divergências, contradições, as próprias classes sociais e até a existência de ‘direita’ e ‘esquerda’.

“Não são, portanto”, explica, *“conflitos antagônicos; todos os conflitos viram, de repente, conflitos conciliáveis... No momento em que você acha que não há mais ‘esquerda’ você reforça a ‘direita’ que está lá, hegemônica, e quase sozinha, mandando”* (Id. ibid.).

Como consequência dessa concepção e postura neoliberal, Freire prevê que a educação só pode ser transferidora de conteúdos, sem qualquer postura política, visto que, diz ele: *“o que interessa, então, é a formação técnica das pessoas para que elas se viem bem na briga superficial”* (Id.: 9). Capitulando diante da ideologia do Banco Mundial e do neoliberalismo, o Brasil, vaticina Paulo Freire, se arrisca a entrar numa postura tecnicista, a submeter-se ao poder dos técnicos, a ponto de reduzir a educação a meras técnicas de ensino. No entanto, Freire esclarece não ser contra a tecnologia, pois é produção do ser humano, *“só que”,* diz ele, *“não cabe à tecnologia dizer a serviço de quem ela está; cabe a nós, homens e mulheres”* (Id.: 13). A postura de Paulo Freire é a de reagir contra o fatalismo ou a imobilização da história, o esvaziamento da problematidade do futuro ou ainda, o mecanicismo marxista transvasados em discursos neoliberais do tipo:

“As coisas se dão desta maneira porque não poderiam deixar de dar-se desta maneira” (Id.: 8). *“E Berenger”,* lembra Freire, *“diria: Sonhemos! Continuemos a sonhar!”* (Id.: 12).

Ou seja, é preciso ter presente a história como tempo de possibilidade, de modo que a desumanização, a libertação sejam possibilidades, não sina.

A partir dessas considerações Freire vê a oportunidade de uma educação personalista hoje, prevenindo, no entanto, contra uma concepção individualizante ou individualista da pessoa, que não pode prescindir da dimensão social. Além disso, Freire defende uma postura dialética diante da consciência: não nega a sua importância, nem a sublinha demasiado, para não cair no *“equivoco do subjetivismo e que emprestou à consciência um papel que ela não podia ter, que era o papel de fazer o mundo”* (Id.: 10).

Voltando a Snyders, o papel da escola hoje, no seu entender, não é só o lugar da instrução, mas o da formação do conjunto da personalidade, através da apresentação das obras primas da cultura, o que os alunos só conseguem raramente frente à TV ou no contato com amigos. Mantendo seu sonho da alegria na escola, Snyders explica como esta pode provir da relação do aluno com seus colegas, das relações pessoais com o professor e das relações com a cultura.

Freire defende que uma educação segundo o enfoque personalizante deve levar o educando a uma constante problematização, à contextualização do conteúdo a ser estudado, o que, a seu ver constitui um dos pontos de atrito entre educadores progressistas com os defensores da escola neoliberal.

“Do ponto de vista dos neoliberais a tecnologia está a serviço dos interesses dominantes. Do nosso ponto de vista, a tecnologia deveria estar ou deve estar em função dos interesses das maiorias esmagadas” (Klein, 1995a: 14).

O tema ‘fome’, exemplifica, pode ser tratado de forma meramente ‘dicionarista’ quando na verdade deveria ser estudado como *“retrato de uma sociedade perversa”* (Id. ibid.).

Os dois entrevistados reconhecem a dimensão transmissiva da escola, ou seja, de passar para as novas gerações a bagagem cultural da humanidade. Contudo, Snyders ressalva a necessidade do engajamento do aluno no conteúdo transmitido, que lhe possibilitará modificar suas idéias pois *“o problema não é de dar as idéias, mas sim que o aluno possa modificar, retificar suas idéias”* (Klein, 1995b: 146). Freire considera mal enfocada a questão da possibilidade de uma educação sem conteúdo, ponderando que há uma constante postura gnoseológica do ser humano diante do mundo e, portanto, a presença de um *“objeto a ser conhecido, que toda prática da educação tem que ter”* (Id.: 13).

Tendo acompanhado essas colocações surge a pergunta prática sobre como organizar a escola hoje?

3.2. A organização do ensino e da aprendizagem face aos desafios atuais

Para dar conta da formação de agentes de solidariedade o *paradigma* jesuítico, ao organizar o ensino e a aprendizagem, não pode ignorar os desafios apresentados pela realidade atual.

Devido à despreocupação em formular um método pedagógico, Faure não deixou elementos para a organização do ensino e da aprendizagem, além dos momentos didáticos apresentados em diversas ocasiões. Por isso os entrevistados ressentiram-se da dificuldade em organizar a grade curricular, selecionar os conteúdos e estabelecer uma avaliação de modo a concretizar uma educação personalizadora. A orientação pedagógica jesuítica apresenta, na 1a. seção de

Características, um elenco de áreas de estudos e de disciplinas sem sugerir, porém, a sua organização.

Há que considerar, no entanto, como o pluralismo cultural contemporâneo sugere um leque de temas e disciplinas, antes desconsiderado na organização escolar, que se restringiam à programação oficial. Os textos educativos e as orientações da Ordem dos jesuítas recomendam às suas escolas a formação dos alunos para o conhecimento e a reflexão das correntes culturais e o diálogo com elas. Para essa meta enriquecedora não inviabilizar a organização curricular, será proveitosa a aplicação do consagrado princípio pedagógico jesuítico na seleção dos conteúdos: *non multa, sed multum*, ou seja, profundidade, antes que multiplicidade.

Para concretizar sua meta personalizadora e social a pedagogia jesuítica poderá aproveitar-se das reflexões atuais sobre currículo, especialmente do conceito de transversalidade temática. Este permite que se aplique uma educação de valores de modo a pervadir todo o currículo, sem a introdução de novos cursos e a sobrecarga da grade, como frisava o documento *Pedagogia Inaciana* (P:72). Tal procedimento requer a sintonia entre os professores e eficiente supervisão escolar, sob o risco de os valores pretendidos pelo projeto educativo diluírem-se no trabalho cotidiano ou não serem corretamente enfocados.

A pedagogia jesuítica encontra na *programação* do curso, tal como é apresentada por Faure, um valioso instrumento para o direcionamento e a eficácia do trabalho educativo. Contudo, sendo o fim pretendido a personalização e a solidariedade dos alunos, faz-se mister um processo criterioso na seleção dos conteúdos a constarem da *programação*. Há que se evitar o 'enciclopedismo', ou o acúmulo de temas, assim como a visão dicotômica entre a valorização do acervo cultural da humanidade e a educação em valores. Que conteúdos merecem e precisam ser trabalhados na escola jesuíta para *formar homens e mulheres que se distingam pela competência, integridade e espírito de serviço*? (P: p.11). Que novas experiências o professor poderia sugerir aos alunos para ampliar sua sensibilidade? Definida a *programação* no início do ano letivo, há que considerar como no seu decorrer a realidade e os meios de comunicação social podem mostrar outros temas urgentes que uma educação em valores não pode ignorar. É bastante generalizada a caminhada de escolas como em raia paralela à problemática da sociedade, pois não percebem ou não incorporam na sua programação temas como violações da justiça, questões éticas, atentados à vida, ao meio ambiente, etc., divulgados pelos meios de comunicação. Se a escola não se comove diante de tais problemáticas e não as apresenta à reflexão dos alunos, como pretenderá formá-los para a consciência e a prática social? Daí a necessidade de mecanismos na escola para a análise, a seleção e a incorporação dos novos temas à programação.

Consideração importante também para a organização do ensino e da aprendizagem da pedagogia jesuítica hoje é a amplidão e a rapidez das informações disseminadas pela rede mundial de computadores. Tal fenômeno retira à escola a hegemonia da informação, que passa a ser obtida pelos alunos 'internautas'²³³ de modo constante e intenso, mas muitas vezes desorganizado, superficial e diletante. A aplicação dos princípios pedagógicos jesuíticos de hierarquização dos objetivos, de seleção dos conteúdos, de ressonância social do aprendizado, etc. poderá educar o aluno a ter critérios, prioridades e preocupação

²³³ "Internauta" tem sido expressão freqüente para designar o usuário aficionado da *Internet*, a rede mundial de comunicação por computador.

social ao integrar a rede mundial de comunicação e a enriquecê-la com os valores vivenciados na escola.

Quanto à avaliação dos alunos, a consideração de diversos depoimentos é sobre a incompatibilidade do sistema vigente com os princípios e procedimentos pedagógicos personalizadores, e a ameaça de inviabilizar os objetivos pretendidos pelas abordagens jesuítica e faureana. Ambas apresentam algumas considerações sobre o ideal a atingir com a avaliação, mas sem mediações operacionais.

3.3 O papel e a formação do professor-educador da solidariedade

O ser companheiro de aprendizagem do aluno não oculta ao professor o realismo da sua experiência e competência. Seu tríptico papel de professor-diretor da aprendizagem, professor-orientador de vida e professor-companheiro de aprendizagem do aluno requer uma formação adequada, não mais restrita à transmissão de conteúdos.

O âmbito da formação do professor

Perguntados sobre o elemento de maior dificuldade na implantação da educação personalizada, um expressivo número de entrevistados apontava o desempenho e a formação dos professores. Os depoimentos frisavam a diferença do papel do professor nas abordagens jesuítica e faureana em relação ao papel tradicional, utilizando a expressão *'conversão de mente e de coração'* para significar a radicalidade implicada pela mudança. Esta dimensão não é detalhada nas orientações jesuítica e faureana, não obstante as repetidas orientações aos educadores para se aperfeiçoarem continuamente face ao mundo atual em aceleradas mudanças.

Faure mostrava a postura do professor quanto ao processo de ensino e aprendizagem, mas não detalhou elementos para a sua formação. O documento *Características*, por sua vez, enfatiza a formação permanente ou continuada dos professores, *"no desenvolvimento pessoal permanente, especialmente na competência profissional, nas técnicas pedagógicas e na formação espiritual"* (C:152) e quanto às metas da educação jesuítica (C:153). Incentiva os professores a uma troca constante de idéias e experiências não só entre si, mas com outras instituições, mesmo fora do âmbito jesuítico (C:149). Chega a propor o intercâmbio de professores e alunos (C:150).

Por visar à abordagem prática dos princípios elencados em *Características*, o documento *Pedagogia Inaciana* inova ao considerar-se apenas uma parte do processo de renovação pedagógica, a ser completado por programas de formação dos professores, porque *"a falta de experiência talvez seja o maior obstáculo para qualquer mudança efetiva no comportamento de um professor"* (P:90). Prática, exercícios e métodos constituem a tônica da formação continuada a ser proporcionada aos professores para assimilarem as estruturas do *paradigma* inaciano, para familiarizarem-se, para afeiçoarem-se com alguns dos métodos pedagógicos (P:p.14; n.9 e 91) e para partilharem as programações que implementarão nas respectivas disciplinas (P:95).

Segundo *Características*, a atenção pessoal atinge o currículo e toda a vida da instituição. Alunos e adultos são seus beneficiários e autores, donde se segue que no processo de formação permanente o professor, como o é o aluno no seu processo educativo, é incentivado a demonstrar também autonomia, atividade e criatividade.

Bem diz Nóvoa (1995: 25) que

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”.

A experiência de vida é que permitirá ao professor compreender melhor o aluno, valorizar e orientar seu trabalho de enriquecimento pessoal através da aprendizagem escolar. A dimensão da *contextualização* propiciará ao professor trazer para a formação permanente seu saber experiencial e suas histórias de vida, com conquistas e fracassos, a fim de partilhá-los com seus pares em vista da criação de *“espaços de formação mútua”*, de *“redes coletivas de trabalho”* (Id.:26). O cunho comunitário da formação permanente estimulará os professores a aportarem para a discussão saberes, práticas e pesquisas diversos. Isso poderá facilitar a superação da cisão entre duas posturas: a do professor-executor de orientações pedagógicas e a do professor-produtor da sua própria profissão (Id.:28). Esta dimensão coletiva da formação poderá desencadear as *“inovações educativas”* a que o Pe. Kolvenbach incentiva (1993h: 121). Contudo, importa ter presente a advertência de Nóvoa (Id.:26):

“A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”.

A capacitação do professor, continua Nóvoa (Id.:28), é apenas um componente da transformação da escola, que se dá simultaneamente com esta. Além de empenhar-se no seu desenvolvimento pessoal e profissional, o professor terá como dimensão integrante da sua formação o desenvolvimento organizacional da escola. Porque,

“As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito do micro-sala de aula. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas” (Id.:29).

Do âmbito de formação acima exposto podemos concluir que ao tríplice papel já apontado do professor: professor-diretor da aprendizagem, professor-orientador de vida e professor-companheiro de aprendizagem dos alunos, impõe-se um novo: o professor-pesquisador da sua prática e das inovações pedagógicas que ela requer. Isso implicará numa nova cultura da comunidade escolar para ver o professor com maior permanência de tempo na escola para desempenhar-se das funções descritas e para remunerá-lo condignamente por todas elas. Não se trata mais de ver o professor-dador de aulas. Surge agora um novo tipo de profissional, produtor, com os dirigentes, os colegas, os alunos e famílias, da escola personalizadora e solidária.

Para tanto, requisito primeiro é que o próprio professor seja personalizado, ou seja, empreenda, decidida e continuamente, o processo da busca do seu desenvolvimento integral. Isto há de demonstrar-se nos seus critérios, procedimentos e relacionamentos com os da escola, da casa, e da sociedade.

O *paradigma* pedagógico jesuítico mostra a necessidade de o professor estar continuamente atento à situação de cada aluno, da classe, da matéria, da escola, aos problemas do mundo circundante, de modo a poder adaptar as orientações e condições de trabalho dos alunos aos fins pretendidos. Contudo, ao visarem a educação para a justiça, no contexto da opção pelos pobres, esses fins reclamam um professor com olhar e sensibilidade políticas, no sentido etimológico de preocupação com a ‘pólis’, com a coisa comum. Tal capacitação passa a ser componente indispensável do currículo do educador, mediação para ele desempenhar o trabalho de formador de agentes de transformação da realidade. A tarefa de acompanhamento e orientação do trabalho independente e coletivo dos alunos em sala requer muita habilidade, discernimento e rapidez do professor.

A professora Maria Concepción Flores Montúfar, do Instituto América em León (México) alertava para o risco de o professor

“viver uma realidade que nos leva, talvez, a uma existência pouco autêntica. O professor que cumpre certos requisitos na classe, que atua com a aparência de estar personalizado, embora apenas represente, como um modo de simplesmente desempenhar um papel superficial porque, ao sair da sala, deixa a roupa do personagem que estava representando e torna a vestir a do homem velho que continua carregando” (1980a: 28).

O desenvolvimento profissional do professor na sua prática

Dentre as várias concepções do papel do professor atualmente, Marcelo García (1995: 55) prefere falar de ‘desenvolvimento profissional do professor’, antes que aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente.²³⁴ Pretende, assim, ressaltar a continuidade desse processo e superar a dicotomia ou a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Os desafios apontados pelos entrevistados quanto às limitações dos professores podem encontrar solução no conceito de Donald Schön de ‘professor reflexivo’,²³⁵ que encontra bastante eco atualmente no meio acadêmico.²³⁶

Finalidade da proposta de Schön é relativizar a hegemonia muitas vezes constrangedora do ‘saber escolar’, conhecimento certo, fatural, molecular, categorial, que os professores devem dominar e transmitir aos alunos (1995: 81). É o conhecimento da racionalidade técnica imposta aos professores, de quem se espera um desempenho prático na aplicação de teorias, modelos e fórmulas para as situações escolares que encontram, mas desconsiderando as implicações políticas e morais das metas educacionais procuradas. Schön e outros autores analisam como a situação escolar é variada, rica, pluriforme, mutável, não sendo, por isso, passível da aplicação mecânica de técnicas e fórmulas fornecidas pelo conhecimento científico.

Schön visa também a insistir mais nas ‘representações figurativas’, que permitem relações e agrupamentos entre as experiências, conforme seu contexto e situação, do que nas ‘representações formais’, que é o saber escolar, com

²³⁴ Nóvoa e Pérez Gómez assumem a mesma posição (1995: 24 e 113).

²³⁵ Schön é professor do Massachusetts Institute of Technology, nos Estados Unidos, autor de *The reflective practitioner*, New York, Basic Books, 1983 e de *Educating the reflective practitioner*. New York, Jossey-Bass, 1987.

²³⁶ Marcelo García apresenta um elenco de 17 concepções de professor e do ensino em torno do conceito de ‘reflexão’ (1995: 59).

referências fixas e uniformes (Id.:85). Finalmente, procura favorecer a emergência do saber e da experiência do professor, a análise e interpretação dos mesmos, sua autonomia profissional e segurança para poder criar as soluções pedagógicas em meio à própria prática que desempenha. Inspirando-se no tipo de aprendizagem dos ateliês de artes, Schön percebe que os alunos aprendem juntos, diante do professor, praticando, por exemplo, os exercícios de costura, pintura, música, dança, etc. Esse mundo virtual, da prática, no qual se aprende, ele o denomina 'practicum reflexivo'. A partir daí distingue três processos: 1) *conhecimento-na-ação*; 2) *reflexão-na-ação*; 3) *reflexão-sobre-a-ação-e-sobre-a-reflexão-na-ação* (1992: 88).

Todo ser humano demonstra um saber fazer ou saber resolver problemas mediante um conhecimento técnico, semi-automático e rotineiro, fruto da experiência e da reflexão pessoal anterior. É o *conhecimento-na-ação*. Frequentemente o ser humano também reflete durante a ação que realiza, dialogando com a situação que requer uma solução. É a *reflexão-na-ação*, apoiada nos esquemas teóricos, princípios e convicções da pessoa, mas sem qualquer procedimento rigoroso ou sistemático, e sem a distinção entre as esferas racional e emocional. Quando a pessoa, após realizar determinada ação, evocando a memória, a reconsidera e avalia com liberdade e distanciamento crítico, e com instrumentos adequados de análise, exerce o terceiro processo mencionado: *reflexão-sobre-a-ação-e-sobre-a-reflexão-na-ação* (Pérez Gómez, 1995:104).²³⁷ O 'pensamento prático', constituído por esses três processos, favorecem a independentização do professor em relação às técnicas ou procedimentos que aplicava de modo mecânico nas situações escolares, mas

"Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à peculiar situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada" (Pérez Gómez, 1995:106).

A prática passa a ser, na proposta de Schön, o lugar não apenas da aplicação dos princípios teóricos da formação inicial do professor, mas o lugar da pesquisa, da reflexão, da criatividade e da elaboração do seu conhecimento pedagógico.²³⁸ A afirmação de que *"a prática deve ser entendida com o eixo central do currículo da formação de professores"* (Id.:111) lembra o procedimento de Faure nas sessões pedagógicas e nos cursos de verão, realizados numa imbricação da fundamentação teórica com a experiência prática. Até hoje diversas escolas, segundo o enfoque faureano, pospõem o atendimento de interessados e estagiários a um razoável tempo de observação de sala que eles devem cumprir.

Segundo a nova prática pedagógica proposta pelos documentos jesuíticos, o professor passa a defrontar-se não mais com um conglomerado de alunos, dos

²³⁷ *"Neste processo"*, explica Pérez Gómez (1995:105), *"são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios, e, o que na minha opinião é o mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional enquanto enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas"*.

²³⁸ Para incentivar os educadores à pesquisa os colégios jesuítas da Argentina e da Colômbia instituíram, faz poucos anos, um concurso anual de seus trabalhos, iniciativa que passou a ser aplicada também pelo Ceap de Salvador (BA).

quais tira uma média, e para a qual passa a lecionar. Ele encontra-se agora com pessoas conhecidas, circunstanciadas, contextualizadas, que desenvolvem um programa apropriado ao seu ritmo e capacidade. Na sala de aula a programação já não se desenrola de modo retilíneo como um filme, mas é um ateliê cuja programação se acomoda aos temas emergentes e segundo a qual se produz e se inova. Nesse estilo escolar as 'receitas' didáticas são insuficientes e ineficazes, pois não atendem à singularidade dos alunos e das situações. A formação geral do professor parece não responder ao novo e ao imprevisto que surgem diante de si.

Por isso, entendemos que a proposta de 'professor reflexivo' ou do professor 'artístico-reflexivo', como também é chamado, parece adequada ao enfoque jesuítico da formação continuada, pois pode iluminar o processo permanente de discernimento recomendado pelas *Características* aos educadores sobre os resultados de suas atividades, e sobre as decisões anteriormente tomadas, em vista de aprimoramentos nos métodos (C:143). Tal professor, nós o poderíamos renomeá-lo como 'professor discernidor', que se aprimora em meio à sua prática, refletindo nela e após ela, junto com seus colegas, de acordo com critérios precisos, em vista da consecução das metas educacionais pretendidas (C:146).

Considerando a visão que as abordagens jesuítica e faureana têm sobre o processo de obtenção do conhecimento, entendemos que os programas para o desenvolvimento do professorado poderiam considerar as cinco dimensões do *paradigma* pedagógico jesuítico para assegurar os enfoques teórico e prático, pessoal e coletivo, não apenas de descoberta dos conhecimentos, mas de sua pesquisa, construção e correspondente expressão. Se o conhecimento não é transmitido de modo 'bancário' para um interlocutor, mas requer deste a motivação, a intervenção ativa, a re-significação, a apropriação pessoal, e a aplicação na sociedade, então a programação para o desenvolvimento do professor há que contar com a sua participação.

Graças a esse enfoque de formação, professores e jesuítas serão parceiros na construção do sentido da educação jesuítica para a personalização e a solidariedade. Ou seja, os programas de capacitação dos professores sobre o sentido da educação jesuítica deixarão de ser uma transmissão unilateral, dos jesuítas para estes, mas uma construção coletiva de sentido, uma vez que também estes precisam, como os entrevistados bem evidenciaram, assimilar os princípios da educação que são chamados a oferecer.²³⁹ Desta forma poder-se-á corrigir a dicotomia de competências tantas vezes apontada na escola entre a concepção e a execução, entre os técnicos ou dirigentes que elaboram planos e os professores, aos quais cabe aplicá-los. Pe. Kolvenbach deposita no professor a esperança da renovação da escola jesuíta, estimulando-os a inovarem métodos pedagógicos, a exemplo dos antecessores, no século XVI, a criarem soluções e a repartirem entre si suas programações (1993h: 120).

A supervisão pedagógica personalizadora

Dentro do contexto de sua época, a *Ratio Studiorum* descrevia a supervisão da escola jesuíta no estilo de uma 'racionalidade técnica', mediante um papel controlador do provincial, do reitor e das diversas categorias de prefeitos e professores. Nos novos documentos pedagógicos tal papel hierárquico é

²³⁹ Nóvoa (1995: 25) defende que "A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional".

redesenhado em proveito de uma estrutura de direção circular, participativa, co-responsável, onde os direitos de todos e de cada um sejam respeitados.

Princípio subjacente à nova modalidade é a livre, consciente e generosa adesão de todos os colaboradores aos objetivos e princípios pretendidos. Apoiase no 'pressuposto' dos *Exercícios Espirituais*, assumido pelas *Características* como norma de relacionamento na comunidade educativa, segundo o qual há que se buscar sempre a compreensão das razões do procedimento de cada um (C:nota 79).

O entendimento de que um 'professor artista-reflexivo', no sentido de criador, não de ator, pode ser o elemento favorecedor dos objetivos de personalização educativa e do compromisso social da pedagogia jesuítica, requer outro tipo de supervisão pedagógica. Esta não será a fiscalizadora do professor quanto à aplicação que faz de princípios, teorias e métodos, mas a parceira da reflexão, do discernimento, da construção do seu novo conhecimento pedagógico. A nova supervisão será consciente de que, no processo escolar em vista da personalização e da solidariedade, mais ajudará o professor sendo uma audição para ele, um estímulo para sua pesquisa e criatividade.

Após considerar o papel, a formação e a supervisão do professor necessário para ajudar a formar homens e mulheres personalizados e solidários, perguntamos sobre alguns elementos e antinomias a tratar na organização da escola jesuíta para suportar tal projeto.

3.4. A organização da escola jesuíta para a personalização e a solidariedade

A comunidade educativa: educanda e educadora para a solidariedade

Pierre Faure concentra sua atenção na sala de aula. O *paradigma* pedagógico jesuítico extrapola-a, enfocando o processo educativo de modo mais amplo, para toda a escola. Embora a classe seja o lugar privilegiado de relações do aluno, sozinha ela é incapaz de formar como se pretende. Há outros fatores que reforçam e estimulam, ou impedem e retardam o desenvolvimento integral do aluno. É a escola como um todo, e não apenas a sala de aula, a instância formadora em valores. O ambiente, a organização da escola, o "*sutil universo de normas, comportamentos e relações que geram o clima educativo*" (P:36) configuram, em pequena escala, o modelo de sociedade que o aluno experimentará.

A partir de Arrupe (1981g) a Companhia de Jesus vê seus colégios como comunidades educativas, com a participação co-responsável de dirigentes, educadores, técnicos, funcionários, alunos, famílias e antigos alunos. É um conceito novo que a *Ratio Studiorum*, considerando-se a época em que foi elaborada, não poderia exprimir. Segundo tal entendimento, todos os segmentos do colégio tornam-se atores do processo educativo que busca a personalização dos seus membros e a implantação de uma sociedade justa. A 34a. Congregação Geral dos jesuítas (d.3, n.6,10 e 19) recomenda a formação de 'comunidades de solidariedade'. O trabalho comprometido de cada dirigente, educador e funcionário, a presença colaboradora, e não apenas beneficiária dos alunos, dos seus pais e dos antigos alunos é fundamental no funcionamento da escola jesuíta com as finalidades que apresenta.

A participação, traço constitutivo da pessoa, expressão de sua liberdade e consciência, elemento de sua autorealização e desenvolvimento, é fundamental para a formação da consciência e da prática social, como pretende a atual pedagogia jesuítica.

No seu último livro *Un enseignement personnalisé et communitaire* Pierre Faure conclui o capítulo IX, sobre as realizações da sua proposta, com três itens referentes à integração dos segmentos: a mútua colaboração dos professores, o papel dos pais no ensino personalizado, as comunidades educativas rumo ao futuro (1979b/1993:74 a 76). Sob o lema “*a função dos pais é participar!*”, Faure apresenta como novidade a participação dos pais, antes mantidos estranhos à escola. Ressalta três níveis: 1) garantia de certos serviços (transporte, cantina, esportes, excursões, organização de festas); 2) melhoria de outros serviços (conservação de mobília e instalações); 3) distribuição de responsabilidades (secretaria, administração e direção). A ressalva que Faure coloca é quanto à distinção das alçadas de poder, que pode ser assegurada por um projeto educativo bem elaborado. Embora admita os pais participando até da gestão da escola, Faure denota um conceito de participação como colaboração.

A Ordem dos jesuítas enfatiza a mudança de compreensão e de rumo do papel dos leigos nas suas obras e frentes apostólicas. Na *Carta de Princípios dos Colégios Jesuítas da Província do Brasil Centro-Leste*, elaborada em 1983, a participação não figurava como finalidade educativa, dentre os quatro objetivos específicos (n.8). O documento fala da participação como um dos dois critérios básicos - outro é a comunhão - para a construção da comunidade educativa (n.12). A participação apresenta, nesse contexto, dupla finalidade: pessoal e social. Ou seja, os membros da comunidade educativa devem sentir-se co-responsáveis pelo desenvolvimento próprio e pelo aperfeiçoamento da instituição, pelo seu bem geral, num processo em que “*cada membro é chamado a dar e receber*” (n.17).

Embora o documento (n.18 e 21a) insista no papel ativo do educando, como sujeito do próprio desenvolvimento, em nenhum momento são descritos o âmbito e as modalidades de sua participação. Não se diz concretamente em quê, de quê e como o aluno pode/deve participar. Também para os demais membros da comunidade educativa a participação parece ser apresentada apenas como o empenho pela assimilação e concretização do projeto educativo (n.20). No entanto o documento apresenta, de modo bastante claro, os níveis de participação de cada membro, que é “*diversa, de acordo com sua experiência, seu saber, sua função específica e sintonia com esta Carta de Princípios*” (n.19).

A participação dos alunos na escola é referida brevemente nas *Características*. Ao tratar de cada segmento componente da comunidade educativa, este documento dedica um item inteiro aos alunos como

“uma comunidade de compreensão e apoio mútuo, que vem reforçada por procedimentos informais e também através de estruturas tais como grêmios e diretórios acadêmicos. Além disso, de acordo com a sua idade e capacidade, procura-se fomentar a participação estudantil na comunidade maior, através de grupos consultivos e outras comissões escolares” (C:134).

Esta passagem, por exemplo, é a única referência do documento ao grêmio e ao diretório discente, entendidos como mediações para a participação do aluno na vida escolar. Contudo, aqui não aparecem a finalidade, o âmbito e os níveis da participação. Ao tratar do processo de aprendizagem é que o documento falará da participação ativa como meio para o crescimento na maturidade e na independência (C:45).

Para todos os segmentos da comunidade educativa o documento preconiza a visão comum ou a comunhão de objetivos como meio “*para ser verdadeiramente eficaz uma participação na responsabilidade*” (C:137).

Outro documento importante para ser considerado a respeito do tema é *Participação de Jesuítas e Leigos no Processo Educativo* (Lenz, 1987).²⁴⁰ Apresenta uma conceituação inicial sobre a participação, a fundamentação teológica, formas de participação, condições para uma participação eficaz, da parte de leigos e jesuítas e em relação às estruturas de governo do colégio, indicando, no final, as dificuldades a superar. Três formas de participação são consideradas: a assimilação do projeto educativo jesuítico; o engajamento na formação de uma autêntica comunidade educativa e o exercício de funções e cargos de crescente responsabilidade (Id.:33 e 34). O último capítulo aponta dificuldades a superar quanto à participação: a insegurança para jesuítas e leigos confiarem-se mutuamente; certa tendência à 'democratice', que pode se contrapor ao processo de discernimento; a introdução do espírito de competição no estilo de direção; e dificuldades decorrentes das tensões salariais e dos problemas sócio-econômicos.

As distinções abundantes no texto parecem esconder receios de uma participação mais efetiva dos membros da comunidade educativa pois não se percebe, ao mesmo tempo, o incentivo e o encorajamento à participação. Esta parece ser considerada uma outorga ou concessão da direção da instituição, e não elemento formativo da pessoa e da comunidade. Nos documentos acima apresentados sobressai o caráter instrumental da participação. A dimensão afetiva da participação, como elemento de realização da pessoa e de seu aperfeiçoamento praticamente não aparece, embora o processo participativo seja estimulado e fomentado.

A *Carta de Princípios* tem o mérito de distinguir os níveis e os modos de participação na escola. As *Características* revelam o desejo de que todos os segmentos participem da comunidade educativa, insistindo, com muita propriedade na compreensão e na visão comum do projeto educativo. *Participação de Jesuítas e leigos* chama a atenção pela referência abundante e pormenorizada que faz da participação, com o tipo e a modalidade de direção do colégio jesuíta. Em suma, os documentos revelam a importância da participação na comunidade educativa, embora sem maiores elaborações a respeito.

O avanço maior na compreensão do conceito e do âmbito da participação dos leigos provém das orientações do Pe. Kolvenbach e da Congregação Geral 34a. Nos colégios eles são colaboradores que já assumem a alta direção e com os quais os jesuítas vão aprendendo a realizar um trabalho conjunto. Temas como participação, co-responsabilidade, co-gestão, são freqüentes nos recentes documentos jesuíticos. Mais ainda: os colégios já não podem entender-se como apenas dos jesuítas, mas destes e dos leigos trabalhando juntos, até na própria definição do sentido e das metas da obra educativa.

A construção da escola jesuíta para a personalização e a solidariedade só pode ser um trabalho comunitário, com o envolvimento de todos os seus segmentos, cuja liberdade e criatividade serão colocadas a serviço das metas pretendidas.²⁴¹

Tal construção ganhará eficácia se as comunidades educativas, ultrapassando suas preocupações administrativas imediatas e locais, integrarem-se em redes de colégios com seus homólogos jesuítas e outros, como tem ocorrido

²⁴⁰ É o texto mais extenso sobre a participação nas instituições e no processo educativos jesuítas, e foi redigido em 1986, pelos reitores dos colégios jesuítas do Brasil após terem-no submetido a diversas consultas entre os colaboradores leigos.

²⁴¹ O Colegio de la Presentación, em Bogotá (Calle 19, n.19-27), da congregação do mesmo nome, fez uma experiência bem sucedida de organização participativa em coerência com a filosofia da educação personalizada, descrita e analisada a fundo por Judith León Guevara (1981).

nos diversos continentes, a fim de partilharem suas competências, seus recursos humanos, seus posicionamentos diante da sociedade. Num mundo globalizado, onde se busca a formação de blocos e alianças, esta experiência pode ser um aprendizado e testemunho da nova sociedade, onde a identidade de cada componente é assegurada e o bem comum é promovido.²⁴²

Liberdade e criatividade na organização escolar

As escolas jesuítas viveram, nos anos 70, um clima de pessimismo quanto à sua possibilidade de enfrentar empecilhos decorrentes da crise de valores, das exigências da sociedade e das imposições dos governos. O movimento de reação foi reforçado pela alocução de Arrupe *Nossos colégios hoje e amanhã*. As reconhecidas dificuldades, longe de imprimir sentimentos fatalistas ou desanimadores à escola jesuíta, reclamam ser analisadas criticamente, em busca de suas causas, mais do que na verificação dos sintomas.

O documento *Características* prossegue esse movimento de identidade da escola, situando-a de modo realista no mundo contemporâneo. Considera que as estruturas podem mudar e que as pessoas, uma vez conscientes e empenhadas, podem influenciar na transformação da sociedade (C:58). Tal transformação, no entanto, não se dará diretamente pela escola, mas com a sua colaboração, no momento em que *“a estrutura do colégio é um reflexo da nova sociedade que o colégio, por meio da educação, está tentando construir”* (C:142).

Se a comunidade educativa está convencida do vigor do seu projeto educativo e se empenhar em convencer do mesmo as instâncias governamentais, estará exercendo sua cidadania e vivendo a educação para a justiça e a participação. Pesquisas realizadas nos colégios que aplicam o enfoque personalizador demonstravam resultados compensadores aos seus esforços de aprovação governamental para projetos específicos de organização escolar no enfoque desejado.²⁴³

Mas a iniciativa e a criatividade das escolas esbarram em certas antinomias insinuadas ou manifestadas em algumas entrevistas, que julgamos importante colocar, em vista da organização da escola jesuíta para a personalização e a solidariedade.

Implantação ‘híbrida’ da proposta personalizadora?

Diversos entrevistados, diretores ou professores, faziam a ressalva que sua escola já não aplicava ‘Pierre Faure puro’, mas apenas seu enfoque personalizador. Outros lamentavam uma implantação ‘híbrida’, fragmentária e descontínua (não em todas as séries), das abordagens jesuítica e faureana (mais esta que aquela), apontando os inconvenientes para o desenvolvimento dos alunos e o comprometimento da coerência da escola. Algumas, também, diziam aplicar o projeto faureano nas séries iniciais do Ensino Fundamental, reservando para as subseqüentes o *paradigma* jesuítico.

²⁴² Ao mesmo tempo que ressalta o proveito das redes de escolas, Duminuco (1997c) alerta: *“devemos ter cuidado para não promover relações de dependência que gerem ressentimentos; pois freqüentemente os países pobres esperam passivamente a ajuda dos desenvolvidos, quando a idéia é edificar relações equilibradas de cooperação, onde ambas as partes dão e recebem”*.

²⁴³ O Colégio Loyola, em Belo Horizonte, obteve parecer favorável do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (Resolução n.410, de 12 de dezembro de 1996) para realizar, por um período de quatro anos, a iniciar-se em 1997, uma experiência pedagógica de educação personalizada e comunitária no Ensino Fundamental e Médio, com diversas alterações, entre elas a duração das aulas de 90 minutos, organização de salas-ambiente por disciplinas e avaliação qualitativa.

No entanto, quanto ao projeto de Faure, os depoimentos não revelam a que contribuição do seu legado estavam se referindo: à sua filosofia educacional? ao roteiro didático? aos materiais de trabalho? O 'hibridismo', na prática, parece um procedimento de escolha e aplicação fragmentária, em geral nas primeiras séries do Ensino Fundamental, de determinados momentos didáticos de Pierre Faure e não de todo o seu roteiro. Nas escolas do Brasil e do exterior, que aplicam a educação personalizada, o fenômeno parece mais recorrente do que foi verbalizado nas entrevistas, provavelmente devido a: falta de convicção e de assimilação dos princípios de personalização, falta de consciência crítica e de compromisso social, e também falta de percepção das suas implicações para a vida dos agentes educacionais e para o conjunto da vida escolar. Outras vezes influenciou também a falta de uma opção da escola por situar-se integralmente na nova linha educacional. Alegando o impacto das mudanças e o despreparo de educadores, de alunos e pais, alguns entrevistados defendiam uma aplicação prudente e progressiva desses enfoques pedagógicos. A própria expressão 'aplicação híbrida' poderia estar escondendo uma opção política de neutralidade da escola?

Imaginamos que a restrição se deva ao fato de aqueles educadores entenderem a proposta faureana apenas como instrumentos didáticos. A sugestão de Faure foi a de o educador ater-se a determinados princípios e atitudes fundamentais quanto à consideração da criança e às suas possibilidades de desenvolvimento, criando depois os instrumentos ou meios que julgasse necessários.

Como já foi visto, mesmo sem premeditar, Faure deixou um sistema ou uma determinada configuração, com momentos e instrumentos didáticos relacionados e articulados entre si, com flexibilidade e adaptação à realidade de cada aluno. Tais momentos e instrumentos, mesmo que não sejam aplicados sempre, em todas as unidades didáticas, e com rigor cronológico, apresentam uma ordem. O aluno não dá conta, por exemplo, de iniciar o processo de construção do conhecimento sem ter acesso à *programação* e às *indicações de trabalho* fornecidas pelo professor e sem estabelecer o seu próprio *plano de trabalho*. A *partilha* e o *trabalho em equipe* poderão ser inconsistentes sem um *trabalho independente* prévio, com pesquisa às fontes e eventuais consultas ao professor e aos colegas. O aluno poderá ter estudado, mas não assimilado ou se apropriado do conhecimento, se lhe faltarem momentos de interiorização, de autocorreção, de memorização, de anotações, de inserção dos novos conhecimentos no seu mapa conceitual, etc.

Esses momentos didáticos não foram apresentados por Faure numa configuração didática como a fazemos aqui, o que insinua que a prática e a reflexão dos educadores poderão sugerir novos momentos, adequados aos fins educacionais pretendidos.

Quanto aos materiais didáticos, bastante relativizados pelo próprio Faure, sua utilização pode e deverá ser seletiva e fragmentária, conforme o contexto do aluno e as circunstâncias pedagógicas, ambientais, etc. Faure considerava que as técnicas deveriam ser selecionadas ou criadas pelo professor para ajudar o aluno a desenvolver-se.

É importante considerar ainda que a aplicação do *paradigma* jesuítico e do roteiro faureano não é um procedimento meramente técnico. Implica a experiência e o testemunho dos educadores, o ambiente geral do colégio, com o "*sutil universo de normas, comportamentos e relações que geram o clima educativo*" (P:36), as políticas e a organização escolar. Será possível, por exemplo, implantar a dinâmica jesuítica-faureana em sala de aula, mantendo na escola procedimentos

disciplinares autoritários, relacionamentos verticais ou distantes entre adultos e alunos, processo de avaliação tensionante e excludente e relacionamento entre direção e professores considerando-os como meros executores de suas diretrizes? Tal 'esquisofrenia' não conduzirá à formação de homens e mulheres competentes e solidários com os demais porque o espaço e a experiência de que desfrutam em sala de aula é negado fora dela!

Em que pese a verdade da necessidade do preparo dos professores para encetar um sistema personalizador, há que considerar, como vimos acima, que sua formação é contínua e dá-se na prática. Atuando, refletindo, e refletindo sobre sua ação e a anterior reflexão, com a mediação dos demais educadores, com o estudo de textos e pesquisas sobre a prática pedagógica, o professor irá se configurando no novo papel, no sentido de ir sendo o construtor, na e por sua prática docente, dessa proposta que se faz em processo, a partir das diretrizes gerais.

Personalização educativa, excelência humana e 'qualidade total'

Os entrevistados revelaram como, em diversas escolas, a implantação e a prossecução do projeto faureano esbarrava com o temor de pais e educadores de que este redundasse num decréscimo do vigor intelectual dos alunos e na dificuldade de ingresso no ensino superior. Embora índices de escolas jesuítas da Colômbia e do Chile e a pesquisa de Montaldo (1992) tenham comprovado o contrário, paira a dúvida sobre a adequação a ser estabelecida entre o ensino personalizante e a excelência perseguida pela pedagogia jesuítica com a gestão da qualidade total, atualmente tão difundida.

Características ressaltam a evolução importante ocorrida com o conceito de excelência na pedagogia jesuítica. A *Ratio Studiorum* estimulava a distinção dos alunos mais aptos, coisa inviável na sociedade contemporânea ferozmente competitiva. A pedagogia jesuítica busca a qualidade, estimulando o *magis*, critério a estar presente em todo o procedimento humano como retribuição do ser humano a Deus de quem tudo provém. Unida ao conceito de eficácia, a excelência é verificada pelo seu produto: o desenvolvimento pleno de todas as dimensões do aluno, sua capacidade de serviço e compromisso com os necessitados, a competência e dedicação dos educadores (C:114). É o máximo de si que cada pessoa e instituição educativa podem produzir, independentemente da comparação com outras. A excelência jesuítica busca uma qualidade humana, enquanto envolve todas as dimensões da pessoa e todo o clima do colégio, mas opõe-se à *qualidade total* excludente dos demais e independente dos fins e dos meios.²⁴⁴ Opõe-se a essa modalidade que encara o aluno como 'cliente', como mero beneficiário e consumidor. O aluno é membro da comunidade educativa, protagonista do processo educativo, co-aprendiz com seus educadores. A *qualidade* pretendida pela excelência jesuítica considera a pessoa em primeiro e insubstituível lugar, como horizonte, meta e sujeito de todas as ações, pessoa que o é com os demais, buscando a liderança, a distinção, a eficácia, mas dissociando-os da comparação e da competitividade.

²⁴⁴ Cosete Ramos (1992) apresenta W. Edwards Deming como autor de uma metodologia diferente, voltada para a gestão das organizações e aplicada às escolas. Ela explica que "o *êxito da Escola* estará sempre condicionado à sua capacidade de organizar e promover ações educativas de forma competente e flexível, mudando sua maneira de trabalhar sempre que as demandas da clientela assim o exigirem. Portanto, há uma relação direta entre qualidade e os processos utilizados pela Escola no sentido de ajustar-se constantemente às necessidades particulares dos seus clientes-alunos" (Id.: 17).

A excelência humana será buscada com insistência por qualquer colégio jesuíta, cujo clima e linhas de ação devem comprová-la (C:107,113).

Educação em valores face à demissão das utopias

Empenhar-se hoje pelas metas da pedagogia jesuítica parece chocar-se com um comportamento típico do mundo contemporâneo, que poderíamos identificar como a ‘demissão das utopias’.

Num mundo fragmentado, pluralista e cambiante sente-se desaparecerem pessoas e grupos até recentemente defensores aguerridos das utopias e das grandes causas humanistas. No capítulo III vimos Paulo Freire referindo-se a esse fenômeno. A sociedade parece despolitizar-se e orientar-se para pequenos, imediatos e restritos objetivos, renunciando aos grandes temas da democracia plena, da ordem social justa, da integração de todos os cidadãos, entre outros. Christopher Lasch (1990) reconhece atualmente um narcisismo individual e coletivo, postura que expressa a defesa e o recurso de sobrevivência da pessoa face ao impacto ameaçador e desagregador da vida moderna. As pessoas, embevecidas no imediato, buscam desenfreadamente sua realização afetiva, não encontrando tempo nem motivação para a militância e a participação. A defesa da subjetividade é o que importa, podendo resvalar no egoísmo e na auto-suficiência, quando os valores perseguidos eram o individualismo e a autonomia.

O pós-modernismo acarreta também a ‘crise do militantismo’, com a desistência de lutar pela utopia, por causas nobres, realizáveis a médio ou longo prazo. Aponta-se, igualmente, para o medo da singularidade, como subproduto da massificação. Por paradoxal que pareça, as pessoas não experimentam toda a liberdade para destacar-se, para aparecer.

Depois de denunciar o *“neo-individualismo decorado pelo narcisismo”*, Santos afirma que o *“o individualismo exacerbado está conduzindo à desmobilização e à despolitização das sociedades avançadas”* (Santos: 88). É a *“deserção do social”*. É a afirmação rotunda do descompromisso com o *“não tenho nada com isso”* (Id.:90).

Diversos entrevistados apontavam para a ‘contra-cultura’ escondida nas propostas pedagógicas dos jesuítas e de Pierre Faure. Um deles (130) chegou a dizer que *“se se aplica o método como é, quer dizer, não como um método, mas como uma pedagogia, é explosivo...”*. É um desafio para a escola formar o aluno para a solidariedade, e não para o egoísmo, para a partilha, não para a acumulação, para o serviço, não para a prepotência.

López Barrio (1997) contesta o enaltecimento que muitas vezes a opinião pública faz dos colégios jesuítas pelo número de seus ex-alunos bem colocados na sociedade

“O que significa dizer ‘estão muito bem colocados’? De um ponto de vista da mercadotecnia neoliberal a resposta é: ganham salários altíssimos, projetam programas que produzirão enormes dividendos para o grande capital internacional. Todos conhecemos ex-alunos nossos, destes ‘muito bem colocados’, dos quais pouco temos que louvar do ponto de vista inaciano. A quem esses ex-alunos servem? Onde ficam, no horizonte deles, as grandes massas empobrecidas que esperavam seu apoio profissional?”

Daí que os textos jesuíticos tenham repisado tanto a força do testemunho do educador que acredita nesses valores e os encarna em sua vida, o estímulo que a ambiência de justiça da comunidade educativa oferece para seus membros

acomodados, ou insensíveis, ou resistentes ao compromisso social. A escola jesuíta sustenta que o aluno ideal, a concluir sua escolaridade, é o agente transformador da sociedade, empenhado em unir-se a pessoas e instituições para as quais a promoção da justiça, a começar pelos marginalizados, terá se tornado uma causa sedutora.

Estimular as diferenças num mundo tão plural?

A promoção da diferenciação pedagógica feita pela *Escola Nova* parecia esconder certo juízo discriminador quanto aos alunos ‘diferentes’, ou ‘atrasados’ em relação à média de determinada classe. Um pesquisador francês notava como a insistência que os professores da educação personalizada atribuíam ao aspecto individual dos alunos, ao seu ritmo, às suas necessidades, etc. gerou, por vezes, a idéia de uma

“pedagogia patológica’, onde a diferença, onde a pessoa era vista sob o ângulo das heranças dos parentes, dos problemas pessoais, do seu patrimônio psicológico, social, etc.” (112).

No entanto, a valorização das diferenças individuais, levada ao exagero, pode eliminar a identificação do que é comum aos seres humanos, inviabilizando a convivência. Saviani alerta que

“a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (1993: 53).

Aquele pesquisador francês (112) ponderava que, dada a exacerbação do individualismo que ocorre no mundo contemporâneo, enfatizar, no ensino faureano, a dimensão pessoal, poderia inviabilizar a dimensão comunitária. Opinava ele que conviria aos educadores, como medida estratégica, matizar a insistência nas características de cada ser humano e ressaltar, urgentemente, os elementos comuns que os unem:

“paradoxalmente...eu que sempre sou, que sempre fui, um defensor da pedagogia diferenciada, penso que hoje é necessário...é preciso colocar o acento mais sobre a semelhança, numa sociedade onde as subjetividades, as reações tribais, os grupos étnicos, ideológicos, religiosos, têm tendência a se constituir em força de pressão e querer, de um modo às vezes espalhafatoso, lutar para desligar-se. Nesse sentido a idéia de pedagogia personalista é interessante se ela insiste sobre o fato que a pessoa não é indivíduo”

Tal preocupação reclama um esforço de reconceituação das diferenças, num enfoque personalizado e comunitário. Para este, as diferenças individuais são a originalidade e a riqueza da pessoa, configuram o seu modo específico de contribuir para a edificação de um mundo solidário.²⁴⁵ Trata-se de voltar aos

²⁴⁵ Kolvenbach (1996) pondera que *“a facilidade com que a Ratio acolhe os que serão educados na sua diversidade, não parece ser o traço dominante na nossa cultura contemporânea. Oficialmente, a diferença em relação ao que se considera normalidade, deveria deixar-se integrar numa estrutura de coexistência pacífica fundada no ideal de reciprocidade e tolerância. Na verdade, um pouco por toda a parte, e até na educação, há como uma recusa a tolerar o que se distancia da norma e como um rechaço das diferenças, como o testemunham tantos ‘ismos’, do qual o racismo permanece sempre como a figura mais ignominiosa.”*

princípios jesuíticos e faureanos e perceber que o melhor bem a prestar à pessoa é a consciência de si, da sua origem, do seu destino, e nas possibilidades que tem de conduzir o seu desenvolvimento integral com os outros e em proveito dos outros.

Vistas nesta perspectiva, os alunos e adultos da comunidade educativa que busca a justiça, já não se espantam nem lamentam com as diferenças individuais, nem as encaram como um fardo a suportar, mas como um filão a descobrir e com o qual interagir. Tarefa da comunidade educativa será um discernimento constante para articular as dimensões pessoa e comunidade, sem ceder à tentação da unilateralidade.

Viabilidade da função social da escola jesuíta no mundo atual

A história da pedagogia jesuítica revela mudanças ocorridas na compreensão de sua função social de acordo com os sinais dos tempos. Da preocupação inicial de formar, exclusivamente, o homem virtuoso e letrado, o colégio jesuíta foi ampliando o seu nível de aspiração, ao longo dos séculos, de tal forma que visa hoje a formar homens e mulheres conscientes, competentes e compassivos; visa a atender não apenas os alunos, mas todos os segmentos da comunidade educativa; visa a oferecer um serviço de evangelização e não apenas de instrução, e visa ainda a irradiar sua influência sobre a sociedade. Tais objetivos são sonho ou utopia para uma escola nos tempos atuais?

A leitura que os jesuítas fazem do mundo contemporâneo como cambiante, fragmentado, dividido, violento, com a crise das instituições, etc. parece levá-los a redirecionarem a função social de suas escolas na linha de uma instância supletiva da sociedade e não mais complementar, como era entendida até então. Diferente de 'complementar' que apenas acaba, arremata ou completa algo, o verbo 'suprir' também significa completar, mas ainda: substituir, fazer as vezes de (Ferreira, 1986). A escola jesuíta está sendo solicitada hoje, pelas famílias que a procuram, a não apenas completar, mas a suprir o seu próprio encargo educativo e o da sociedade.

Mais: a escola jesuíta pretende influir eticamente na sociedade (P:14) e ser uma instância crítica no modo de transmitir a cultura (Kolvenbach, 1990c:165), consciente de que estará, assim, remando contra a corrente predominante, pois, com isso, dará *"contratestemunho dos valores da sociedade de consumo"* (C:79). Por outras palavras, constatado que as instâncias da sociedade, pouco ou nada favorecem o desenvolvimento pleno da pessoa, a escola jesuíta é solicitada pela comunidade educativa que a compõe, a assumir o papel de providenciar tais meios não de modo autônomo, salvacionista, mas buscando a integração possível de outras forças.

Um entrevistado chileno distinguia o objetivo e a função da escola jesuíta (7). Esta assume como missão o objetivo, o alvo, que é oferecer mais aos alunos e às suas famílias do que apenas a função básica, inerente a qualquer escola: a instrução, os aspectos acadêmicos. Visa à sua formação em valores, não só de modo teórico, mas mediante estágios de conhecimento, de convivência e de atendimento junto a grupos marginalizados da sociedade, por exemplo. Expressões como *"não queremos monstros acadêmicos"* (Arrupe 1981g:15), *"o êxito da educação da Companhia é medido não em termos de desempenho acadêmico dos alunos...mas em qualidade de vida"* (C:37) apontam para a mudança. No entanto, é pertinente tal pretensão?

A persistir na secular consideração do seu serviço educativo como apenas complementar às demais instâncias educativas da sociedade, o colégio jesuíta arrisca-se à inviabilização da sua pretendida formação em valores devido à

heterogeneidade sócio-cultural de seus alunos e colaboradores, à reduzida duração da jornada escolar, ao interesse praticamente exclusivo das famílias pela capacitação acadêmica dos filhos. Em contrapartida, ao considerar-se como complementar às demais forças educativas da sociedade, a escola jesuíta revela-se como uma instância relativa, não hegemônica, não salvacionista, entendimento que não caracterizou a escola católica em décadas passadas no Brasil, por exemplo (Cury, 1988).

Entendemos que a escola jesuíta poderia encarar-se, momentaneamente, como suplência às instâncias da sociedade, ao verificar que estas vão se revelando desinteressadas ou incapazes de oferecer uma educação em valores como ela propõe-se fazer. No entanto, é impossível desconsiderar o condicionamento da sociedade e a influência que esta exerce sobre todas as categorias de pessoas que aí estudam e trabalham.

A escola jesuíta, elemento 'secundário', poderá, desta forma, buscar uma saída alternativa entre a capitulação fatalista de seu projeto educativo às injunções conjunturais e a pretensão arrogante de quem paira soberano sobre a sociedade. A escola poderá desenvolver um papel mediador.

A densidade dos propósitos embutidos numa educação personalizadora exige dos colégios jesuítas mudanças estruturais e pedagógicas, e recursos humanos adequados. Equilíbrio do número de alunos por classe e por série conforme a estrutura física dos prédios e o número de educadores e funcionários. A jornada escolar mais longa (como a de semi-internato?) para permitir uma interação mais prolongada e intensa entre alunos e educadores. Melhor balanceamento entre atividades individuais e grupais, em classe e fora dela, programadas e espontâneas. Há sempre o risco, como alerta Pimenta, de que,

“Na prática, a escola que precisa fazer tudo, desenvolver todos os aspectos, acaba perdendo a sua especificidade, que é o desenvolvimento intelectual, articulado com as dimensões todas do ser humano” (Pimenta, 1991:132).

O colégio jesuíta está consciente de que é primeiramente escola, enquanto instituição autorizada à transmissão da cultura acumulada da sociedade. Por isso visa à excelência do trabalho educativo, notadamente à excelência do processo de ensino e de aprendizagem. Impressiona ver que das dez seções que compõem o documento *Características* uma seção inteira (a sétima) trata da excelência. Os diagnósticos dos colégios jesuítas apontaram críticas dos educadores à sobrecarga da programação de formação integral (com atividades em classe e extraclasse) que chega a impedir os alunos de se dedicarem serenamente às atividades estritamente acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa e a sociedade, que a pedagogia jesuítica procura servir, não são entes ideais, acham-se em constante mutação. A escola e a educação no Brasil hoje enfrentam outras exigências e deparam-se com novas possibilidades. Para tanto, os educadores dos colégios jesuítas dispõem de uma declaração atualizada dos princípios, objetivos e estratégias do seu serviço educativo, expressa nos documentos estudados. Esses referenciais continuarão a contribuir para a avaliação e a otimização das obras educativas contanto que estejam em constante reflexão, de maneira coletiva por todos os segmentos da escola, tendo diante dos olhos as grandezas e frustrações do mundo em inexorável mudança.

Ou seja, no mesmo movimento pelo qual os segmentos da comunidade educativa buscam assimilar os documentos orientadores, também os re-significam. Por outras palavras: o 'patrimônio' pedagógico jesuítico é transmitido e, ao mesmo tempo, enriquecido. Cabe, pois, às comunidades educativas dos colégios empreenderem uma reflexão permanente e corajosa para rever os princípios em que se apoiam, a visão de pessoa, de mundo, de sociedade, de ensino e de aprendizagem, os objetivos que perseguem e, conseqüentemente, as metodologias e enfoques que pretendem aplicar na escola para formar para a personalização e a solidariedade nos tempos atuais.

O paradigma pedagógico jesuítico está incompleto; a versão estudada não é a definitiva, mas poderá sê-lo mediante o trabalho coletivo de jesuítas e leigos, de dirigentes, educadores, alunos e pais que, como dizia Kolvenbach (P: p.11).

O mundo de hoje, ao mesmo tempo em que apresenta sinais perversos de desapareço e aviltamento da pessoa, também manifesta sinais alentadores de que ela encontra-se em boa cotação na 'bolsa de valores'. Há notícias de indivíduos, grupos, minorias de raça, de gênero, de religião, de classe, entidades, países, partidos, denominações religiosas, legislações, meios de comunicação social, etc. que se mobilizam, de diversas formas, pelo resgate da dignidade do ser humano. Atentados de todo tipo à dignidade e à vida humana são divulgados em escala planetária e suscitam protestos e pressões dos que crêem no seu valor. A educação, ao assegurar à pessoa o seu protagonismo, pode ser uma contribuição valiosa para instaurar a solidariedade neste mundo, na vigília do século XXI.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E CITADA²⁴⁶

1. SOBRE A ESPIRITUALIDADE E A EDUCAÇÃO JESUÍTICAS

1.1. DOCUMENTOS:

ARRUPE, Pedro (1970a), El apostolado de la educación (Valencia, 3.5.1970). *Información S.J.*, Madrid, 8: 173-78.

_____ (1970b), El apostolado actual de la Compañía. Discurso a los Procuradores (5.10.1970). *Información S.J.*, Madrid, 10: 289-93.

_____ (1978), 66a. Congregación de Procuradores. *Información S.J.*, Madrid, 58: 274-75.

_____ (1981a), Carta aos padres dos colégios de França reunidos em Amiens (25.8.1965). *Um Projecto de Educação. Cartas e discursos*. Porto, A.I. & Braga, A.O.: 11-17.

_____ (1981b), Actualidade dos colégios. Extratos de uma alocução feita no Colégio de Medellin, Colômbia (Agosto de 1968). Op.cit.: 33-35.

_____ (1981c), Carta aos Padres e Irmãos da Assistência da América (7.3.1971). Op.cit.: 61-72.

_____ (1981d), Palestra ao grupo diretivo da Associação de Educação Secundária dos jesuítas dos Estados Unidos (New York, 10.11.1972). Op.cit.: 81-91.

_____ (1981e), Discurso à Federação dos Colégios e Universidades da Companhia de Jesus nos Estados Unidos. Colégio de S.Pedro (Jersey City, 11.11.1972). Op.cit.: 95-106.

_____ (1981f), Alocução inaugural do primeiro encontro a nível mundial sobre a educação e o ensino secundário (Roma, 10.9.1980). Op.cit.: 160-70.

²⁴⁶ Dentre a bibliografia consultada, as obras citadas no texto da tese são identificadas pelo seu ano de publicação após o nome do autor.

_____ (1981g), *Nossos Colégios hoje e amanhã* (Roma, 13.9.1980). *Nossos colégios hoje e amanhã*. São Paulo, Ed. Loyola (Col.Ignatiana, 16): 7-27.

_____ (1981h), *A promoção da justiça e a formação das Associações dos Antigos Alunos* (Valencia, Espanha, 1.8.1973). *Op.cit.*: 29-67.

_____ (1981i), *Mensaje del P.General sobre la Educación. A los participantes en el Coloquio sobre el ministerio de la Educación* (Puerto Rico, 23-26.10.1980). *Información S.J.*, Madrid, 73: 88-92.

_____ (1982a), *La esencia de la educación. Homilia en el Colegio de San Juan de Brito* (Lisboa, 28.6.1980). In: Arrupe, Pedro. *La Iglesia de hoy y del futuro*. Bilbao, Mensajero & Santander, Sal Terrae: 443-448.

_____ (1982b), *El Apostolado social en America Latina*. *Op.cit.* 281-90.

ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES CONFIADAS À COMPANHIA DE JESUS NA AMÉRICA LATINA (AUSJAL) (1995), *Desafios da América Latina e proposta educativa AUSJAL*. Recife, Universidade Católica de Pernambuco. 52 p.

CARACTERÍSTICAS da educação da Companhia de Jesus (1987), São Paulo, Ed. Loyola. 107 p.

CARTA da Gávea (1991). In: *Pastoral Popular. Fundamentação Inaciana*. São Paulo, Ed. Loyola: 143-52.

CARTA de Princípios dos colégios jesuítas da província do Brasil Centro-Leste (1983), São Paulo, Ed.Loyola. 15 p.

COLLECTIO Decretorum Congregationum Generalium Societatis Iesu (1961). Roma, Cúria dos Jesuítas.

CONGREGAÇÃO Geral XXXI (1967). Lisboa.

CONGREGAÇÃO Geral XXXII (1975). Lisboa.

CONGREGAÇÃO Geral XXXIII. Decretos e Documentos (1984). São Paulo, Ed. Loyola.

CONSTITUCIONES de la Compañía de Jesus y Normas Complementarias. Bilbao, Ediciones Mensajero & Santander, Sal Terrae, 1996. 543 p.

CONSTITUIÇÃO Dogmática Lumen Gentium sobre a Igreja. *Documentos do Vaticano II. Constituições, Decretos e Declarações* (1966). Petrópolis, Ed. Vozes: 21-108.

CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus (1975). Trad. João Abranches, Lisboa, 343 p.

DECRETA Congregationis Generalis XXX. In: *Acta Romana Societatis Iesu*, Roma, Cúria Geral dos jesuítas, vol. XIII (III), 1958.

DECRETO Apostolicam Actuositatem sobre o Apostolado dos leigos. *Documentos do Vaticano II. Constituições, Decretos e Declarações* (1966). Petrópolis, Ed. Vozes: 521-57.

DECRETOS da Congregação Geral XXXIV (1995). São Paulo, Ed. Loyola, 1996. 366 p.

DELEGADOS DE EDUCAÇÃO JESUÍTA DA AMÉRICA LATINA (1993). *Contribuições para a implementação da Pedagogia Inaciana na América Latina*. Rio de Janeiro, Colégio Santo Inácio. 60p.

INSTRUCTIO de collegiis in Assistentia Americae - 15.8.1934. (1934). In: *Acta Romana Societatis Iesu*. Roma, VII (III): 920-35.

JANSSENS, João Batista (1991), *Instrução sobre o Apostolado Social - 1949*. In: *Pastoral Popular. Fundamentação Inaciana*. São Paulo, Ed. Loyola: 85-112.

JOÃO PAULO II (1989), *Exortação Apostólica Christifideles Laici. Sobre a vocação e a missão dos leigos na Igreja e no mundo*. São Paulo, Ed. Loyola, 117 p.

KOLVENBACH, Peter-Hans (1984), Alocución del Padre General a los delegados para la educación de las provincias jesuíticas de Europa (Instituto Massimo, Roma, 18.11.1983). *Información S.J.*, Madrid, 89: 2-5.

_____ (1985), De un diálogo con el P.General sobre educación. *Op.cit.*: 95: 2-5.

_____ (1986), La Universidad jesuítica hoy. Alocución del P.General a los presidentes y rectores de las universidades de la Compañía y otras instituciones de Enseñanza Superior (Frascati, Italia, 5.11.1985). *Op.cit.*: 101: 7-15.

_____ (1987a), Opiniones del P.General sobre el apostolado educativo. Estamos comprometidos en este apostolado. Discurso al personal y estudiantes del Colegio St. Aloysius (Birkirkara, Malta, 24.11.1986). *Op.cit.*: 3: 161-63.

_____ (1987b), Hombres y mujeres para servir. Mensaje a los miembros de las obras educativas de Quito y Riobamba (30.9.1986). *Op.cit.*:3: 163.

KOLVENBACH, Peter-Hans (1988), *Os Antigos Alunos dos jesuítas e a evangelização*. São Paulo, Ed. Loyola (Col. Documenta S.J.,5). 46 p.

_____ (1989a), Carta del P.General sobre la educación mixta. In: *Información S.J.*, Madrid, 12: 38-40.

_____ (1989b), Alocución a la Asamblea de Enseñanza Superior Jesuítica en la Universidad de Georgetown (7.6.1989). *Op.cit.*: 14: 110-25.

_____ (1989c), Conmemoración del pasado para el futuro. Conferencia en los doscientos años de la educación jesuítica en los Estados Unidos (Georgetown, 8.6.1989). *Op.cit.*: 14: 125-35.

_____ (1990a), Educación y valores. Universidad Iberoamericana (México, 23.8.1990). *Op.cit.*: 21: 146-53.

_____ (1990b), Nuestro apostolado educativo medio. Alocución en el Colegio Pereyra (Torreón, México, 26.8.1990). *Op.cit.*: 21: 161-64.

_____ (1990c), Apostolado educativo, familia y sociedad nueva. A la Comunidad Educativa del Iteso (Instituto Técnico de Estudios Sociales de Occidente) y del Instituto de Ciencias (Guadalajara, Mexico, 29.8.1990). *Op.cit.*: 21: 164-69.

_____ (1991a), *Antigos alunos e a espiritualidade inaciana*. São Paulo, Ed. Loyola (Col. Ignatiana, 36). 44 p.

_____ (1991b), Discurso do Pe. Geral por ocasião da abertura da Congregação de Provinciais. *Primeira Congregação dos Provinciais Jesuítas. Loyola, 1990*. São Paulo, Ed. Loyola (Col. Ignatiana, 38): 10-59.

_____ (1992), Congreso de Estudios Internacionales sobre la pedagogía de la Compañía de Jesus (Messina, 14.11.1991). In: *Información S.J.*, Madrid, 29: 19-26.

_____ (1993a), Proposta educativa da Companhia de Jesus. Alocução à comunidade educativa do Colégio Antonio Vieira (Salvador, B.A., 5.10.1992). In: *Visita do Pe. Geral ao Brasil. Alocuções e homilias*. São Paulo, Ed. Loyola: 11-15.

_____ (1993b), As características da educação inaciana. Alocução à comunidade educativa do Colégio Santo Inácio, Fortaleza (1.10.1992). *Op.cit.*:16-20.

_____ (1993c), Educação e Valores. Discurso proferido aos membros das comunidades educativas da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e do Colégio Nóbrega (Recife, 2.10.1992). *Op.cit.*: 21-28.

_____ (1993d), Juventude, valores e missão educativa. Alocução à comunidade educativa do Colégio Loyola (Belo Horizonte, 9.10.1992). Op.cit.: 29-35.

_____ (1993e), A missão do educador nos colégios da Companhia de Jesus. Alocução à comunidade educativa do Colégio Santo Inácio, Rio de Janeiro (6.10.1992). Op.cit.: 54-60.

_____ (1993f), Alocução às comunidades educativas dos Colégios São Luís e São Francisco Xavier. Comunhão e co-responsabilidade na missão educadora (São Paulo, 7.10.1992). Op.cit.: 61-71.

_____ (1993g), A missão do Centro Pedagógico Pedro Arrupe. Alocução aos reitores e diretores adjuntos dos colégios da Província do Brasil Centro-Leste e à equipe do Centro Pedagógico Pedro Arrupe (Rio de Janeiro, 11.12.1992). Op.cit.: 77-81.

KOLVENBACH, Peter-Hans (1993h), A Pedagogia Inaciana Hoje. Discurso do Pe.Peter-Hans Kolvenbach aos membros do grupo de trabalho sobre "Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática" (Villa Cavalletti, 29.4.1993). In: *Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática*. São Paulo, Ed. Loyola: 89-115.

_____ (1995), Conferencia a Comunidad Educativa de Colegio-Escuelas (Valencia, 12.9.1995). In: *Información S.J.*, Madrid, 51: 167-173.

_____ (1996), *Eduquer des hommes et des femmes aujourd'hui dans l'esprit de Saint Ignace. Conférence du Père Général aux enseignants de Toulouse (Toulouse-Purpan, 26.11.96)*. 9 p. Mimeografado.

LENZ, Martinho (1987), Participação de jesuítas e leigos no processo educativo. In: *Fé e justiça nos colégios da Companhia de Jesus*. São Paulo, Ed.Loyola (Col. Ignatiana, 30): 31-41.

LOYOLA, Santo Inácio de (1985), *Exercícios Espirituais*. São Paulo, Ed. Loyola.

NORMAE Generales de Studiis (10.10.1967). In: *Acta Romana Societatis Iesu*, Roma, Cúria Geral dos Jesuítas, XV (II): 237-68, 1968.

NORMAE Generales de Studiis Nostrorum (15.12.1979). In: *Acta Romana Societatis Iesu*, Roma, Cúria Geral dos Jesuítas, XVII (III): 903-38, 1979.

PAULO VI (1971), *Carta Apostólica Octogesima Adveniens (14.5.1971)*. Petrópolis, Vozes.

_____ (1976), *A Evangelização no mundo contemporâneo. Evangelii Nuntiandi*. São Paulo, Ed. Loyola.

_____ (1983), *Carta Encíclica Populorum Progressio (26.3.1967)*. Petrópolis, Vozes.

PEDAGOGIA Inaciana. Uma proposta prática (1993), São Paulo, Ed.Loyola, 119 p.

RATIO atque institutio studiorum Societatis Jesu (1832). Roma, Collegio Urbano. 145 p.

RATIO Studiorum Superiorum Societatis Iesu - 31.7.1941 (1941). In: *Acta Romana Societatis Iesu*, Roma, Cúria Geral dos jesuítas, X (I): 151-270.

RATIO Studiorum Superiorum Societatis Iesu - 31.7.1954 (1954). Op. cit.: XII, (IV): 522-663.

SÍNODO dos Bispos sobre a Justiça no Mundo (1972). Petrópolis, Ed. Vozes.

SUPERIORES PROVINCIAIS DA COMPANHIA DE JESUS DA AMÉRICA LATINA (1996). *Carta sobre o Neoliberalismo na América Latina e Documento de Trabalho*, São Paulo, Loyola. 37 p.

THE PREAMBLE (1970). In: MEIROSE, Carl (org.) *Foundations*. Washington, The Jesuit Secondary Education Association: 1-5, 1994.

1.2. LIVROS:

ALDAMA, Antonio. *Iniciación al estudio de las Constituciones*. Roma, Centrum Ignatianum Spiritualitatis (CIS), 1979.

ARZUBIALDE, Sergio (1991), *Ejercicios Espirituales de S. Ignacio. Historia y análisis*. Bilbao-Santander, Mensajero-Sal Terrae. 904 p.

AVELAR, Gersolina Antonia (1978), *Renovação educacional católica. Lubienska e sua influência no Brasil*. São Paulo, Cortez & Moraes. 125 p.

BANGERT, William (1985), *História da Companhia de Jesus*. Porto, Livraria Apostolado da Imprensa - São Paulo, Ed. Loyola. 684 p.

BERTRAN QUERA, Miguel. *Ideas pedagógicas en la parte IV de las Constituciones de San Ignacio de Loyola*. San Cugat del Vallés-Barcelona, Facultad de Filosofía S. Francisco de Borja, 1967, 64 p.

_____ *La Pedagogía de los jesuitas en la Ratio Studiorum*. Caracas, Venezuela, Ed.Arte,1984. 907p

_____ *Los principios de la primera pedagogía de los jesuitas*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1967. 30 p.

BINGEMER, Maria Clara Luchetti (org.) (1992), *CVX. Leigos vivendo o carisma inaciano*. São Paulo, Ed.Loyola, 164 p.

CALVEZ, Jean-Yves (1987), *Fé e Justiça. A dimensão social da evangelização*. São Paulo, Ed. Loyola. 199 p.

CARRIER, Paul Ernest (1988), *Contemporary education for faith and justice in the Ignatian tradition*. Dissertation at Boston College, Chestnut Hill, Mass., 211 p.

CHARMOT, François (1951), *La pédagogie des jésuites*. Paris, Ed.Spes, 573 p.

CODINA MIR, Gabriel (1968), *Aux sources de la pédagogie des jésuites*. Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu. 370 p.

DONOHUE, John. *Jesuit education. An essay on the foundation of this idea*. New York. Fordham University Press, 1962. 212 p.

FARRELL, Allan (1938), *The Jesuit code of liberal education. Development and scope of the Ratio Studiorum*. Milwaukee, The Bruce Publishing Company. 478 p.

FRANCA, Leonel (1952), *O Método Pedagógico dos jesuitas. O "Ratio Studiorum": Introdução e tradução*. Rio de Janeiro, Ed. Agir. 236 p.

GANSS, George (1958), *Universidad y educación jesuíticas ideadas por San Ignacio. Estudio histórico de la educación católica*. La Habana, Ediciones y Publicaciones Antillenses, 442 p.

GIL, Eusébio (org.) (1992), *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La "Ratio Studiorum"*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas. 317 p.

IPARRAGUIRRE, Ignacio (org.) (1963), *Obras Completas de San Ignacio de Loyola*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos. 1021 p.

JORNADA Latinoamericana sobre as Características da educação da Companhia de Jesus. Santiago do Chile, 5 a 9 de janeiro de 1988 (1989). São Paulo, Ed. Loyola.

LOYOLA, Santo Inácio de (1974), *Autobiografia de Inácio de Loyola*. São Paulo, Ed. Loyola.

MANUAL for Jesuit High School Administrators. New York, Fordham University, 1957. 459 p.

MENESES, Ernesto. *El Código Educativo de la Compañía de Jesus*. México, Universidade Iberoamericana, 1988. 73 p.

MEIROSE, Carl (org.), *Foundations*. Washington, The Jesuit Secondary Education Association, 1994. 271 p.

METTS, Ralph (1994), Four hallmarks of jesuit pedagogy. In: MEIROSE, Carl (org.) *Foundations*. Washington, The Jesuit Secondary Education Association: 201-236.

METTS, Ralph (1995/1997) *Ignatius Knew*. Washington, Jesuit Secondary Education Association. 149 p. Trad. *Inácio sabia. Intuições pedagógicas*. São Paulo, Ed. Loyola, 1997.

O'BRIEN, William (ed.) (1993), *Let justice roll down like waters. Jesuit education and faith that does justice*. Washington, Georgetown University Press, 128 p.

PALAORO, Adroaldo (1992), *A experiência espiritual de Santo Inácio e a dinâmica interna dos Exercícios*. São Paulo, Ed. Loyola, 122p.

RAFFO, Giuliano (1989), *La Ratio Studiorum. Il metodo degli studi umanistici nei collegi dei gesuiti alla fine del secolo XVI*. Roma, La Civiltà Cattolica. 331p.

RAVIER, André. *Principes d'éducation selon l'esprit de Saint Ignace et l'institut des jésuites*. Paris, Centre d'Etudes Pédagogiques, 1948. 80 p.

SCHMITZ, Egídio (1994), *Os jesuítas e a educação. A filosofia educacional da Companhia de Jesus*. São Leopoldo, Editora Unisinos. 254 p.

SLATTERY, Robert, *Integral Pedagogy. Education through process rather than Content*. New Delhi, Jesuit Educational Association of India (JEA), 1996. 64 p. Brochura

STARRAT, Robert. *Lançando sementes de fé e de justiça (s/d)*, São Paulo, Ed.Loyola (Coleção Ignatiana, 24), 39 p.

TANZOLA, Rosanne Mary (1984), *Sensitizing students to injustice using Ignatian process of education*. Dissertation at Drew University. Madison, New Jersey, 92 p.

THOMAS, Joseph (1990), *O segredo dos jesuítas. Os Exercícios Espirituais*. Trad. Maurício Ruffier. São Paulo, Ed.Loyola, 173 p.

1.3. ARTIGOS:

ALONSO GÓMEZ, Agustin. La función integradora de la pedagogia jesuitica. *Miscelanea Comillas*, Madrid, 42: 250-55, 1984.

ANTONCICH, Ricardo. Inspiração inaciana dos colégios da Companhia de Jesus. In: *Fé e justiça nos colégios da Companhia de Jesus*. São Paulo, Ed.Loyola (Col. Ignatiana, 30): 42-54, 1987.

BARREDO, Fernando. *El apostolado de la educación y las Congregaciones Generales 31a., 32a. y 33a.*. Quito, Centro Ignaciano del Ecuador, 11: 14-21, marzo 1985.

BERNAL RESTREPO, Sergio. I grandi principi della spiritualità ignaziana nel processo di educazione personalizzante. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 325-35, 1992.

BERTRAND, Dominique. Un mariage avec la culture. *Christus*, Paris, 30: 103-16, 1982.

BRICEÑO, Manuel. El humanismo ignaciano: La *Ratio Studiorum*. In: *Ignacianidad. Memorias del Congreso "La espiritualidad ignaciana y su vigencia en el mundo de hoy"*. Bogotá, Provincia Colombiana de la Compañía de Jesus y Pontificia Universidad Javeriana: 171-94, 1991.

CARMAGNANI, Rossana. Cura personalis e leadership di servizio: fondamento e progetto della pedagogia ignaziana. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 503-08, 1992.

CLEMENT, Juan & MARGENAT, José Ma. *Competentes, conscientes, compasivos, comprometidos. El documento "Pedagogia Ignaciana/1993" un desafío para la educación de nuestros colegios. Taller de Pedagogia Ignaciana*. Ubeda (Espanha), 9 p. jul.1994. Mimeografado.

CODINA MIR, Gabriel (1987), Fé e justiça nos conteúdos da instituição educativa (2a.parte). In: *Fé e justiça nos colégios da Companhia de Jesus*. São Paulo, Ed.Loyola (Col. Ignatiana, 30): 5-30.

_____ (1989), Fé e justiça em nossos centros educativos.(1a.parte), In: *Jornada Latinoamericana sobre as "Características da Educação da Companhia de Jesus"*. São Paulo, Ed.Loyola: 17-33.

_____ (1994), La experiencia de Fe y Alegria en Bolivia. In: GAJARDO, Marcela (ed.), *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago, Agencia de Cooperación Internacional de Chile: 321-46.

_____ (1997), Mensaje al seminario. In: VÁZQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteso. No prelo.

CÓMO implantar el paradigma ignaciano en nuestros colegios. In: *Educación SI*, Madrid, CONEDSI, 6, Mayo1995.

COSTA, Maurizio. Notas sobre las líneas fundamentales de la pedagogia de la Compañía de Jesus. In: *"Nova et Vetera" de los Ejercicios Espirituales*, Centrum Ignatianum Spiritualitatis- CIS: XVIII (55): 91-121, 1987:2.

DANIELI, Mario. Mini-glossario di pedagogia ignaziana. In: *Notizie dei gesuiti d'Italia*. Gen.1995: p.19-23. Trad. José de Souza Mendes, Refletindo e agindo segundo princípios. Uma leitura da Pedagogia Inaciana. In: *Inovação em Processo*, Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 3: 15-24, nov.1995.

DECLoux, Simon. Cuarte parte, Introducción. In: ARZUBIALDE, S. e outros. *Constituciones de la Compañía de Jesus. Introducción y notas para su lectura*. Bilbao, Mensajero-Sal Terrae: 155-66, [1993].

_____ La formación de "agentes de cambio". In: *Educación Jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana*. Roma, CIS: 26-43, 1981.

_____ La pédagogie des jésuites et son inspiration ignatienne. *Lumen Vitae*, Bruxelles, 45: 127-40, 1990.

_____ Les "Caractéristiques de l'éducation jésuite": une charte pour aujourd'hui. In: *Les collègues jésuites d'hier à demain. Pédagogie et spiritualité*. Bruxelles, Lumen Vitae: 123-32, 1994.

_____ (s/d), Pobreza sócio-econômica. Pobreza evangélica. *Opção preferencial pelos pobres*. São Paulo, Ed. Loyola (Col.Ignatiana, 26): 38-48.

DEVEREUX, James. La C.G. 33a. y el apostolado de la educación. In: *Información S.J.*, 94: 198-204, 1984.

DICK, Lauro. O discurso pedagógico dos jesuítas: paráfrase? polissemia? *Estudos Leopoldenses*, Unisinos, 26(127): 33-48, 1992.

DUMINUCO, Vincent. Panorama da renovação da educação jesuítica no mundo. In: *Primeiro Congresso Inaciano de Educação*. São Paulo, Ed.Loyola: 29-38, 1991.

_____ The future of jesuit pedagogy. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 433-54, 1992.

DUMINUCO, Vincent (1997a), Las Características, un vino nuevo para las obras educativas de la Compañía. In: VÁZQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteso, 1997. No prelo.

_____ (1997b), La puesta en práctica de las Características a nivel internacional. Op.cit.

_____ (1997c), Retos y desafíos de la educación jesuíta: una visión internacional. Op.cit.

FORCADA, Javier. Educar en y para la justicia. In: *Proyecto educativo. 22a. Jornadas Educativas S.J.* Madrid, CONEDSI: 53-63, 1993.

_____ Sentido de la personalidad hoy de los centros de la Compañía de Jesús. In: *Personalidad y humanismo. 19a. Jornadas Educativas Nacionales*. Madrid, Coned SJ: 15-38, 1990.

FOSSION, André (1994), Unir vie de foi et pratique pédagogique. In: *Les collèges jésuites d'hier à demain. Pédagogie et spiritualité*. Bruxelles, Lumen Vitae: 105-22.

GANSS, George E. The fourth part of St. Ignatius' Constitutions and the spirit of the "Ratio Studiorum". In: *Analecta Gregoriana*, LXX: 163-80, 1954.

GARCIA-VILLOSLADA, Ricardo. Colégios da Companhia de Jesus. Sua origem, natureza e propagação. In: *Santo Inácio de Loyola*. São Paulo, Ed.Loyola: 832-64, 1991.

IGLESIAS, Ignacio. Constantes del pensamiento del P. Arrupe sobre la educación. In: *Información S.J.*, Madrid, 75: 160-68, 1981.

_____ Servicio y libertad. In: *Espiritualidad ignaciana y humanismo. 21a. Jornadas Educativas S.J.* Madrid, CONEDSI:19-33, 1991.

INFORMACIÓN S.J. (1997), La CVX, Madrid, enero/febrero.

IPARRAGUIRRE, Ignacio (1962). *Pensamiento y actitud de San Ignacio de Loyola acerca de los colegios*. Roma: 189-98, 1962.

KLEIN, Luiz Fernando. *Curso sobre "Características da Educação Jesuíta" (CESJ)*, São Paulo, Colégio São Luís, 1992, 18p. Mimeografiado.

_____ (1994), *Cartilha do PPI*. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe. 16 p.

_____ *Índice analítico das Características da Educação da Companhia de Jesus*. São Paulo, Ed.Loyola, 1991. 61 p.

LABRADOR, Carmen. Estudio histórico-pedagógico de la "Ratio Studiorum". In: Gil, Eusebio (org.), *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La Ratio Studiorum*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1992: 17-56.

_____ El sistema educativo de la Compañía de Jesús. Una nueva edición de la "Ratio Studiorum". *Miscelanea Comillas*, Madrid, 51: 167-82, 1993.

LASALA, Fernando. La "Ratio Studiorum" de la Compañía de Jesús. Historia y esencia de un modelo pedagógico. *Miscelanea Comillas*, Madrid, 44: 157-74. 1986.

LÓPEZ BARRIO, Mario (1997). La Compañía de Jesús y la educación en México. Compromiso de renovación. In: VÁZQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteso, 1997. No prelo.

LUKÁCS, Ladislau. Da missão à educação. Uma viragem no carisma de Inácio de Loiola. *Broteria*, Lisboa, 132 (1): 3-12.

MANCIA, Anita. La recente edizione critica della "Ratio Studiorum" della Compagnia di Gesù. *Gregorianum*, 69 (2): 332-39, 1988.

MARGENAT, Josep. Hombres y mujeres para los demás. Nuevas fronteras de la pastoral educativa. Sal Terrae, jul./ago.1994 In: *MAGIS*, Buenos Aires, Secretariado de Educación Jesuítica de la Provincia de Argentina, 11.

MENDIZÁBAL, Miguel. *Pensamiento del Padre Arrupe sobre el apostolado de la educación*. Centro Ignaciano del Ecuador, 11: 22-44, mar.1985.

MESNARD, Pierre. A pedagogia dos jesuítas. In: CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo, Cia. Editora Nacional: 60-116, 1978.

MIANULLI, Domingos & LIMA, Ma. da Graça. Pedagogia Inaciana (síntese) In: *Ceap Informa, Salvador*, 6: I-VIII, 1994.

MONTES, Fernando. Espiritualidade Inaciana e educação. In: *Jornada Latinoamericana sobre as "Características da Educação da Companhia de Jesus"*. São Paulo, Ed.Loyola: 35-47, 1989.

MORALES, Ricardo. Ignacio y la educación. In: *Semana Ignaciana*. Lima, Centro de Espiritualidad Ignaciana: 67-87, 1990.

_____. Características e currículo: contribuições para uma reflexão. In: *Jornada Latinoamericana sobre as "Características da Educação da Companhia de Jesus"*. São Paulo, Ed.Loyola: 71-87, 1989.

NEWTON, Robert (1989), Reflexões sobre os princípios pedagógicos dos Exercícios Espirituais. In: *Jornada Latinoamericana sobre as "Características da Educação da Companhia de Jesus"*. São Paulo, Ed.Loyola: 101-34.

NUNES, Clarice. Os jesuítas na educação brasileira: presença polêmica. In: *PUC Ciência*. Número especial 'Centenários Inacianos'. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 6: 51-64, 1991.

NUNES, Maridete Grisi. Escola: experiência...reflexão...ação... In: *Revista de Educação Ceap, Salvador*, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 4: 52-66, junho 1996.

O'MALLEY, John W. Renaissance humanism and religious culture of the first jesuit. *The Heythrop Journal*, XXXI: 471-87, 1990.

OIZUMI, Enrique. *Pedagogia Ignaciana*. La Paz, 1995, 13 p. Mimeografado.

OSOWSKI, Cecília. *A Pedagogia Inaciana como uma proposta curricular*. São Leopoldo, Unisinos, 1995, 15 p. Mimeografado.

_____. Exercícios Espirituais e contexto: em busca da 'viva representação'. In: *Ceap Revista de Educação*. Salvador (B.A.), Centro de Assessoria Pedagógica, 15: 75-80, dez.1996.

_____. (1995), Pedagogia Inaciana: Currículo para servir a fé e a justiça. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 97: 56-65, out/dez.

_____. *Pedagogia Inaciana e o humanismo social cristão.hoje*. São Leopoldo, Unisinos, 1995, 19 p. Mimeografado. Trad.castelhana: *Didac*, Mexico, Universidad Iberoamericana, Centro de Didáctica, 8: 2-6, 1996.

_____. Pedagogia Inaciana, pós-modernidade e cotidiano escolar: relações possíveis? In: *Ceap Revista de Educação*. Salvador (B.A.), Centro de Assessoria Pedagógica, 11: 52-63, dez.1995.

PAMPÍN, José L. *El papel del profesor en el marco del paradigma pedagógico ignaciano*. Taller de Pedagogia Ignaciana. Valladolid (Espanha), 1994, 25 p. Mimeografado.

PARDONNAT, Bernard. *Enseigner et apprendre selon la pédagogie des jésuites. Fiches de travail*. 4ème. édition revue et augmentée. Vanves, 1993. 56 p. Brochura.

_____. Enseigner et apprendre selon la pédagogie des jésuites. In: *Les collèges jésuites d'hier à demain. Pédagogie et spiritualité*. Bruxelles, Lumen Vitae: 93-104, 1994.

PARRA, Sergio Gómez. *La evaluación*. Taller de Pedagogía Ignaciana. Valladolid, 1994. 18 p. Mimeografiado.

_____. *La evaluación formativa*. Taller de Pedagogía Ignaciana. Valladolid, 1994. 23 p. Mimeografiado.

PEDAGOGIA IGNACIANA: el "kairós" de los '90. In: *MAGIS* (Hoja de comunicación educativa de la comisión educativa de la Compañía de Jesús), Buenos Aires, 8: 1-14, 1994.

PUENTE, Fernando de la. El documento Pedagogía Ignaciana. In: *22a. Jornadas Educativas SJ - Proyecto Educativo*. Madrid, CONEDSI: 99-116, 1993.

QUIRÓS, Javier. Decreto 18: Educación secundaria, primaria y popular. *Cuadernos de Espiritualidad*, Lima, Centro de Espiritualidad Ignaciana, 76: 25-29, oct./dic. 1996.

RAMAL, Andréa Cecília. Atualidade do Paradigma Inaciano nos Cursos Noturnos jesuítas. In *Ceap Informa*, Salvador (B.A.), Centro de Assessoria Pedagógica, 3: 24-27, nov.1993.

_____. Ensinando a pensar, incitando a agir. In *Ceap Revista de Educação*, Salvador (B.A.), Centro de Assessoria Pedagógica, 15: 28-44, dez.1996.

_____. Uma proposta prática para o ensino da Língua Portuguesa no 2o. grau. In: *Revista de Educação Ceap*, Salvador (B.A.), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 14: 43-63, set.1996.

RAMBLA, Josep Maria. Una pedagogia inspirada en la experiencia de Ignacio de Loyola. In: *Espiritualidad ignaciana y humanismo. 21a. Jornadas Educativas SJ*. Madrid, CONEDSI: 35-50, 1991.

RAVIER, André. Le Ratio Studiorum des jésuites et les méthodes actives. *Pédagogie*, Paris, 4: 1-16, 1946.

RENAU, Jesús. Educar para la experiencia y el compromiso cristiano. In: *Proyecto educativo. 22a. Jornadas Educativas S.J.* Madrid, CONEDSI: 39-51, 1993.

REVUELTA GONZÁLEZ, Manuel. Los colegios de la Compañía de Jesús: tres momentos de su evolución histórica. *Razón y Fe*, Madrid, 207 (1017): 363-75, abr.1983.

RODRIGUES, Maria Teresa. Acerca das atitudes e valores do ensino da Companhia de Jesus. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, 49: 243-63, 1993.

RUIZ, Antonio Vegas. *La educación en los colegios de la Compañía de Jesús. P. Carlos Vásquez S.J.* 1995. Lima, 1996, 34 p. Mimeografiado.

SAUVÉ, James. La educación de los jesuítas y la espiritualidad ignaciana. In: *Educación Jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana*. Roma, CIS: 9-25, 1981.

_____. La formación del laicado en el apostolado jesuítico de la educación. In: *Formación del laicado por medio de la espiritualidad ignaciana*. Roma, CIS: 32-64, 1986.

SHARKEY, Paul (1995) Principled reflecting and acting: a reading of "Ignatian Pedagogy" In: *Living Competence, Compassion and Conscience*. Hawthorn Victoria (Australia), Jesuit Network, 2, dec.1994. 8 p. Trad. José Luís Fuentes: Refletindo e agindo segundo princípios. Uma leitura da Pedagogia Inaciana. *Inovação em Processo*, Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 4: 15-24, nov.1995.

SILVA, Antonio da. Quarto centenário da Ratio Studiorum. À margem de uma edição crítica. *Brotéria*, Lisboa, 122: 540-50, 1986.

SLATTERY, Robert. Ignatian Pedagogy challenges structures. In: *JIVAN* (Jesuits of South Asia: Views and News) New Delhi, 7: 16-18, Aug.1995. Trad. José Luís Fuentes: Pedagogia Inaciana

desafia estruturas. *Inovação em Processo*, Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 4: 2-8, nov.1995.

_____ (ed.), *Ignatian Pedagogy Project Resource Manual*. New Delhi, Jesuit Educational Association, 1995, 97 p. Mimeografado.

_____ *Overview of the integral pedagogy project*. New Delhi, 1995. 4 p. Mimeografado. Trad. José Luís Fuentes: Panorama do projeto de pedagogia integral. *Inovação em Processo*, Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 4: 9-14, nov.1995.

SPRINGHETTI, Emilio. Il problema educativo nella controriforma cattolica. In: *Questioni di storia della pedagogia*. Brescia, La Scuola Editrice, 1963: 195-223.

STARRAT, Robert (s/d), Sowing Seeds of Faith and Justice. In: MEIROSE, Carl (org.) *Foundations*. Washington, Jesuit Secondary Education Association: 107-27, 1994. Trad. *Lançando sementes de fé e de justiça*. São Paulo, Ed.Loyola (Coleção Ignatiana, 24), 39 p. s/d.

VÁSQUEZ TAPIA, Alberto. A formação de professores à luz das Características da Educação da Companhia de Jesus. In: *Jornada Latinoamericana sobre as "Características da Educação da Companhia de Jesus"*. São Paulo, Ed.Loyola: 49-70, 1989.

_____ *Taller sobre Pedagogia Ignaciana*. Guadalajara, Mexico, Iteso, 1995, 61p. Mimeografado.

VÁSQUEZ POSADA, Carlos. Características de la educación de la Compañía de Jesus. Claves para la renovación ignaciana. In: *Renovación Ignaciana. Colégios de la Compañía de Jesus*. Bogotá, Coordinación de Educación Jesuita: 31-44, 1995.

_____ El paradigma pedagógico ignaciano. Enseñar a aprender según la pedagogia ignaciana. In: *Renovación Ignaciana. Colégios de la Compañía de Jesus*. Bogotá, Coordinación de Educación Jesuita: 51-57, 1995. Mimeografado.

_____ La espiritualidad ignaciana en la educación jesuítica. In: *Ignacianidad. Memorias del Congreso "La espiritualidad ignaciana y su vigencia en el mundo de hoy"*. Bogotá, Provincia Colombiana de la Compañía de Jesus y Pontificia Universidad Javeriana: 195 -235, 1991.

_____ La renovación ignaciana en el apostolado educativo de la Compañía de Jesus 1980-1995. In: *Renovación Ignaciana. Colégios de la Compañía de Jesus*. Bogotá, Prefectura General de estudios de los jesuitas: 11-27, 1995.

_____ *Propuesta educativa de la Compañía de Jesus para América Latina*. Guadalajara, Iteso, 6 p. Mimeografado.

_____ *Taller sobre Pedagogia Ignaciana*. Bogotá, Coordinación de Educación Jesuita. 1995. Mimeografado.

VAZQUEZ, Enrique & GONZÁLEZ, Francisco. Enseñar a pensar. In: *Proyecto educativo. 22a. Jornadas Educativas S.J.* Madrid, CONEDSI: 75-95, 1993.

VÁZQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) (1997), *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteso. No prelo.

VÉLEZ, Alvaro. *El Paradigma Pedagógico Ignaciano. Introducción*. Medellín, Colegio San Ignacio, 1995, 10 p. Mimeografado.

_____ *El Paradigma Pedagógico Ignaciano. Contexto*. Id. 3 p.

_____ *El Paradigma Pedagógico Ignaciano. Experiencia*. Id. 3 p.

_____ *El Paradigma Pedagógico Ignaciano. Reflexión*. Id. 4 p.

_____ *El Paradigma Pedagógico Ignaciano. La Acción*. Id. 4 p.

_____ *El Paradigma Pedagógico Ignaciano. La Evaluación.* Id. 5 p.

_____ *El Paradigma Pedagógico Ignaciano. Conclusión.* Id. 3 p.

VERA, Aurélio Vera. *Aproximación del paradigma pedagógico ignaciano al servicio de la fe y la promoción de la justicia en la Provincia Ecuatoriana.* Quito, 1995, 6 p. Mimeografiado.

VERGARA ACEVES, Jesús. *El estilo ignaciano como propulsor de una universidad de inspiración cristiana.* Guadalajara, Iteso, 47 p., 1985.

VITÓRIO, Jaldemir. *Os colégios da Companhia de Jesus e a CG XXXIV.* Salvador (B.A.), 10 p., 1996. Mimeografiado.

2. SOBRE A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E COMUNITÁRIA SEGUNDO FAURE

2.1. LIVROS, ARTIGOS E CONFERÊNCIAS DE PIERRE FAURE

(1945a), *L'École et la cité.* Paris, Centre d'Études Pédagogiques (CEP), Spes. 332 p.

(1945b), *Le statu de l'école, pour la paix scolaire.* Paris, Action Populaire, Spes.

(1945c), *Psychologie et grammaire. L'analyse. Elements d'une progresion.* Paris, CEP.

(1945d), *Tour d'horizon et perspectives. Pédagogie,* Paris, Editions SPES, 1: 1-15.

(1946), *Méthodes Actives. Pédagogie,* Paris, CEP, 2: 1-7.

(1951), *Une application originale du Plan Dalton. Pédagogie,* Paris, CEP, 3: 160-69.

(1952), *Maria Montessori. Pédagogie,* Paris, CEP, 10: 579-80.

(1953), *Le travail des maîtres Pédagogie,* Paris, CEP, 4: 225-31.

(1954), *Le XXV Anniversaire de l'Encyclique sur l'Education de la Jeunesse. Pédagogie,* Paris, CEP, 10: 728-40.

(1956), *Semanas Pedagógicas de 1955 e 1956 promovidas pela A.E.C. do Brasil.* Edições A.E.C. do Brasil.

(1958), *Au siècle de l'enfant.* Paris, Mame. 233 p.

FAURE, Pierre (1959), *Institution de classes expérimentales au Brésil. Pédagogie,* Paris, CEP, 3: 234-239.

(1960), *Encore les programmes! Op.cit.,* 9: 773-74.

(1963a), *L'Encyclique "Pacem in Terris". Mission des éducateurs. Op.cit.,* 5: 391-403.

(1963b), *Progrès de la scolarisation et progrès pédagogiques. Op.cit.,* 8: 733-36.

(1964), *Pédagogie s'interroge et vous interroge. Op.cit.,* 2: 101-06.

(1965a) & Malfille, D. *Lire.* Paris, Éditions de l'École.

(1965b), *Carnets de lecture: lire.* Paris, Éditions de l'École.

- (1965c), *Conferências de Pierre Faure realizadas por ocasião de Semanas Pedagógicas em São Paulo de 15 a 30 de julho de 1965*. 21 p. Mimeografado
- (1965d), Orientations actuelles de l'enseignement. Perspectives des réformes. *Pédagogie*, Paris, CEP, 2: 121-29.
- (1965e), Travail, Saint Ennui? Op.cit., 4: 329-33.
- (1965f), L'instruction et la formation civiques. *Pédagogie*, Paris, CEP, 8: 751-67.
- (1968a), *Semana de estudos Montessori-Lubienska*. São Paulo. 32 p. Mimeografado
- (1968b), Le Concile et l'éducation. *Pédagogie*, Paris, CEP, 2: 119-30.
- (1968c), Raison garder! Op.cit., 8: 735-41.
- (1969a), *Poésies, a l'écoute du monde*. Paris, Éditions de l'École.
- (1969b), Un nouveau collège. *Pédagogie*, Paris, CEP, 2-3: 136-44. Trad.castelhana: *Ideas y metodos en la educación*. Madrid, Narcea: 157-66, 1972.
- (1969c), Une école d'application et de recherche pédagogique. In: *Pédagogie*, Paris, CEP, 2-3: 149-54. Trad.castelhana: *Ideas y metodos*, Op.cit.: 167-73.
- (1969d), Trabajo personal y en equipo. In: *Ideas y metodos*, Op.cit.: 41-45.
- (1970), *La Mathématique. Méthode et progression*. Paris, Éditions de l'École.
- (1971), Créativité et rigueur. *Pédagogie*, Paris, CEP, 2-3: 107-24. Trad. castelhana: *Ideas y metodo*, Op.cit.: 137-54.
- (1972a), *Ideas y métodos en la educación*. Madrid, Narcea. 207 p
- (1972b), Hélène Lubienska de Lenval. *Recherche et Animation Pédagogiques (RAP)*, Paris, Airap, 4: 7. Idem in: *Pédagogie*, 8: 730-31.
- (1972c), Instruments de travail. Programmes et plans de travail. *RAP*, Paris, Airap, 4.
- (1973a), Urgent: Formation... Op.cit.: 1.
- (1973b), Réflexions sur notre pédagogie. Construction de la personnalité. L'activité et le geste. L'interdisciplinarité. *Pédagogie*, Paris, CEP, 7: 2-15.
- (1974/1976), Les maternelles: évolution pédagogique. Op.cit.: 10: 848-57. Trad.Maria Helena Rapp in: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.61 (140): 534-39, out./dez.1976.
- FAURE, Pierre(1975a), *Conferencias del P.Pierre Faure en las jornadas de 1973*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. 79 p.
- (1975b), Las actitudes del educador. *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Cipo, Guadalajara (México):10-16. Mimeografado.
- (1975c), El desarrollo mental del niño. Op.cit.: 17-23.
- (1975d), Formación y desarrollo. Op.cit.: 24-29.
- (1975e), La formación religiosa. Op.cit.: 30-42.
- (1975f), Controlar, no corregir. Op.cit.: 43-47.
- (1975g), La normalización. Op.cit.: 48-51.

- (1975h), La formación social. Op.cit.: 52-60.
- (1975i), La libertad. Op.cit.: 61-65.
- (1975j), L'attachement. *RAP*, Paris, Airap, 15: 2-3.
- (1976a), Iniciativa, originalidad e investigación en la tarea educativa. In: *Memoria del curso. "Verano de 1976"*. Guadalajara (México): 6-11. Mimeografiado
- (1976b), La Normalización I. Op.cit.: 12-18.
- (1976c), La Normalización II. Op.cit.: 19-24.
- (1976d), La Normalización III. Id: 25-31.
- (1976e), Control y evaluación. Op.cit.: 32-38.
- (1976f), Evaluación. Op.cit.: 39-41.
- (1976g), Formación religiosa. Op.cit.: 42-48.
- (1976h), La nature du jeu. *RAP*, Paris, Airap, 19: 1-7.
- (1976i), La Normalisation. Op.cit.: (20): 4-11.
- (1977a), *L'enseignement du français par l'observation des textes*. Paris, Ed.Hatier.
- (1977b), L'enseignement personnalisé. Ses origines, son evolution. *RAP*, Paris, Airap, 21: 3-6. Idem in: *Revista de Educación*, Madrid, 247: 5-10, dez.1976.
- (1977c), Interview. Op.cit.: 21: 6-8.
- (1977d), La naturaleza y el niño. In: *Memoria del 3er. curso sobre Educación Personalizada*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamerica: 86-92.
- (1978a), El niño de 7 a 12 años. In: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Instituto Pierre Faure, Centro de Investigacion y Planeación Educativa, Association International de Recherche et Animation Pedagogique, Guadalajara (México): 20-27. Mimeografiado
- (1978b), Sesión de trabajo con el grupo I de Primaria y Secundaria. Op.cit.: 33-35.
- (1978c), Lo esencial en pré-escolar. Op.cit.: 36-48.
- FAURE, Pierre (1978d), El estudio por temas. Op.cit.: 49-53.
- (1978e), Sesión de trabajo con el grupo I de primaria y secundaria. Cuál es la diferencia entre individuo y persona? Op.cit.: 54-55.
- (1978f), La educación de la fe en pre-escolar y primer año de primaria. Op.cit.: 61-68.
- (1978g), Personalismo comunitario. Op.cit.: 69-75.
- (1978h), Sesión de trabajo con el grupo I de Primaria y Secundaria. Op.cit.: 76-78.
- (1979a), *La enseñanza del español a partir de la observación de la lengua*. Tradução e adaptação Maria Sashida Key e Maria Concepción Flores Montúfar. Guadalajara (México), Ed. Airap. 113 p.
- (1979b/1993), *Un enseignement personnalisé et communautaire*. Paris, Casterman. 149 p. Trad. Maurício Ruffier. *Ensino personalizado e comunitário*. São Paulo, Ed.Loyola, 1993. 103 p.

- (1979c), Objetivos y medios de la educación personalizada. In *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamerica: 8-14. Mimeografiado.
- (1979d), La Observación. Op.cit.: 15-21.
- 1979e), El desarrollo completo en el niño hasta la unificación de su persona. Op.cit.: 23-27.
- (1979f), Relaciones de los padres de familia con la escuela. Op.cit.: 29-36.
- (1979g), Condiciones para la disponibilidad de la persona en la educación. Id: 37-44.
- (1979h), La mente, su formación y su valor. Op.cit.: 55-59.
- (1979i), Más sobre la formación de la mente. Op.cit.: 60-67.
- (1979j), La enseñanza personalizada y comunitaria. Op.cit.: 73-78.
- (1980a), Acto de apertura del curso In: *Memoria del 6o. curso sobre Educación Personalizada*. Sección Airap en Latinoamerica, Guadalajara (México): 1-5. Mimeografiado.
- (1980b), La Observación. Importancia de la educación personalizada. Op.cit.: 13-19.
- (1980c), Elementos esenciales para una educación personalizada. Op.cit.: 33-39.
- (1980d), Por una educación más justa. Op.cit.: 47-53.
- (1980e), Precusores del personalismo II. Op.cit.: 79-85.
- (1980f), Los Precusores III. Op.cit.: 8-104.
- (1980g), La normalización. Op.cit.: 108-115.
- (1980h), Alocução por ocasião da sessão de encerramento do II CBEM. Educação Montessoriana. ANAIS DO II CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MONTESSORIANA. São Paulo, Associação Montessori do Brasil: 505-08.
- (1981a), Reflexiones importantes (La acogida, La programación, La disciplina), *Memoria del 7º curso sobre educación personalizada*. Guadalajara (México): 10-18. Mimeografiado.
- (1981b), La dislexia y otros temas. Op.cit.: 38-43.
- FAURE, Pierre (1981c), La normalización y la concientización. Op.cit.: 50-57.
- (1981d), Emmanuel Mounier y los inicios del personalismo. Op.cit.: 83-89.
- (1981e), Reflexiones importantes (Neurofisiología del cerebro, Escuela Activa, Instrumentos de trabajo), Op.cit.: 90-96.
- (1981f), La organización del tiempo. El Plan de Trabajo. El ritmo de trabajo. Op.cit.: 97-105.
- (1981g), La educación en la fe. Op.cit.: 111-115.
- (1981h), Vraies progressions et rythmes scolaires. In: *RAP*, Paris, Airap, 38: 6-9.
- (1981i), Autonomie. Op.cit.: (40): 10-11.
- (1982a), La Observación. La Puesta en Común. In: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamerica: 9-13. Mimeografiado.
- (1982b), La Normalización. Op.cit.: 21-26.

(1982c), La Atención. Op.cit.: 30-38.

(1982d), La Programación. Op.cit.: 43-54.

(1982e), El grupo de animación. La acogida. Op.cit.: 64-70.

(1982f), Aspectos comunitarios de la Enseñanza Personalizada. Op.cit.: 83-88.

(1982g), Respuesta a varias preguntas de los sesionistas. Op.cit.: 97-100.

(1982h), La psicomotricidad. La autoevaluación. Op.cit.: 101-108.

(1982i), Educación en la fé. Op.cit.: 140-147.

(1983a), Enseñanza personalista y comunitaria. In: *Memoria del curso "Verano de 1983". Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 31-43. Mimeografiado.

(1983b), Maria Montessori. La evaluación. Op.cit.: 45-56.

(1983c), Los programas oficiales de educación. La educación cósmica, La normalización. Como organizar la jornada de trabajo. Op.cit.: 69-83.

(1983d), Respuesta a varias preguntas de los sesionistas. Op.cit.: 85-102.

(1983e), La educación en la fe. Inicios del personalismo. Op.cit.: 103-116.

(1983f), El aspecto comunitario de la enseñanza personalizada. Op.cit.: 141-152.

(1983g), Maria Montessori y la disciplina. La Observación. El Proyecto Pedagógico. Op.cit.: 153-169.

(1983h), La Libertad. La utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza personalizada. Op.cit.: 171-188.

2.2. LIVROS E TESES REFERENTES À EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E AO ENFOQUE DE PIERRE FAURE:

AMADO, Gildásio (1973), *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora e Brasília, Instituto Nacional do Livro/MEC.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (1985), *Estudo do sistema educacional e da psicologia em Maria Montessori: Uma contribuição à reflexão sobre a concepção humanística moderna na filosofia da educação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 230 p.

AVELLA, Martha et alii (1978), *Educación personalizada. Modelo de entrenamiento para profesores de ciclo primario*. Bogotá, Universidad Javeriana. 287 p.

CLASSES experimentais no ensino secundário. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, v.XXX, n.72, out./dez.1958: 73-83.

FEDER, Maurice (1980), *Un collègue sans classe, ça existe*. Paris, Editions E.S.F. 116 p.

GACHANCIPÁ, Olga Meri (1991), *Estratégias cognitivas y pedagogicas aplicables al proceso lector silencioso en alumnos del tercer elemental en la educación personalizada del Colégio San Bartolomé 'La Merced'*. Tese de mestrado. Universidad Externado de Colombia.

GARCIA HOZ, Victor (1988), *Educación Personalizada*. Madrid, Rialp, 8.ed. (1. ed, 1970). 348 p.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme (1994), *O projeto pedagógico de Maria Montessori*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. 301 p.

GUTIÉRREZ RUIZ, Irene (1970), *Experiencia Somosaguas*. Madrid, Iter Ediciones. 125 p.

JARAMILLO, José Carlos (1988), *La Educación Personalizada. Un modelo educativo*. 2 ed. Bogotá, Indo-American Press Service (Colección Experiencias, 66), 195 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (1988), *A Pré-Escola em São Paulo. 1877-1940*. São Paulo, Ed. Loyola.

KURKI, Leena (1987), *Attitudes towards school and life acquired by pupils at some Columbian, Finnish and Irish senior secondary schools*. Oulu, Finlândia, Faculdade de Educação da Universidade de Oulu, 112 p.

LAFRANCE, Yvon (1959), *As Classes Experimentais no Colégio Santa Cruz*. *Servir*, AEC, dez.:24-30.

_____ (1963), *Uma experiência psico-pedagógica no Colégio Santa Cruz (1959-1962)*, São Paulo. 103 p.

LEON GUEVARA, Judith (1981), *Personalización liberadora. Exigencia educativa*. Medellin, Susaeta Ediciones. 445 p.

_____ *Fundamentos para una personalización liberadora*. Bogotá, Indo-american press (Colección Experiencias, 64), 1987. 120 p.

LES ACTES du XX Anniversaire (1991), Meudon, Airap. 50 p. Brochura.

MATILLA, Leticia C. Joseph (1993), *El "Trabajo Personal" a nivel secundaria en una escuela de educación personalizada*. Trabalho de Investigação. Licenciatura em Psicologia. Iteso (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente), Guadalajara (México), 315 p.

MESA, José Alberto (1986), *Educación personalizada liberadora*. Bogotá, Indo-american press.

MONTOYA, Luz Stella (1990), *Principios de la educación personalizada en el Colégio San Bartolomé - La Merced*. Tese de mestrado. Universidad Externado de Colombia.

NIEVES PEREIRA, Maria (1984), *Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. México, Ed.Trillas, 4. ed. (1. ed. 1976). 285 p.

OCAMPO FLOREZ, Esteban & SERNA QUINTERO, Liliana (1992), *Incidencia de la aplicación de las didácticas constructivista y personalizada en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos de preescolar e infantiles del Colegio San Luis Gonzaga*. Dissertação de Mestrado. Universidad Pedagógica Nacional de Manizales (Colombia). 240 p.

VÁSQUEZ, Carlos (1993), *Educación personalizada. Una propuesta educativa para América Latina*. Bogotá, Indo-american press (Colección Experiencias, 39), 8 ed. 85 p.

VÉLEZ ESCOBAR, Alvaro (1990/1996), *Practica de la educación personalizada*. Bogotá, Confederación Nacional de Centros Docentes (CONACED).183 p. Trad. *Prática da educação personalizada*. São Paulo, Ed.Loyola, 1996. 159 p.

VERDUZCO, Max (1985), *Fundamentos de la educación personalizada Pierre Faure*. Guadalajara (México), Instituto de Ciencias. 60 p.

20 ANS au service de l'enfant 1971-1991. Airap, Meudon, 1991. 73 p.

2.3. ARTIGOS RELACIONADOS COM O ENFOQUE DE PIERRE FAURE

ALVAREZ, Rosa Maria. Fundamento psiconeurobiológico del personalismo comunitario. In: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica, Mimeografiado: 114-125, 1982.

AUDIC, Anne Marie (1996), Le Père Pierre Faure. Genèse et originalité d'une pensée pédagogique. Paris. *Action Éducative Lasallienne*, 58, 92 p. Brochura.

_____ (s/d), *Pierre Faure, classicisme et modernité*. Paris, 3 p. Mimeografiado.

BERNAL RESTREPO, Sergio. I grandi principi della spiritualità ignaziana nel processo di educazione personalizzante. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991*. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 325-35, 1992.

BULLETIN INTERIEUR, *Pierre Faure, Les témoignages de ceux qui l'ont connu et le vécu d'une pédagogie*. Beyrouth, Université Saint-Joseph, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Institut Libanais d'Éducateurs, Numero special, 3, 1989. 40 p.

CADERNO DO CEAP, *Educação Personalizada e Comunitária*. Salvador (B.A.), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1, 1997. 64 p.

COLOM, Antonio (1979), El compromiso personalista. In: *La lectura del discurso pedagógico actual*. Palma de Mallorca, Ediciones Embat: 165-183.

CRUZ, Mariano da (1966), *Vinte anos a serviço da Educação*. Rio de Janeiro, AEC do Brasil.

DIEM, Jean-Marie (1975), Des mots et des idées: pourquoi l'enseignement personnalisé? In: *RAP*. Paris, Airap: 3-5.

_____ (1988), Le Pere Faure et les sessions pédagogiques. Op.cit., 62: 14-18.

EDUCACIÓN personalizada. *Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Santiago (Chile), s/d., 9 p. Mimeografiado.

EL HAYEK, Christiane (1990), *Enquete sur la pratique de la pédagogie personnalisé et communaute*. Paris, Association Pierre Faure pour la promotion de l'enseignement personnalisé et communaute. Paris. 68 p. Mimeografiado.

FEDER, Maurice (1975a), Promotion de la personne. In: *RAP*, 16: 1-2.

_____ (1975b), Des mots et des idées: pourquoi l'enseignement personnalisé? Op.cit., 16: 3-5.

FLORES MONTÚFAR, Ma. Concepción (1980a), Reflexiones sobre el núcleo fundamental del personalismo. In: *Memoria del 6o. curso sobre Educación Personalizada*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 27-32. Mimeografiado.

_____ (1980b), Un marco referencial del personalismo. Op.cit.: 60-66.

_____ (1980c), Condiciones y perspectivas de una personalización. Op.cit.: 91-96.

_____ (1980d), El trabajo en el aula I. Op.cit.: 122-125.

_____ (1980e), El trabajo en el aula II. Op.cit.: 126-131.

GALINO, Angeles (1991), El personalismo y la educación personalizada en Francia. In: *Personalización educativa. Genesis y estado actual*. Madrid, Rialp: 113-56.

KLEIN, Luiz Fernando (1995a), Entrevista com Paulo Freire, in *Ceap Revista de Educação*, Salvador (B.A.), Centro de Assessoria Pedagógica, 9: 5-15, jun.

_____ (1995b), Entrevista com o prof. Georges Snyders, in *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, Universidade de São Paulo, 21: 139-147, jul./dez.1995.

_____ (1997), A EPC segundo Pierre Faure (Conferência no 1o. Fórum sobre Educação Personalizada - Indaiatuba, S.P.:31.10 a 2.11.96). In: *Caderno do Ceap*, Salvador (B.A.), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1: 20-35.

KURKI, Leena (1989), *Attitudes towards school and life acquired by pupils at some Columbian, Finnish and Irish senior secondary schools*. Oulu, Finlandia. 25 p. Mimeografado.

L'ENSEIGNEMENT personnalisé vers une pédagogie personnalisante et communautaire (1978). In: *RAP*, Paris, Airap, 26.

LE GALL, Monique (1974), *L'enseignement personnalisé et l'Airap*. Paris, 14 p. Mimeografado.

MAGALHÃES, Sonia (1996), Implementação da educação personalizada e comunitária na Província Centro-Leste. *Inovação em Processo*, Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 6: 3-13, julho 1996.

Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada. Guadalajara (México), Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International et Animation Pedagogique, 1978, 78 p. Mimeografado.

Memoria del curso. "Verano de 1976". Guadalajara (México), 1976. Mimeografado.

Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamerica, 1982. Mimeografado.

Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Agosto de 1976. Conferencias de Pierre Faure. San Salvador (El Salvador), Colegio Externado de San Jose, 1976. Mimeografado.

Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Enero de 1978. Conferencias de Pierre Faure. San Salvador (El Salvador), Fe y Alegria, 1978. Mimeografado.

Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa. Guadalajara (México), Cipo, 75 p. Mimeografado.

Memoria del curso "Verano de 1983". Una experiencia educativa. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamerica, 1983, 203 p. Mimeografado.

Memoria del curso "Verano de 1984". Una experiencia educativa. Guadalajara (Mexico), Airap de Latinoamerica, 1984. Mimeografado.

Memoria del tercer seminario de educación personalizada. San Salvador (El Salvador), Fe y Alegria, Sección de America Latina de Airap, 1978,. Mimeografado.

Memoria del 3er. curso sobre Educación Personalizada. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamerica, 1977. Mimeografado.

Memoria del 6o. curso sobre Educación Personalizada. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamerica, 1980. Mimeografado.

Memoria del 7o. curso sobre Educación Personalizada. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamerica, 1981. Mimeografado.

Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamerica, 1979, 86 p. Mimeografado.

MENCIA, Emiliano (s/d), *Un movimiento de renovación escolar en la línea de la educación personalizada*. 31 p. Mimeografado.

MONTALDO LORCA, Nelson (1992), *Evaluación de la educación personalizada en colegios y escuelas de la Compañía de Jesus en Chile*. Santiago. 96 p. Mimeografado.

NEYRET, Madeleine (1994), *Hélène Lubienska de Lenval. Pour une pédagogie de la personne*. Paris, Ed. P.Lethielleux: 297-334.

O HISTÓRICO da experiência. São Paulo, Ginásio Nossa Senhora do Morumbi, s/d. 14 p. Mimeografado.

PROVINCIA CHILENA. Coordinación Nacional de Educación Jesuítas. *El diseño curricular de la educación personalizada*. 7 p. Mimeografado.

RECHERCHE ET ANIMATION PÉDAGOGIQUES. *L'Autonomie*, n.40, oct./dec.1981.

_____. *Lembranças e testemunhos de reconhecimento e amizade*. Trad.Centro Pedagógico Pedro Arrupe, Rio de Janeiro, 1992, 24 p. Mimeografado.

_____. *Les Conseils d'Élèves*, n.46, abr./jun.1983.

_____. *Pierre Faure (1904-1988)*, n. 62, abr./jun.1988.

_____. *Positions et propositions*, n.1, jan./mar.1982.

_____. *Vie Communautaire et pédagogie personnalisée*, n.42,abr./jun.1982.

SAINCLAIR, Jean. P.Pierre Faure: 1904-1988 (1988a), *Compagnie* (Courrier de la Province de France), 214: 97-99.

_____. (1988b), Un "croisé" de la pédagogie, le P.Pierre Faure. *La Croix Evénement*, février 1988: 14-15.

UMA experiência pedagógica (1976), Colégio Teresiano (Colégio de Aplicação da PUC/RJ), *Revista de Educação AEC*, 20: 11-29.

VASQUEZ TAPIA, Alberto. *Educação personalizada. princípios e fundamentos*. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 9 p. Mimeografado.

_____. *Educação personalizada: sugestões práticas*. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 6 p. Mimeografado.

_____. & MAGALHÃES, Sonia. *Educação personalizada e comunitária: uma síntese conceitual*. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, s/d. 9 p. Mimeografado.

VÉLEZ ESCOBAR, Alvaro. *El paradigma pedagógico ignaciano y la educación personalizada*. Medellín, 1995. 6 p. Mimeografado.

_____. *La administración educativa personalizada*. 49 p. Mimeografado.

_____. *La experiencia de la educación personalizada en la Provincia*. Bogotá, Rectoría del Colegio San Bartolome-La Merced, 8 p. Mimeografado.

_____. *Los colegios jesuitas y la educación personalizada*. 5 p. Mimeografado.

_____. *Puntos breves y practicas de reflexión sobre la educación personalizada en la vida real*. Medellín, 1995. 4 p. Mimeografado.

3. SOBRE A EDUCAÇÃO EM GERAL

CANDAU, Vera (1984), *A didática em questão*. Petrópolis, Vozes.

_____. (org.)(1988), *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes.

_____. Quem educa o educador. In: *Cadernos da AEC*, Associação de Educação Católica (AEC) do Brasil, 55:37-43, jul.1995.

- CARRETERO, Mario (1997), *Construtivismo e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas. 98 p.
- CURY, Carlos R. Jamil (1988), *Ideologia e educação brasileira. Católicos e liberais*. São Paulo, Cortez & Autores Associados. 201 p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. (1986), *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- FAURE, Edgar (1977), *Aprender a ser*. Lisboa, Livraria Bertrand e S.Paulo, Difusão editorial do livro. 2. ed. (1. ed. 1972). 457 p.
- FOULQUIÉ, Paul [1971], *Dicionário da Língua Pedagógica*. Lisboa, Livros Horizonte. 400 p.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993. 319 p.
- _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática, 1994. 160 p.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo, Paz e Terra, 1976. 230 p.
- LASCH, Cristopher (1990), *O mínimo eu. Sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. 5 ed. São Paulo, Ed. Brasiliense.
- LIBÂNEO, José Carlos (1993), *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 11 ed. (1a.ed. 1984), São Paulo, Loyola. 149 p.
- _____. (1990), *Didática*. São Paulo, Cortez. 261 p.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo, Ed. Nacional, 18. ed., 1990, 292 p.
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1995), A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote: 51-76.
- NÓVOA, António (1995), Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote: 15-33.
- PÉREZ GÓMEZ, Alonso (1995), O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote: 93-114.
- PIMENTA, Selma Garrido (1986), A organização do trabalho na escola. São Paulo, *Revista da ANDE*, 11: 29-34.
- _____. (1991), *O Pedagogo na escola pública*. São Paulo, Ed. Loyola. 198 p.
- _____. (1994), Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: *Ceap Informa*. Salvador, Centro de Assessoria Pedagógica, 4: 3-10, março 1994.
- _____. (1996) Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação, pedagogia e didática. In: Pimenta, Selma (coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez: 39-70.
- RAMOS, Cosete (1992), *Excelência na educação. A escola de qualidade total*. Rio de Janeiro, Qualitymark Editora. 164 p.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 10 ed., 1991. 111 p.
- SAVIANI, Dermeval (1992), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez & Autores Associados. 112 p.

_____ (1993a), *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11 ed., Campinas, Ed. Autores Associados. 319 p.

_____ (1993b), *Escola e Democracia*. 27 ed. (1a.ed. 1983). Campinas, Autores Associados. 104 p.

SCHÖN, David. Formar professores como professores reflexivos (1995), In: Nóvoa, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote: 77-91.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária (E.P.U.), 1986. 106 p.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas. A pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 4 ed., Lisboa, Livros Horizonte, 1992. 134 p.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Tratado de Pedagogía*. Barcelona, Ed.Península, 4 ed. 1979, 497 p.

TITONE, Renzo. *Metodologia Didáctica*. Madrid, Rialp, 8 ed., 1981. 707 p.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo, Ed.Salesiana Dom Bosco (Cadernos Pedagógicos do Libertad-2), 1993. 91 p.

WREN, Brian. *Educação para a justiça*. São Paulo, Loyola, 1979. 155 p.

ANEXO I: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO²⁴⁷

1. SOBRE A ESPIRITUALIDADE E A PEDAGOGIA JESUÍTICAS

1.1. SOBRE A PEDAGOGIA JESUÍTICA EM GERAL

LIVROS E TESES:

AIZPURU, Pilar Gonzalbo. *La educación popular de los jesuitas*. Mexico, Universidad Iberoamericana, 1989. 247 p.

ALDUNATE, Lyon José. *Los colégios. Cartas e instrucciones*. Santiago, 1967. 32 p.

AMADO, Ramón Ruiz. *Pedagogia jesuítica*. Barcelona, Tipografia la Educación, 1925, e Librería Religiosa, 1952. 112 p.

ASCHENBRENNER, George. *La universidad jesuita hoy*. México, Universidad Iberoamericana (Cuadernos de reflexión universitaria, 9), 1987. 28 p.

BALOG, John Allen. *Ignatian Higher Education: Jesuit and non-jesuit collaboration to perpetuate the tradition*. Dissertation at Gonzaga University, Spokane Wash, 1988.

BARTLETT, Dennis. *The evolution of the philosophical and theological elements of the jesuit Ratio Studiorum*. Tese de doutorado. University of San Francisco, California, 1985. 245 p.

BERNIER, Gilles. *Interpretação praxilogicista da escola católica. Estudo de caso: Colégio Santo Inácio - Rio*. Tese de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1974. 199 p.

CARRIER, Hervé. *Higher education facing new cultures*. Rome, Gregorian University Press, 1982. 335 p.

²⁴⁷ Além da bibliografia consultada e citada, apresentamos neste anexo o resultado da pesquisa bibliográfica que realizamos no Brasil e no exterior até o dia 25 de fevereiro de 1997.

DAINVILLE, François de. *L'Éducation des Jésuites (XVI-XVIII siècles)*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1978. 570 p.

DONNELLY, Francis. *Principles of jesuit education in practice*. New York. Kennedy Publishers, 1934. 205 p.

DUFFY KEVIN, Peter. *A model staff development program for promoting the Jesuit vision of education among student personnel administrators in Jesuit higher education*. Dissertation at the Boston College, Mass. 1983.

DUMINUÇO, Vincent. *The prelection in Jesuit education, its sources, development, and a modern application*. Dissertation at Stanford University, 1969.

FERNANDES, Francisco Assis Martins. *Comunicação na pedagogia dos jesuítas na era colonial*. São Paulo, Ed.Loyola, 1980.131 p.

GUERELLO, F. & SCHIAVONE, P. *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum, 1992. 609 p.

HERMAN, J.B. *La pédagogie des jésuites au XVI siècle. Ses sources, ses caractéristiques*. Paris-Louvain, Dewit-Picard. 1914. 336 p.

HUGHES, T. *Loyola and educational system of the jesuits*. New York, 1902.

KURIMAY, Michael David. *The teacher in the Jesuit Educational tradition: an ideal type analysis*. Dissertation at the University of San Francisco, Cal., 1988. 232 p.

LA ESPIRITUALIDAD Ignaciana ante el siglo XXI. México, Universidad Iberoamericana, 1993. 334 p.

LACROIX, Wilfred. *The jesuit spirit of education: Ignatius, tradition and today's questions*. Kansas City, Rockhurst College, 1989. 93 p.

LEITE, Serafim. *Breve história da Companhia de Jesus no Brasil. 1549-1760*. Braga, Livraria A.I., reimpressão, 1993, 291 p.

LUKÁCS, Ladislau. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu (1540-1586). Edidit ex integro refecit novisque textibus auxit*. Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu (Monumenta Historica S.I., 92), v.I, 1965. 683 p.

_____. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu (1557-1572)*. Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu (Monumenta Historica S.I., 107), v.II, 1974. 1037 p.

_____. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu (1557-1572)*. Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu (Monumenta Historica S.I., 108), v.III, 1974. 694 p.

_____. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu (1573-1580). Penitus retractada multisque textibus aucta edidit*. Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu (Monumenta Historica S.I., 124), v.IV, 1981. 887 p.

_____. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu (1586-1591-1599). Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu (Monumenta Historica S.I., 129), v.V, 1986, 470 p.

_____. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu (1582-1587)*. Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu (Monumenta Historica S.I., 140), v.VI, 1992. 533 p.

_____. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu (1588-1616). Colletanea de Ratione Studiorum Societatis Iesu*. Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu (Monumenta Historica S.I., 141), v.VII, 1992. 712 p.

MADUREIRA, J.M. *A liberdade dos índios. A Companhia de Jesus sua pedagogia e seus resultados*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1929, 2 vol. 677 p.

Mc GUCKEN, W. *The jesuits and education. The Society's teaching principles and practice, especially in secondary-education in the United States*. Milwaukee, Bruce, 1932.

MIFSUD, Tony. Pedro Arrupe S.J. *Hombre de fe, luchador por la justicia*. Santiago de Chile, Centro de Espiritualidad Ignaciana, 1988. 92 p.

MISSION, J. *Les idées pédagogiques de Saint Ignace de Loyola*. Paris, Lethielleux, 1932.

NAIK, Gregory (Ed.), *Jesuit Education in India*. Anand, Gujarat Sahitya Prakash, 1987.

PRIMEIRO CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO. São Paulo, Ed.Loyola ,1991. 340 p.

PRINCÍPIOS educativos dos colégios da Companhia de Jesus. Secretariado dos colégios jesuítas para a Assistência da Itália. Roma, 1963.

RODRIGUES, Francisco. *A formação intelectual do jesuíta. Leis e factos*. Porto, Livraria Magalhães & Moniz Editora, 1917.

SANTOS, Maria Paula Garcia de Souza Corrêa dos. *Escola católica e formação de elites: um projeto conservador?* Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro,1996. 107 p.

SCAGLIONE, Aldo. *The liberal arts and the jesuit college system*. Amsterdam-Philadelphia, 1986.

SCHWICKERATH, Robert. *Jesuit Education. Its history and principles viewed in the light of modern educational problems*. St.Louis, Mo., Herder, 1903. 687 p.

SECCO, Luigi. *La pedagogia de la controriforma*. Brescia, La Scuola, 1973.

THE JESUIT Educational Tradition: The Philippine Experience. Manila, Ateneo de Manila University, 1988.

THE JESUIT Tradition in education and missions. A 450 - year perspective. Scranton, University Press, 1993. 290 p.

WHOLIHAN, John (ed.), *The first world forum of Jesuit business deans and directors*. Los Angeles (California), Loyola Marymount University, 1993. 154 p.

WILLOT, A. *Éducateurs chrétiens à travers l'histoire. Dimensions spirituelles de l'éducation*. Paris, Centre d'Études Pédagogiques, 1968. 288 p.

WREGE, Rachel Silveira. *A Educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia: Uma leitura da obra de Serafim Leite "História da Companhia de Jesus no Brasil"*. Tese de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1993. 268 p.

ARTIGOS:

AGNELO, Leone. La pedagogia dei gesuiti alla luce della scienza contemporanea. Analisi delle istituzioni. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 231-48, 1992.

ALDEA, Quintin. La universidad del tiempo de Ignacio de Loyola y la de hoy. Planteamiento del tema. In: *Ignacio de Loyola en la gran crisis del siglo XVI*. Madrid: 335-44, 1993.

ALDUNATE, Lyon José. *Los colégios. Cartas e instrucciones*. Santiago, 1967. 32 p.

ALONSO GÓMEZ, Agustin. Evolución de los centros educativos de la Compañía de Jesus en España en los últimos 50 años. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 209-20, 1992.

ANDREWS, Paul. The Jesuits and Education. *Studies*, 80: 22-30, 1991.

- ARISTIZÁBAL, Ramón. San Ignacio y los colegios. *Revista Javeriana*, Bogotá, XLVI: 9-27, 1956.
- BAKER, James. Ministerios de seculares e religiosos: hacia un plan de colaboración. In: *Educación Jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana*. Roma, CIS: 109-28, 1981.
- BARBER, Noel. Education: A reflection of social change? Durkheim on Jesuit Education. *Studies*, 76: 216-26, 1987.
- BARBERA, Mario. Educatori ed alunni nei convitti della Compagnia di Gesù. *La Civiltà Cattolica*, Roma, I: 50-58, 1947.
- _____. Giocondità e originalità nei convitti della Compagnia di Gesù nel secolo XVI. *La Civiltà Cattolica*, Roma, II: 144-51, 1947.
- BARBERA, Mario. La pedagogia nelle scuole della Compagnia di Gesù. In: *Il quarto centenario della costituzione della Compagnia di Gesù*. Milano, Società Editricie "Vita e Pensiero": 125-60, 1941.
- _____. Pietà, studio e disciplina nei convitti della Compagnia di Gesù. *La Civiltà Cattolica*, Roma, II: 144-51, 1947.
- BARBOSA, Ma. de Fátima Medeiros. Princípio e Fundamento da Pedagogia Inaciana. In: *Letras do Espírito. O aprendizado da alteridade na formação histórica brasileira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 152-89, 1995.
- BATLLORI, Miquel. Economia e collegi. In: *Cultura e Finanze*, 5: 121-38.
- _____. Las obras de Luís Vives en los colegios jesuíticos del siglo XVI. In: *Humanismo e Renacimiento*. Barcelona, Ariel: 125-49, 1987.
- _____. Les universités et les collèges jésuites du XVI au XVIII siècle. *Information*, CRE, 4: 61-73, 1985.
- _____. Tipología de las fundaciones económicas de los colegios de jesuitas en los siglos XVI y XVII. In: *Homenaje a Julián Marías*. Madrid, Espasa-Calpe: 83-94, 1984.
- BAUSCH, Thomas. Ignatius education for business preparation for vocation and profession in a global economy. In: *The first world forum for Jesuit business deans and directors*. Barcelona: 69-80, 1993.
- BERLEUR, Jacques. Ignace de Loyola, les jésuites et l'enseignement universitaire. In: *Des rôles et missions de l'université*. Namur, Presses Universitaires: 195-217, 1994.
- _____. Ignatius Loyola, the jesuits and university teaching. Op. cit.: 381-404.
- BLUM, Paul Richard. Apostolado dei collegi: on the integration of humanism in the educational programme of the jesuits. In: *History of Universities*, Oxford University Press, V: 101-15, 1985.
- BRUNGS, Robert. Science and technology in jesuit education. In: *Sciences-technology education in church-related colleges and universities*. St.Louis, ITEST Faith Science Press: 72-84, 1990.
- BUCKLEY, Michael. Jesuit, Catholic higher education: Some tentative theses. *Review for Religious*, 42: 339-49, 1983.
- BYRON, William. Educación para la empresa en la tradición de la Compañía. *Revista de Espiritualidad Ignaciana*, Roma, CIS, 82: 19-28, 1996.
- CAMPIONE, Giuseppe. I gesuiti a Messina dei secoli XVI e XVII. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 537-51, 1992.
- CARMAGNANI, Rossana. La pedagogia dei gesuiti dal 500 al 700. In: *I Gesuiti e la Storia*, 10: 43-66.

CESAREO, Francesco. Quest for identity: The ideals of Jesuit education in the sixteenth century. In: *The Jesuit tradition in education and missions*. Scranton, University Press: 17-33, 1993.

CHEVALIER, Jean-CI. La pédagogie des collèges jésuites (La praelectio). *Literature*, 7: 120-28, 1972.

COBO SUERO, Juan Manuel. Humanismo y universidad hoy en la tradición de la Compañía de Jesús. *Miscelanea Comillas*, 42: 241-49, 1984.

COMMISSION ON RELIGIOUS EDUCATION. Teaching for the Kingdom. In: MEIROSE, Carl (org.) *Foundations*. Washington, Jesuit Secondary Education Association: 171-81, 1994.

COMMISSION ON RESEARCH AND DEVELOPMENT. The Jesuit High School of the future. In: MEIROSE, Carl (org.) *Foundations*. Washington, Jesuit Secondary Education Association: 7-21, 1994.

_____. Profile of the Graduate of a Jesuit High School at Graduation. In: MEIROSE, Carl (org.) *Foundations*. Washington, Jesuit Secondary Education Association: 101-06, 1994.

CONSEJO DE EDUCACIÓN JESUÍTA. *Una propuesta pedagógica para formar hombres y mujeres integralmente "para los demás" (versión simplificada)*, Caracas, 1994, 30 p. Mimeografiado.

CORTA, José Francisco. *La financiación de los colegios y su consiguiente clasismo. Analisis del clasismo en la enseñanza. Survey de la Vice-Provincia Jesuita de Centro America*. San Salvador (El Salvador), 1970. 134 p. Mimeografiado.

COSTELLO, Charles. Jesuit Schools in the United States. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 313-20, 1992.

CRAVEIRO DA SILVA, Lúcio . Os jesuítas e o ensino secundário. *Brotéria* , Lisboa: 31: 476-86, 1940.

CROWLEY, Paul. Theology in the Jesuit University: Reassessing the Ignatian vision. In: *The Jesuit tradition in education and missions*. Scranton, University Press: 155-68, 1993.

CULTRERA, Giuseppe. I Gesuiti e l'umanesimo. In: *I Gesuiti e la Storia*, 10: 93-107.

DACCACHE, Salim. L'enseignement jésuite au Liban. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 427-29, 1992.

DANIELI, Mario. Esperienze di formazione permanente in Italia e Brasile. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 381-89, 1992.

DECLoux, Simon. Jesuítas em formação e jesuítas no apostolado. In: *O apostolado universitário da Companhia de Jesus hoje*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Ignatiana, 29): 18-33, s/d.

DELOBEL, Jean-Marie. Une approche de la pédagogie dans les collèges jésuites: de l'idéal aux pratiques. *Lumen Vitae*, Bruxelles, 45: 153-64, 1990.

DONAHUE, James. Jesuit education and the cultivation vertue. *Thought*, 67: 192-206, 1992.

_____. *The christian intellectual aspirations of a jesuit institution of higher education*. Washington, Georgetown University, 1966. 11 p.

DONOHUE, John W. Notes on jesuit education. *America*, 153: 252-58, 1985.

_____. *The christian intellectual aspirations of a jesuit institution of higher education*. In: *Georgetown Papers on Jesuit Education*. Washington, Georgetown University: 1-11, 1966.

- DONOVAN, Charles. Piety and intellect: The dual aim of jesuit. In: *Georgetown Papers on Jesuit Education*. Washington, Georgetown University: 21-32, 1966.
- DOU, Alberto. "Misión" de la Compañía en el campo de la enseñanza. *Manresa*, Madrid, 50: 339-60, 1978).
- DROGOSZ, Elzbieta. L'enseignement jésuite en Pologne base intellectuelle des réformes adaptée aux besoins et aux conditions polonaises. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 127-35, 1992.
- DUMINUCO, Vincent. The Ignatian vision of education. Challenges for graduate and undergraduate education for business as vocation and profession in a global society and economy. In: *The first world forum of Jesuit business dean and directors*. Barcelona: 49-64, 1993.
- ESCANDÓN, Carlos. *Espiritualidad ignaciana y modelo educativo de la Compañía de Jesús*. In: VÁZQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteso, 1997. No prelo.
- FAASE, Thomas. Predicaments for the Jesuit educational mission from the past three General Congregations. In: *The Jesuit tradition in education and missions*. Scranton, University Press: 131-42, 1993.
- FAUX, J. La fondation et les premiers rédacteurs des Mémoires de Trévoux (1701-1739). In: *Archivum Historicum Societatis Iesu*. Roma, Cúria dos Jesuítas, v. 23: 131-70, 1954.
- FÉ E JUSTIÇA nos Colégios da Companhia de Jesus. São Paulo, Ed.Loyola (Coleção Ignatiana, 30), 1987, 62 p.
- FERNANDEZ, Luis. Los colegios en la Compañía de Jesús. *Información S.J.*, Madrid, 19: 90-95, 1987.
- FERNÁNDEZ TRESPALACIOS, José Luis. La psicología de la pedagogía de los jesuítas. *Anuario del Centro Asociado de la UNED de Málaga*, vol.2: 217-33, 1988.
- FERRER PI, Pedro. De la tradición universitaria de la Compañía de Jesus. *Jesuítas*, 36: 10-15, 1992.
- FIGUEIREDO, Sergio. *Proyección del apostolado educacional de la Compañía de Jesus. Evolución y actualidad, 1923-1974*. Roma (International Center for Jesuit Education), 1974.
- FINIS, Lia de. La presenza dei collegi della Compagnia di Gesù in alta Italia. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 183-207, 1992.
- FULLER, Jon. Faith serving justice day by day: reality or romantic idealism? In: O'BRIEN, William. *Let Justice roll down like waters*. Washington, Georgetown University Press: 39-56, 1993.
- GIAMPETRO, G. & TROSSARELLI, F. La pedagogia nella tradizione culturale dei gesuiti. In: *Nuove questioni di storia della pedagogia*. Brescia, vol.I: 737-70, 1977.
- GIARD, Luce. La constitution du système éducatif jésuite au XVI siècle. In: *Vocabulaire des collèges universitaires (XIII - XVI siècles)*. Turnhout, Brepols: 131-48, 1993.
- GIULIETTI, Julio. Contemplative hearts, compassionate hands: the Ignatian vision of justice. In: O'BRIEN, William. *Let Justice roll down like waters*. Washington, Georgetown University Press: 1-17, 1993.
- GO, Jenny H. Experiences of permanent formation in East Asia. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 401-419, 1992.

GOMES, Joaquim Ferreira. O "Modus Parisiensis" como matriz de pedagogia dos jesuítas. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, 50: 179-96, 1994.

GORDON, Douglas. An approach to the Jesuit apostolate of teaching and research. The spiritual bases of our work. In: *Educational perspectives in modern India*. Delhi, Jesuit Educational Association of India: 254-71, 1967.

GRANERO, Jesús M. La Compañía de Jesús y sus estudiantes. *Manresa*, Madrid, 43 (166): 5-42, 1971.

GRAY, Howard. Journey without end: the contemporary refugee situation. In: O'BRIEN, William. *Let Justice roll down like waters*. Washington, Georgetown University Press: 77-97, 1993.

GUERELLO, Francesco. La pedagogia della Compagnia di Gesù. *La Civiltà Cattolica*, Roma, II: 254-59, 1993.

GUERRERO, Eustaquio. Valores permanentes del "Ratio Studiorum". A proposito de "La pedagogia de los jesuítas" del P.François Charmot S.J. *Razón y Fé*, Madrid, v.146 (654-59): 439-52, 1952.

GUTIERREZ, Alberto. Ignacio de Loyola y la universidad In: FAJARDO, José del Rey (edit.). *La pedagogia jesuítica en Venezuela 1628-1767*. San Cristóbal, Universidad Católica del Tachira: 7-75, 1991.

HAUGHEY, John. Theology and the mission of the Jesuit College and University. *Conversations*, 5: 2-21, 1994.

HAYES, Alice. Food for thought: a university responds to feeding the hungry. In: O'BRIEN, William. *Let Justice roll down like waters*. Washington, Georgetown University Press: 57-76, 1993.

HEALY, Timothy. More than a question of style. *America*, 134: 328-31, 1976.

_____ The Ignatian heritage for today's college. *America*, 137: 304-06. 1977.

HOEKSTRA, Teo. La présence des collèges des pères jésuites en Hollande (1840-1990). In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 153-164, 1992.

INSTRUMENT for self-evaluation of Jesuit High Schools. Principles and Standards. In: MEIROSE, Carl (org.) *Foundations*. Washington, Jesuit Secondary Education Association: 41-53, 1994.

ITURRIOZ, Jesus. El horizonte educativo de la Compañía de Jesús. Análisis de un ideario. *Razon y Fé*, 191: 429-39, 1975.

KURKI, Leena. How and outsider finds the jesuit pedagogy? In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 497-502, 1992.

LAMBERT, Pierre. Jesuit Education and educators: Some biographical notes. *Vitae Scholasticae*, 7: 275-302, 1988.

LAURENT, Jean-Paul. Collèges jésuites du XVI siècle et enseignement d'aujourd'hui: défis réciproques. In: *Les collèges jésuites d'hier à demain. Pédagogie et spiritualité*. Bruxelles, Lumen Vitae: 75-91, 1994.

LETURIA, P. Why the Society of Jesus became a teaching Order. *Jesuit Quarterly*, v.4 (1): 31-54, June, 1941.

_____ L'origine dei collegi e l'insegnamento pubblico nella storia pedagogica della Compagnia di Gesù. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 109-26, 1992.

- LÓPEZ BARRIO, Mario. La Compañía de Jesús y la educación en Mexico. Compromiso de renovación. In: VÁZQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteeso, 1997. No prelo.
- MACCHIETTI, Sira Serenella. Il gesuita Ignazio Martinelli: all'origine della scuola popolare femminile. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 561-73, 1992.
- MARGOLIN, Jean-Claude. L'Éducation au temps de la contre-réforme. In: *Histoire Mondiale de l'Éducation II. De 1515 à 1815*. Paris, Presses Universitaires de France: 213-32, 1981.
- MARZAL, António. Os antigos alunos e a formação permanente. In: *Antigos Alunos e a Espiritualidade Inaciana*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Ignatiana,36): 26-44, 1991.
- McDERMOT, Brian. God in the corner of your eye: Ignatian spirituality, authority and leadership. In: O'BRIEN, William. *Let Justice roll down like waters*. Washington, Georgetown University Press: 19-36, 1993.
- McDERMOT, Edwin. Faith and Justice. In: MEIROSE, Carl (org.) *Foundations*. Washington, Jesuit Secondary Education Association: 55-82, 1994.
- McGOVERN, Arthur. Jesuit education and jesuit spirituality. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 20 (4), 1988.
- McGRATH, Brian. Principles and traditions of jesuit education. In: *Georgetown Papers on Jesuit Education*. Washington, Georgetown University: 12-20, 1966.
- MEHOK, William. Some notes on the teaching manpower of the Jesuit Order. New York, Jesuit Education Association, 1965.
- MIANULLI, Domingos & MARQUES, M^a Ornélia. SUPLECAV: una esperienza di educazione con lavoratori adulti. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 391-98, 1992.
- MICHEL, Jean-Claude. Education ignatienne et situations africaines. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 341-69, 1992.
- MIGOYA, Francisco. Formación para el testimonio. In: *Educación Jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana*. Roma, CIS: 69-85, 1981.
- MITCHELL, Alan. Looking to the interests of others: friendship and justice in the new testament communities. In: O'BRIEN, William. *Let Justice roll down like waters*. Washington, Georgetown University Press: 99-127, 1993.
- MONTES MATTE, Fernando. *Los cambios culturales y sus desafíos pedagógicos*. In: VÁZQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteeso, 1997. No prelo.
- NACHTERGAELE, Jean-Marie. *La pédagogie des Exercices Spirituels de Saint Ignace*. Bruxelles, LICAP (Humanités Chrétiennes, 35): 69-79, 1991.
- NAIK, Gregory. *Jesuit education in India*. Anand, Gujarat Sahitya Prakash: 8-14, 1987.
- _____. Jesuit Schools in India. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 293-306, 1992.
- O'CONNOR, James. Irish Jesuit Colleges. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 141-148, 1992.

O'HARE, Joseph. Faith, justice and jesuit education today. *Catholic Mind*, 76: 26-30, March 1978.

O'MALLEY, John W. The jesuit educational enterprise in historical perspective. In: *Jesuit Higher Education: Essays on an American Tradition of Excellence*. BONACHEA, Rolando (ed.). Pennsylvania, Duquesne University Press: 10-25, 1989.

_____. The Schools. In: *The first Jesuits*. Cambridge. London, Harvard University Press: 200-42, 1993.

OLIVIERI SECCHI, S. Sviluppo storiografico e ricerca erudita ne "L'Éducation des Jésuites" di F.de Dainville. *Ricerche di storia sociale e religiosa*, 11: 191-212, 1982.

PADBERG, John. *To speak, perchance to dream. The conversations of a college*. Regina, Campion College, University of Regina: 1-14, 1991.

PARDONNAT, Bernard. L'expérience française sur le partenariat des laïcs et de la Compagnie de Jésus. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 171-78, 1992.

PAVUR, Claude. Jesuit spirituality and catholic higher education. *Review for religious*, 52: 875-85, 1993.

PIGNATELLI, Antonio. Il collegio della compagnia di Gesù e l'educazione in esso incentrata. In: BRAIDO, Pietro. *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*. Roma, LAS, vol.I: 75-155, 1981.

PINOLINI, J. El quinto centenario ignaciano: La Compañía de Jesus y la formación de la clase dirigente. *Paideia Cristiana*, 13: 14-21, 1991.

PISCOPO, Carmine. I gesuiti a Salerno. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 553-60, 1992.

PITTAU, Giuseppe. Il sistema scolastico giapponese e le scuole della Compagnia di Gesù in Giappone. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 273-91, 1992.

_____. Relações com a Igreja local e universal. In: *O apostolado universitário da Companhia de Jesus hoje*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Ignatiana, 29): 34-44, s/d.

POSADA, Pablo Humberto. Las Características de la educación de la Compañía de Jesús y el Arte. In: VÁZQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteso, 1997. No prelo.

QUILES, Ismael. El apostolado intelectual en la Compañía. *Stromata*, 49: 5-18, 1993.

RICCI, Giovanni. "Emulazione": attualità di un inattuale concetto pedagogico. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 509-19, 1992.

ROMANO, Andrea. "Primum ac prototypum collegium Societatis Iesu" e "Messanense studium generale". L'insegnamento universitario a Messina nel cinquecento. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 33-72, 1992.

ROUSSEAU, Xavier. Les collèges, instruments culturels pour un temps de crise? In: *Les collèges jésuites d'hier à demain. Pédagogie et spiritualité*. Bruxelles, Lumen Vitae: 59-73, 1994.

RUIZ, Louis. Au collège chez les jésuites. *Terres d'histoire*, 3: 32-39, 1989.

RUSH, Robert. El espíritu de discernimiento en la educación de los jesuitas. In: *Educación Jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana*. Roma, CIS: 44-52, 1981.

SCADUTO, Mario. Alle origini della pedagogia dei gesuiti. *La Civiltà Cattolica*, Roma, I (Quaderni 3013-3018): 451-62, 1976..

_____ Il teatro gesuitico. *Archivum Historicum Societatis Iesu* (AHSI), Roma, 3: 194-215, 1967.

_____ Seminari e collegi. Seminari e collegi, In margine al centenario tridentino. *La Civiltà Cattolica*, Roma, II: 343-52, 1964.

SCHIAVONE, Pietro. La pedagogia dei gesuiti. In: *I gesuiti e la Calabria*. Reggio Calabria, Laruffa: 57-76, 1992.

_____ Pedagogia e via ignaziana alla santità. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 589-601, 1992.

SCURATI, Cesare. Attualità della pedagogia ignaziana. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 249-71, 1992.

SPADARO, Antonio. Alle radici della pedagogia dei gesuiti: Il rapporto dell'uomo con in mondo e la storia alla luce della spiritualità degli esercizi di Ignazio di Loyola. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 579-88, 1992.

STARRAT, Robert. Apostolic consciousness: Key to Jesuit Education. In: MEIROSE, Carl (org.) *Foundations*. Washington, Jesuit Secondary Education Association: 23-30, 1994.

TROSSARELLI, F. La pedagogia dei gesuiti dalla tradizione ad oggi. *Didattica*, 16: 1-52, 1973.

_____ Principi pedagogici della Compagnia di Gesù. *La Civiltà Cattolica*, Roma, v.II: 573-85, 1956.

_____ Principi pedagogici della Compagnia di Gesù (II). *La Civiltà Cattolica*, Roma, v.III: 364-75, 1956.

UGALDE, Luís. San Ignacio de Loyola y la universidad. *Montalban*, Caracas, 23: 7-14, 1991.

ULLMANN, Reinholdo & BOHNEN, Aloysio. A Reforma Católica e a atividade intelectual dos jesuítas. In: *A Universidade das origens à Renascença*. São Leopoldo, Unisinos: 269-90, 1994.

_____ O modus parisiensis e os jesuítas. *Teocomunicação*, 20: 215-32, 1990.

VALERO, Urbano. A comunidade jesuítica em uma universidade da Companhia. In: *O apostolado universitário da Companhia de Jesus hoje*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Ignatiana, 29): 45-63, s/d.

VERGARA ACEVES, Jesús. *Como entender aquí y ahora la universidad de inspiración cristiana?* México, Universidad Iberoamericana. 71 p. , 1982. Brochura.

VIOTI, Hélio Abranches. O ensino no Brasil Colonial. In: *O anel e a pedra*. Belo Horizonte, Ed.Itatiaia: 56-85, 1993.

ZAMARRIEGO, Tomás. El carácter propio de los colegios de jesuitas. *Razón y Fe*, Madrid, I: 435-39, 1987.

_____ *Qué tiene que decir la universidad de inspiración cristiana a la sociedad emergente?* México, Universidad Iberoamericana (Cuadernos de reflexión universitaria,3), 29 p., 1991.

1.2. ARTIGOS SOBRE OS EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS E A PEDAGOGIA JESUÍTICA

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA PROVÍNCIA DO BRASIL MERIDIONAL. *Educação e Exercícios Espirituais*. Porto Alegre, 1978. 213 p. Brochura.

D'SOUZA, Sidney. Formación según los Ejercicios Espirituales. In: CENTRUM IGNATIANUM SPIRITUALITATIS (CIS), *Educación Jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana*. Roma: 53-68, 1981.

DESMOUSTIER, Adrien. L'Experience d'Ignace de Loyola et des premiers jésuites. In: *La lettre du Clerse*. Lyon, Supplément au numéro 10: 2-13, 1991.

_____. *Valor pedagógico de los Ejercicios Espirituales en la Compañía de Jesus en los siglos XVI y XVII*. CIS, Roma, XIII (3): 11-31, 1982.

FITZSIMONS, M.J. O espírito e a letra. In: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA PROVÍNCIA DO BRASIL MERIDIONAL, *Educação e Exercícios Espirituais*. Porto Alegre: 13-34, 1978. Brochura.

LAFARGE, John. A educação jesuíta e os Exercícios Espirituais. In: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA PROVÍNCIA DO BRASIL MERIDIONAL, *Educação e Exercícios Espirituais*. Porto Alegre: 45-60, 1978. Brochura.

MENDIZÁBAL, Miguel. *Meditación del Reino, contemplación de la Encarnación y el carisma apostólico de la educación*. Centro Ignaciano del Ecuador, 11: 1-7, marzo 1985.

_____. *Pensamiento del Padre Arrupe sobre el apostolado de la educación*. Centro Ignaciano del Ecuador, 11: 22-44, marzo 1985.

NACHTERGAELE, Jean-Marie. *La pédagogie des Exercices Spirituels de Saint Ignace*. Bruxelles, LICAP (Humanités Chrétiennes, 35): 69-79, 1991.

RUEDA, Marco. *Ejercicios y carisma educacional de la Compañía de Jesus*. Centro Ignaciano del Ecuador, 11: 8-13, marzo 1985.

VASCONCELOS, Evaristo de. *Actualidade de S.Inácio. Pedagogia das Anotações*. Brotéria, Lisboa, 131: 363-78, 1990.

VÁSQUEZ POSADA, Carlos. El contexto de la educación jesuíta en América Latina. In: VÁSQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteso, 1997. No prelo.

VÁSQUEZ TAPIA, Alberto. Las Características, la trama y la urdimbre. In: VÁSQUEZ, Lourdes Jaime & FUENTES NAVARRO, Raul (org.) *Las Características de la educación de la Compañía de Jesús hacia el mañana, en discernimiento*. Guadalajara, Iteso, 1997. No prelo.

WAGNER, Bernard. Os Exercícios Espirituais e o Ratio. In: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA PROVÍNCIA DO BRASIL MERIDIONAL, *Educação e Exercícios Espirituais*. Porto Alegre: 35-42, 1978. Brochura.

1.3. DOCUMENTOS DOS ÚLTIMOS SUPERIORES GERAIS SOBRE PEDAGOGIA JESUÍTICA

ARRUPE, Pedro. A figura do jesuíta reitor de universidade. In: *Nossos colégios hoje e amanhã*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Ignatiana 16): 69-84, 1981.

_____. *A planet to heal*. Roma, International Center for Jesuit Education, 1977. 343 p.

_____. *Itinéraire d'un jésuite. Entretiens avec Jean-Claude Dietsch*. Paris, Le Centurioun, 1982. 189 p.

_____. *La identidad del jesuíta en nuestros tiempos*. Santander, Ed. Sal Terrae, 1981. 696 p.

_____. *La Iglesia de hoy y del futuro*. Bilbao, Mensajero - Santander, Sal Terrae, 1982. 806 p.

_____. *Hombres para los demás*. Barcelona, Asociaciones de Antiguos Alumnos de Caspe y Sarria, 1983. 328 p.

_____. Presente y futuro de nuestros colegios de segunda enseñanza. In: CENTRUM IGNATIANUM SPIRITUALITATIS (CIS), *Educación Jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana*. Roma: 86-108, 1981.

KOLVENBACH, Peter-Hans. Alocução do Pe.Geral na sessão inaugural do congresso mundial de antigos alunos e alunas dos colégios jesuítas, em Loyola, 18.7.1991. In: *Antigos Alunos e a Espiritualidade Inaciana*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Ignatiana, 36):10-25, 1991.

_____. A universidade jesuítica hoje. In: *O apostolado universitário da Companhia de Jesus hoje*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Ignatiana, 29):5-17, s/d

_____. Carta do Pe.Geral à conferência europeia dos antigos alunos dos colégios jesuítas. In: *Os antigos alunos dos jesuítas e a evangelização*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Documenta S.J.,5): 7-11, 1988:

_____. Carta do Pe.Geral a todos os Superiores Maiores sobre o 3º Congresso Mundial de antigos alunos dos colégios jesuítas. In: *Os antigos alunos dos jesuítas e a evangelização*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Documenta S.J.,5): 35-37, 1988.

_____. *Cinco mensajes universitarios*. México, Universidad Iberoamericana, 1991. 74 p.

_____. Discurso do Pe.Geral na sessão de abertura do 3o. Congresso mundial de antigos alunos dos colégios jesuítas, em Versailles, dia 20.7.1986. In: *Os antigos alunos dos jesuítas e a evangelização*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Documenta S.J.,5): 16-34, 1988.

_____. *Fiéis a Deus e ao homem. Os jesuítas, uma vanguarda obediente face aos desafios do mundo actual*. Braga, Editorial A.O., 1991. 199 p.

_____. Homilia do Pe.Geral em Chartres ao final da caminhada dos antigos alunos dos colégios jesuítas, a 19.7.1986. In: *Os antigos alunos dos jesuítas e a evangelização*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Documenta S.J.,5): 12-15, 1988.

_____. Homilia inaugural do 4o. Congresso da União Mundial de Antigos Alunos e Alunas dos Colégios jesuítas em 18.7.91 em Loyola(Espanha). In: *Antigos Alunos e a Espiritualidade Inaciana*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Ignatiana, 36):7-9, 1991.

_____. Reunião do Pe.Geral com os antigos alunos dos colégios jesuítas e os membros da CVX, em Lima, a 27.9.1986. In: *Os antigos alunos dos jesuítas e a evangelização*. São Paulo, Ed.Loyola (Col.Documenta S.J.,5): 38-46, 1988.

KOLVENBACH, Peter-Hans. *Selección de escritos del P.Peter-Hans Kolvenbach. 1983-1990*. Madrid, Provincia de España de la Compañía de Jesus, 1992. 729 p.

_____. *Visita do Padre Geral ao Brasil. Alocuções e homilias*. São Paulo, Ed. Loyola (Coleção Ignatiana, 38), 1993. 171 p.

LEDÓCHOWSKI, Wlodimir & JANSSENS, J.B. *Documentos Pedagógicos S.J.* Madrid, Prefectura Nacional de Colégios, 1964. 195 p.

1.4. SOBRE A RATIO STUDIORUM

LIVROS E TESES:

BARBERA, Mario. *La Ratio Studiorum e la parte quarta delle costituzioni della Compagnia di Gesù*. Padova, CEDAM, 1942. 248 p.

BARTLETT, Dennis. *The evolution of the philosophical and theological elements of the jesuit Ratio Studiorum*. Tese de doutorado. University of San Francisco, California, 1985. 245 p.

BRIZZI, Gian Paolo. *La Ratio Studiorum. Modelli culturali e pratiche educative dei gesuiti in Italia tra cinque e seicento*. Roma, Bulzoni Editore, 1981. 256 p.

FITZPATRICK, Edward. *St. Ignatius and the Ratio Studiorum*. New York, Seabury Press, 1973.

MAIA, Pedro Américo (org), *Ratio Studiorum. Método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo, Ed.Loyola, 1986. 63 p.

MARELLA, G.O. *La Ratio Studiorum con la parte quarta delle Costituzioni della Compagnia di Gesù ed Appendici*. Roma, De Alberti, 1926.

MARTINEZ, Marquez E. *Vigencia del Ratio Studiorum de la Compañia de Jesus*. La Habana, 1957.

SOARES, Antonio Rodrigues. *A emulação no Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*. Roma, Università Salesiana, 1962. 99 p.

ARTIGOS:

ANSELMINI, Gian-Mario. Per un'archeologia della "Ratio": dalla "Pedagogia" al "Governo". In: Brizzi, Gian Paolo. *La "Ratio Studiorum". Modelli culturali e pratiche educative dei gesuiti in Italia tra cinque e seicento*. Roma, Bulzoni: 11-42, 1981.

BARBERA, Mario. Esercitazioni letterarie nella "Ratio Studiorum". *La Civiltà Cattolica*, Roma, III: 16-25, 1940.

_____ Genesi esteriore della "Ratio Studiorum". *La Civiltà Cattolica*, Roma, II: 135-45, 1939.

_____ Genesi interiore della "Ratio Studiorum". *La Civiltà Cattolica*, Roma, III: 405-13, 1939.

_____ La pedagogia e didattica della "Ratio Studiorum". *La Civiltà Cattolica*, Roma, IV: 163-71, 1939.

_____ La "Ratio Studiorum". *La Civiltà Cattolica*, Roma, I: 428-36, 1939.

_____ Particolarità pedagogiche della "Ratio Studiorum". *La Civiltà Cattolica*, Roma, II: 116-22, 1940.

BATLLORI, Miquel. La "Ratio Studiorum" nella formazione della coscienza cattolica moderna. *Cultura e Finanze*, 5: 175-84.

DEVLIN, Eugene J. Character formation in the Ratio Studiorum. *Jesuit Educational Quarterly*, 15: 213-22, 1953.

L'ESTRANGE, Peter. Jesuit and education. In: *Returning to Jesuit history*, 27: 35-41.

LEBRUN, François. Un aspect de la pédagogie jésuite: controle des connaissances et examens d'après la Ratio Studiorum. In: *Les jésuites parmi les hommes aux XVI et XVII siècles*. Université de Clermont-Ferrand II, nouvelle série, 25: 385-94, 1987.

LERA, José Maria. La Ratio Studiorum de la Compañia de Jesus y los estudios de teologia. In: *Missions en la Orinoquia*, 736: 801-812.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar na Pedagogia Jesuítica: controle para a construção disciplinada do cristão católico defensor brilhante da fé. In: *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 64-148, 1992.

LUKÁCS, L. & COLPO, M. Ratio Studiorum (Ordinamento degli studi). In: *Enciclopedia Pedagogica*, 5: 9808-16, 1992.

LUVARÀ, Giusi Furnari. Alla ricerca dell'attualità della Ratio Studiorum: arte paideutica e ragionevolezza argomentativa. In: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 521-35, 1992.

MANCIA, Anita. Il concetto di "dottrina" fra gli esercizi spirituali (1539) e la Ratio Studiorum (1599). *Archivum Historicum Societatis Iesu (AHSI)*, Roma, 61 (121): 3-68, jan./jun.1992.

MATILA, M. La Ratio Studiorum de los jesuitas. Una versión en el siglo XVI del concepto, método y programa de la enseñanza de la lengua latina. *Durius*, Valladolid 3: 247-55, 1975.

O'DONNELL, James. The jesuit Ratio Studiorum. *Philippine Studies*, 32: 462-75, 1984.

_____. The Jesuit Ratio Studiorum and its influence on the family and social values. Philosophy of education society of Philippines. *Yearbook*, 4: 19-29, 1984.

REVISTA Magistralis. México, Universidad Iberoamericana. Vol.III (5), 1993.

SAMORANI, T. La Ratio Studiorum e la pedagogia dei gesuiti. *Nuova Rivista Pedagogica*, Roma, 1959.

SILVA, Antonio da. "Ratio Studiorum" e nova formação eclesiástica. *Broteria*, Lisboa, 123: 525-40, 1986.

SITTOY, Valentino. Ratio Studiorum and Jesuit education. *Silliman Journal*, 13: 275-95, 1966.

TOFFANIN, Giuseppe. Umanesimo e Ratio Studiorum. *Analecta Gregoriana*, Roma, 70: 118-22, 1954.

2. SOBRE A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E COMUNITÁRIA SEGUNDO PIERRE FAURE

2.1. LIVROS DE PIERRE FAURE ²⁴⁸

Au siècle de l'enfant. Paris, Mame, 1958. 233 p.

_____ & Malfille, D. Lire. Paris, Éditions de l'École, 1965.

Carnets de lecture: lire. Paris, Éditions de l'École, 1965.

Ideas y métodos en la educación. Madrid, Narcea, 1972.

L'École et la cité. Paris, Centre d'Études Pédagogiques, Spes, 1945. 332 p.

L'enseignement du français par l'observation des textes. Paris, Ed.Hatier, 1977.

La enseñanza del español a partir de la observación de la lengua. Tradução e adaptação Maria Sashida Key e Maria Concepción Flores Montúfar. Guadalajara (México), Ed.Airap, 1979. 113 p.

La Mathématique. Méthode et progression. Éditions de l'École, Paris, 1970.

Le statu de l'école, pour la paix scolaire. Paris, Action Populaire, Spes, 1945.

²⁴⁸ Não são referidos aqui os artigos de Faure publicados em *Pédagogie* e em *Recherche et Animation Pédagogique* (RAP) pois Nieves (1984:267-74) apresenta sua relação até 1975. Tampouco são indicadas todas as intervenções e conferências de Faure nas sessões pedagógicas que orientou pois constam em: Faure 1965c, 1975a e em todas as *Memórias* dos cursos que orientou em Guadalajara, de 1975 a 1984 e em San Salvador, de 1976 a 1978.

Liberté de l'enseignement et progrès pédagogique. In: *Un problème national: L'École*, Paris, Les Éditions de l'École, s/d: 49-54.

Poésies, a l'écoute du monde. Paris. Éditions de l'École, 1969.

Psychologie et grammaire. L'analyse. Elements d'une progresion. Paris, Centre d'Études Pédagogiques, 1945.

Un enseignement personnalisé et communautaire. Paris, Casterman, 1979, 149 p. Trad. Mauricio Ruffier, *Ensino personalizado e comunitário*. São Paulo, Ed.Loyola, 1993, 103 p.

Un enseignement personnalisé et communautaire. Precurseurs et témoins a travers l'histoire de la pédagogie. 132 p. Inédito.

2.2. LIVROS E TESES:

AGUILÓ, Alejandro et alii. *Aplicaciones de los principios de la educación personalizada en algunos colegios de Santiago*. Santiago, Universidad Católica, 150 p.,1985.

AGUIRRE R., Victoria et alii. *El sistema Lesmes en educación personalizada y su aplicación en Chile*. Santiago, Universidad Católica, 1981, 123 p.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA LA INVESTIGACIÓN Y ANIMACIÓN PEDAGÓGICA EN AMÉRICA LATINA. *Memoria del curso Verano de 1984. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), 1984. 161 p. Mimeografiado.

NIEVES PEREIRA, Maria. *Personalización y comunicación educativa*. Murcia, Universidad de Murcia, 1976.

VÉLEZ ESCOBAR, Alvaro. *Padres-Hijos: educación personalizada*. Bogotá, Indo-american press (Colección Experiencias, 55), 1985. 71 p.

2.3. ARTIGOS:

AUDIC, Anne Marie. *La pédagogie personnalisée*. Ecactualités (hors série), 1): 3-5, 1992.

ANÔNIMO. *Psicomotricidad, despertar mental, despertar del espíritu*. 16 p. Mimeografiado.

AUGUSTE, Louis. La educación sensorial. In: *Extractos Pedagogicos: Educación y Cultura*. Paris, rue Louis David, 1964, 15 p. Mimeografiado.

BOUDENANGE, O. de. *Los preambulos de la lectura*. 23 p. Mimeografiado.

CADERNO DO CEAP, Educação personalizada e comunitária. Salvador (B.A.), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1, 1997. 64 p.

COLÉGIO BERCHMANS. *Educación Personalizada. Curso para Padres de Familia. Memoria*. Cali, 1979. Mimeografiado.

_____ Memoria del Curso de Educación Personalizada para Profesores. Cali, 1979. Mimeografiado.

COLOM, Antonio. Fines y objetivos de la educación personalizada. In: *La lectura del discurso pedagógico actual*. Palma de Mallorca, Ediciones Embat: 183-200, 1979.

COURTAY, Marie Claude. Les outils. *Recherche et Animation Pédagogique (RAP)*, 47: 6-10, 1983.

DIEM, Jean Marie. Los métodos de formación en la educación personalizada. *Revista de Educación*, Madrid, ano 24, n.247: 105-110, dez.1976.

ELABORACIÓN y utilización de las guías en la educación personalizada. Medellín, Colégio San Ignacio, 3 p. Mimeografiado.

EZCURRA, Ma. Begoña. Una experiencia de educación personalizada en un centro de educación preescolar. In: *Revista de Educación*, Madrid, ano 24, n. 247: 80-110, 1976.

FLORES MONTÚFAR, Ma. Concepción. O sonho pedagógico de Pierre Faure: a educação personalizada e comunitária. In: *Caderno do Ceap*, Salvador (B.A.), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1: 11-19, 1997.

_____. O educador personalizado e personalizador: exigências de formação e capacitação. In: *Caderno do Ceap*, Salvador (B.A.), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1: 38-48, 1997.

_____. *Reflexões pedagógicas do Instituto América de León (México)*. Trad. Centro Pedagógico Pedro Arrupe, Rio de Janeiro, 1992, 24p. Mimeografado.

KLEIN, Luiz Fernando. *Elementos da educação personalizada e comunitária segundo Pierre Faure*. São Paulo, 1992, 25 p. Mimeografado.

LA FICHA: instrumento en la educación personalizada. Medellín, Colegio San Ignacio. 7 p. Mimeografado.

LE GALL, Monique. La pédagogie du Père Faure. Le témoignage d'un chef d'établissement. *La Nouvelle Famille Educatrice*, 5: 22-27, 1988.

_____. Por que y como una pedagogia personalizada? De los objetivos a las tecnicas. *Revista de Educación*, Madrid, ano 24, n.247: 11-20, dez.1976.

MICHAUD, Pierre et alii. Une expérience d'enseignement personnalisé: le cheminement d'enseignantes et d'enseignants témoins. *Vie pédagogique*, 81:17-20, 1992.

PATTYN, Isabelle Delcroix. *Enseignement personnalisé: utopie ou échec à l'Eche?* Enseigner Autrement: 15-17.

PAZ, Rafael. *A acolhida*. Trad. Guadalajara (México), 1984, 4 p. Mimeografado.

PERRUCHON, Lucienne. *Pour une pédagogie personnalisée et communautaire*. Paris, 1990, 4 p. Mimeografado.

TEXTO para el video sobre instrumentos de la educación personalizada. Bogotá, Colegio San Bartolomé 'La Merced'. 60 p. Mimeografado.

VIEIRA, Aurora Castro. *El segundo ciclo basico y la innovacion curricular*. Santiago (Chile), Colégio San Ignacio-Alonso Ovalle, 1992, 9 p. Mimeografado.

2.4. REFERÊNCIAS BREVES A PIERRE FAURE

ANAIS DO IV CONGRESSO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA. Rio de Janeiro, AEC do Brasil, 1951: 50, 117, 607.

AVANZINI, Guy. *L'École hier et à demain*. Toulouse, Erès, 1991: 66.

DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo, Ed. Atica, 1989: 64.

FERRINI, Rita. *Hacia una educación personalizada*. México, Ed. Limusa, 1991: 45.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990: 126.

GUERELLO, F. & SCHIAVONE, P. *La Pedagogia della Compagnia di Gesù*. Atti del Convegno Internazionale. Messina, ESUR Ignatianum, 1992: 177, 213, 331 e 501.

HOFFMANS-GOSSET, Agnès. *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*. Lyon, Chronique Sociale, 1987: 70.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. 3.ed. São Paulo, Cortez & Ed. Autores Associados, 1991: 92.

ZULUAGA, Isabel. *Historia de la educación*. Madrid, Narcea, 4 ed., 1972: 447.

3. SOBRE A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA EM GERAL

AGUILÓ, Alejandro et alii. *Aplicaciones de los principios de la educación personalizada en algunos colegios de Santiago*. Santiago (Chile), Universidad Católica, 1985. 150 p.

AGUIRRE R., Victoria et alii. *El sistema Lesmes en educación personalizada y su aplicación en Chile*. Santiago, Universidad Católica, 1981. 123 p.

CHICO GONZÁLEZ, Pedro (1977), *Estilo personalizado en educación. Técnicas y principios*. Madrid, Ed. Bruño. 515 p.

COLBERT, Vicky e outros (1994). La Escuela Nueva en Colombia. In: GAJARDO, Marcela (ed.) *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago, Agencia de Cooperación Internacional de Chile: 347-83.

CORCHADO MORENO, J.M. *Programación y educación personalizada*. Madrid, Magisterio Español.

DOTTRENS, Robert. *La Enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Kapelusz, 1959.

EQUIPO de perfeccionamiento docente (MEP). *Enseñanza personalizada*. 3 ed. San José de Costa Rica, Ministério de Educación Pública, 1983. 126 p.

ERCOLANI SALDANHA, Louremi. *Ensino personalizado. Modelo de organização do ensino com vistas à individualização*. Porto Alegre, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS) e São Paulo -Rio de Janeiro, Ed. Mc Graw Hill do Brasil, 1972. 131 p.

ESTARELLAS, Juan. *Enseñanza individualizada*. Barcelona, Ediciones Promoción Cultural, 1973.

FERRANDEZ, Adalberto. *La enseñanza personalizada*. Barcelona, CEAC, 1978. 267 p.

GARCIA, José Maria Valero. *Educación personalizada. Utopía o realidad?* Buenos Aires, Gram Editora, 1991. 263 p.

GARCIA HOZ, Victor et alii. *Educación infantil personalizada*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 10), 1993. 464 p.²⁴⁹

_____ et alii. *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 32), 1996. 389 p.

_____ et alii. *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 1), 1993. 323 p.

_____ et alii. *La educación en el nivel primario*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 11), 1993. 349 p.

_____ et alii. *La educación personalizada en el mundo del trabajo*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 30), 1994. 304 p.

²⁴⁹ O *Tratado de Educación Personalizada* é dirigido pelo professor Victor Garcia Hoz, catedrático da Universidad Complutense de Madrid. Os 33 volumes publicados pela Editora Rialp, de Madrid, com a colaboração de 216 especialistas, apresentam os fundamentos doutrinários, o sentido e a aplicação prática do enfoque de educação pedagógica trabalhado por esse grupo.

_____ et alii. *La educación personalizada en la universidad*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 27), 1996. 480 p.

_____ et alii. *La personalización educativa en la sociedad informatizada*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 31), 1995. 400 p.

_____ *La practica de la educación personalizada*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 6), 1988. 314 p.

GLOSARIO de Educación personalizada. Índices. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 33), 1997. 350 p.

LAGRANGE, Georges. *Educación psicomotriz. Guia práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona, Ed.Fontanella, 1978.

MARTINEZ, Amparo. *Formación de actitudes y educación personalizada*. Madrid, Ed. Narcea, 1974. 214 p.

MEDINA Rubio, Rogelio et alii. *La educación personalizada en la familia*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 7), 1990. 374 p.

MORENO, Salvador. *La Educación centrada en la persona*. México, Ed. El Manual Moderno, 1979.

MORY, F. *Enseñanza Individual y trabajo por equipo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.

MOUGNIOTTE, Alain (1993), *La pratique personnelle de l'enfant*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. 182 p.

PALACIOS, Leopoldo-Eulogio et alii. *El concepto de persona*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 2), 1989. 293 p.

POLAINO-LORENTE, A. et alii. *Educación especial personalizada*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 29), 1991. 432 p.

ROSA, Dig. *Como usamos las fichas?* Buenos Aires, Kapelusz, 1976.

SCHIEFELBEIN, Ernesto e outros. *En busca de la escuela del siglo XXI*. Santiago, Cooperación de Promoción Universitaria (CPU) e Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), 1992. 150 p.

SECCHINI ESTRADA, J.A. et alii. *Personalización en la educación física*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 19), 1996. 410 p.

THOMAS, Georgei y CRESCIMBENI, Joseph. *Enseñanza individualizada por materias*. Madrid, Magisterio Español, 1970.

UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. *Personalismo y concientización, dos movimientos complementarios*. Bogotá, Indo-American Press Service Editores, 1986. 151 p.

VALERO, José M. *Educación personalizada*. México, Ed. Progreso, 1982, 197 p.

ZIER, Ursula. *Hacia una enseñanza centrada en el alumno*. Cali, Universidad del Valle, 1979.

Acréscimo à bibliografía de Pierre Faure:

1974/1976. Les maternelles: évolution pédagogique. In: *Pédagogie*, Paris, 10: 848-57. Id. Evolução pedagógica da escola maternal. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.61 (140): 534-39, out./dez. 1976.

ANEXO II: RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS ²⁵⁰ARGENTINA (Córdoba): uma entrevistada

Luísa Margarita Schweizer. *Pesquisadora na Universidad Católica de Córdoba.*

BRASIL: 19 entrevistados• Florianópolis

Gersolina A. de Avelar Lamy. *Pesquisadora na Universidade Federal de Santa Catarina.*

• Rio de Janeiro

Celma Pinho Perry. *Professora no Colégio Sion e colaboradora de Pierre Faure.* *

Jeanne D'arc. *Religiosa, professora do Colégio Sagrado Coração de Maria.* *

Luísa Maria Monteiro. *Religiosa, professora do Colégio Sion.* *

Marília Palhares. *Professora do Colégio Teresiano.* *

Noemia Bohrer. *Professora do Colégio Teresiano.*

Vera Candau. *Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica.*

• São Paulo

Ana Maria Meirelles de Moraes. *Religiosa, professora do Colégio Na.Sa. do Morumbi.* *

Angélica Maria Afonso. *Religiosa, professora do Externato Madre Alix.*

Cecília Helena de Souza Queiroz. *Diretora do Colégio Na.Sa. do Morumbi.*

Edith Meneses de Azevedo. *Diretora do Externato Irmã Catarina.*

Eliana Pereira de Oliveira Carreirão. *Professora do Colégio Na.Sa. do Morumbi.* *

Isabel Sofia. *Religiosa, professora no Colégio Na.Sa. do Morumbi, colaboradora de Pierre Faure.* *

Lionel Corbeil. *Sacerdote, diretor do Colégio Santa Cruz.* *

Luiz Antonio de Souza Amaral. *Diretor do Colégio Santa Cruz.*

Maria do Carmo Peixoto e Silva. *Diretora do Colégio Na.Sa. do Morumbi.*

Paulo Freire. *Pesquisador da Pontifícia Universidade Católica.*

Valentina Machado. *Religiosa, diretora do Instituto Montessori-Lubienska.*

Vera Jolly. *Professora do Instituto Montessori-Lubienska.* *

CHILE (Santiago): 23 entrevistados

Abraham Magedson. *Diretor do Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE).*

Alberto Vásquez. *Coordenador nacional da educação jesuítica.* *

Alejandro Antunes. *Diretor do Ensino Médio do Colegio San Ignacio 'Alonso Ovalle'.*

Alunos do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.

Antonieta Gálvez. *Diretora do Ensino Fundamental do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.*

Carlos Zuñiga. *Diretor do Ensino Médio do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.*

Eliane Corbet. *Diretora da Escuela Alberto Pérez (Maipu).*

Fermín Pereira. *Chefe do Departamento de Orientação do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.*

Fernando Montes. *Provincial jesuíta no Chile.* *

Guillermo Richards. *Diretor de ciclo do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.*

Isabel Moore. *Orientadora de estudos do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.*

Juan Carlos Allan. *Diretor do Ensino Fundamental do Colegio San Ignacio 'Alonso Ovalle'.*

Juan Diaz. *Jesuíta, reitor do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.*

Judith de La Guarda. *Religiosa, subdiretora do Colegio Santa Cruz.*

Julio Sagüez. *Coordenador pedagógico do Colégio San Ignacio 'El Bosque'.*

Lucia Santelices. *Pesquisadora da Universidad Católica.*

Luz Labarca. *Professora do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.*

Nelson Montaldo Lorca. *Professor do Colegio San Ignacio 'El Bosque', pesquisador.*

Patrício Cariola. *Jesuíta, diretor do Centro de Pesquisa e desarrollo educativo (CIDE).*

Renato Hevia. *Jesuíta, reitor do Colegio San Ignacio 'Alonso Ovalle'.*

Ruben Uribe. *Professor do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.*

Sergio Duran. *Professor e orientador do Colegio San Ignacio 'El Bosque'.*

Silvia Figueroa. *Diretora do Ensino Fundamental do Colegio San Ignacio 'Alonso Ovalle'.*

²⁵⁰ O asterisco indica as funções que as pessoas exerciam quando tiveram contato com Pierre Faure ou trabalharam sobre o seu projeto. As demais funções eram exercidas na época das entrevistas.

COLÔMBIA: 36 entrevistados

• Bogotá

Alunos do Colegio San Bartolomé 'La Merced'.
 Carlos Dario Orozco. *Pesquisador da Universidad Javeriana.*
 Carlos Eduardo Vasco. *Jesuíta, pesquisador da Universidad Nacional de Colombia.*
 Carlos Vásquez. *Jesuíta, coordenador nacional da educação jesuítica.*
 Elba Martinez de Dueri. *Pesquisadora da Universidad Javeriana.*
 Elsa Cristina Acuña de Rodríguez. *Vice-reitora do Colegio San Bartolomé 'La Merced'.*
 Gilberto Useche. *Professor do Colegio San Bartolomé 'La Merced'.*
 Héctor López. *Jesuíta, reitor do Colegio San Bartolomé 'La Merced.'*
 Honorio Betancur. *Jesuíta, professor do Colegio San Bartolomé 'La Merced'.*
 José Carlos Jaramillo. *Jesuíta, assessor de formação religiosa do Colegio San Bartolomé Mayor.*
 Judith León Guevara. *Religiosa, ex-diretora do Colegio da la Presentación, pesquisadora.*
 Luz Stella Montoya. *Diretora do curso elementar do Colegio San Bartolomé 'La Merced'.*
 Maria Patricia Gómez. *Coordenadora acadêmica do Colegio San Bartolomé 'La Merced'.*
 Olga Meri Gachancipá. *Diretora da Educação Infantil do Colegio San Bartolomé 'La Merced'.*
 Oscar Mejía. *Jesuíta, pesquisador da Universidad Javeriana.*

• Cali (Colegio Berchmans)

Agustín Conde. *Diretor do meio estudantil.*
 Alfredo Oguín. *Assistente do meio estudantil.*
 Alunos de Ensino Médio.
 Gloria Stella Ramirez. *Coordenadora acadêmica.*
 José Alberto Mesa. *Jesuíta, diretor de Formação Religiosa, pesquisador.*
 Juan Fernando Quijano. *Jesuíta, reitor.*
 Luz Elena Giraldo. *Professora.*
 Maria Claudia Jaramillo. *Professora.*
 Neyber Victoria. *Diretor do meio estudantil.*
 Ruth Elvira Buenaventura. *Diretora da Educação Infantil.*
 Silvia Baena. *Assistente de Formação Religiosa da Educação Infantil.*
 Vilma Reyes. *Diretora da Educação Infantil.*

• Medellín (Colegio San Ignacio)

Adriana Arango. *Coordenadora e professora.*
 Alunos de Ensino Médio.
 Alvaro Vélez Escobar. *Jesuíta, reitor, colaborador de Pierre Faure, pesquisador.*
 Aurélio Garcia. *Jesuíta, diretor do meio estudantil.*
 Dorian Astaiza. *Coordenadora e professora.*
 Graciela Monsalve. *Coordenadora e professora.*
 Jaime Jaramillo. *Coordenador e professor.*
 Maria Luz Mejía de Puyo. *Diretora da Educação Infantil.*
 Sonia Correa. *Vice-reitora.*

ESPAÑA (Madrid): 13 entrevistados

Agustín Alonso. *Jesuíta, membro da Comissão Internacional de Educação Jesuíta.*
 Angela del Valle. *Pesquisadora na Universidad Complutense.*
 Carlos Díaz. *Pesquisador na Universidad Complutense, Diretor do Centro Emmanuel Mounier.*
 Carmela Alvarez. *Colaboradora de Pierre Faure. **
 Carmen Rita Garcia. *Diretora do Instituto de Estudios Pedagogicos Somoságuas (IEPS).*
 Carmen Sanchez. *Assessora pedagógica do Instituto Veritas (Somoságuas).*
 Emiliano Mencia. *Religioso, pesquisador, colaborador de Pierre Faure. **
 Fernando de la Puente. *Jesuíta, coordenador nacional de educação jesuítica.*
 Irene Gutierrez Ruiz. *Pesquisadora. **
 María Antonia García. *Diretora do Instituto Veritas (Somoságuas).*
 Millan Arroyo. *Jesuíta, pesquisador na Universidad Complutense.*
 Rosalía Conde. *Professora do Instituto Veritas (Somoságuas). **
 Victor Garcia Hoz. *Pesquisador, escritor, diretor do Centro de Educación Personalizada.*

FRANÇA: 25 entrevistados• Asnières

Elisabeth Dominault. *Diretora da École Sainte-Agnès.*

• Caën

Brigitte Guilhen. *Professora do Centre de Formation Pédagogique (CFP).*

Floscel Lemariée. *Religiosa, colaboradora de Pierre Faure.*

Jean-Marie Lecotenable. *Professor do Centre de Formation Pédagogique (CFP).*

Marie Claude Courtay. *Diretora da École Charles Péguy.*

Nicole Chardon. *Diretora do Centre de Formation Pédagogique (CFP).*

Silvie Jouan. *Professora da École Charles Péguy.*

• Chantilly

Andre Ravier. *Jesuíta, pesquisador, escritor, contemporâneo de Pierre Faure.*

• Lyon

André Fournier. *Jesuíta, colaborador de Pierre Faure.*

Guy Avanzini. *Pesquisador da Université de Lyon.*

Jean Sainclair. *Jesuíta, colaborador de Pierre Faure.*

Philippe Meirieu. *Pesquisador da Université de Lyon.*

• Neuilly sur Seine (École Saint Dominique)

Catherine Driout. *Professora.*

Françoise Adriaenssens. *Diretora.*

Marie-Noëlle Bisbrouck. *Professora, colaboradora de Pierre Faure.*

• Paris

Anne-Marie Audic. *Pesquisadora do Centre Pierre Faure (CFP), colaboradora de Pierre Faure.*

Georges Snyders. *Pesquisador, escritor.*

Isabelle Delcroix Pattyn. *Ex-diretora da École Saint-Dominique, colaboradora de Pierre Faure.*

Jacques Viel. *Jesuíta, pesquisador.*

Lucienne Perruchon. *Professora emérita do Centre Pierre Faure, colaboradora de Pierre Faure.*

Marie France Lena. *Diretora da Fondation Eugène Napoléon, colaboradora de Pierre Faure.*

Martine Panchout-Dubois. *Professora do Centre d'Études et de Formation Pédagogiques.*

Monique Le Gall. *Diretora da École Bossuet, colaboradora de Pierre Faure.*

Pilar Fernández Canedo. *Diretora do Centre d'Études et de Formation Pédagogiques (CEFP).*

• Vanves

Bernard Pardonnat. *Jesuíta, coordenador nacional da educação jesuítica.*

ITÁLIA (Roma): 3 entrevistados

+ James Sauvé. *Jesuíta, ex-secretário geral da educação jesuítica. Falecido a 23.9.1996.*

Sérgio Bernal Restrepo. *Jesuíta, pesquisador da Universidade Gregoriana.*

Vincent Duminuco. *Jesuíta, secretário geral da educação jesuítica.*

MÉXICO: 25 entrevistados• Ciudad de Mexico

Enrique Beascochea. *Jesuíta, coordenador nacional de educação jesuítica.*

Luís González Morfín. *Jesuíta, diretor do Centro de Estudios Educativos (CEE).*

• Guadalajara

Alberto Minakata. *Pesquisador no Instituto Tecnológico e de Estudios Superiores de Occidente/Iteso Alunos do Instituto Pierre Faure (IPF).*

Cecília Mayoral Moreno. *Coordenadora da Educação Infantil do IPF.*

Fernando Morales. *Professor do IPF.*

José Carlos Cortés. *Diretor do Ensino Fundamental do Instituto de Ciencias.*

Josefina Suárez. *Diretora da Educação Infantil do Instituto de Ciências.*
 Leticia Joseph Rojas de Robles. *Pesquisadora.*
 Luís González Martínez. *Pesquisador no Iteso.*
 Maricela de la Cabada. *Diretora do Ensino Fundamental do IPF.*
 Mario López Barrio. *Jesuíta, reitor do Instituto de Ciências.*
 Miguel Bazdresch. *Pesquisador no Iteso.*
 Norma Bross. *Subdiretora do IPF, colaboradora de Pierre Faure.*
 Rafael Paz Arriaga. *Diretor geral do IPF, colaborador de Pierre Faure.*
 Roci Carrillo Monraz. *Diretora da Educação Infantil do IPF.*

- León (Instituto America)

Alunas do 1o. ano de Licenciatura.
 Alunas de 4o. ano de Licenciatura.
 Ana Lourdes Torres Gonzáles. *Coordenadora de 4a. a 6a.séries do Ensino Fundamental.*
 Letícia Gallegos. *Religiosa, coordenadora do Ensino Fundamental.*
 Manuel García Alvarez. *Professor da Escuela Normal Superior.*
 María Concepción Flores Montúfar. *Diretora da Escola Normal Superior, colaboradora de P. Faure.*
 María Luiza Gonzaga. *Religiosa, diretora geral.*
 Rocio Reyes Lozano. *Religiosa, subdiretora e professora do Ensino Médio.*

- Naucalpán de Juárez

María Nieves Pereira. *Colaboradora de Pierre Faure, pesquisadora do Instituto Latinoamericano de Servicios Educativos (ILSE).*

EL SALVADOR (San Salvador) (entrevistado no Brasil): 1 entrevistado

José Anibal Mesa. *Jesuíta, reitor do Colegio Externado San Jose.*

BIOGRAFIA DO AUTOR

Luiz Fernando Klein, nascido, em São Paulo (S.P.) a 27 de novembro de 1944, ingressou na Ordem dos Jesuítas em 1963 e foi ordenado sacerdote em 1974. cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nos Colégios Santo Américo e São Luís, respectivamente, em São Paulo. É licenciado em filosofia pela Faculdade de Filosofia de Braga (Portugal) e em pedagogia, pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira, de São Paulo (S.P.). Bacharel em teologia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (R.J.). Mestre em teologia por esta universidade, tendo apresentado, em 1979, a dissertação *Comunidades eclesiais de base no Brasil: descrição fenomenológica, avaliação teológica e perspectivas pastorais.*

Foi reitor do Colégio Santo Inácio, do Rio de Janeiro, de maio de 1985 a fevereiro de 1991, e do Colégio São Luís, em São Paulo, dessa data até março de 1994. Dirigiu duas vezes, no triênio 1989-91 e no biênio 1994-95, o Centro Pedagógico Pedro Arrupe, no Rio de Janeiro. Integrou a *Comissão Internacional para o Apostolado Educativo Jesuítico* (CIAE), que elaborou o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Foi membro e coordenador da *Comissão Nacional da Educação Jesuíta no Brasil* (CONEJ).

Publicações:

- *Cartilha do PPI*. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe. 1994, 16 p.
- *Índice analítico das Características da Educação da Companhia de Jesus*. São Paulo, Ed.Loyola, 1991. 61 p.
- Entrevista com Paulo Freire, in *Ceap Revista de Educação*, Salvador (B.A.), Centro de Assessoria Pedagógica, 9: 5-15, jun. 1995.
- Entrevista com o prof. Georges Snyders, in *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, Universidade de São Paulo, 21: 139-147, jul./dez.1995.

- A EPC segundo Pierre Faure (Conferência no 1o. Fórum sobre Educação Personalizada - Indaiatuba, S.P.:31.10 a 2.11.96). In: *Caderno do Ceap*, Salvador (B.A.), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1: 20-35, 1997.

Endereço: Rua Bambina, 115 (Botafogo)
Rio de Janeiro - R.J. - Brasil
22251-050

Tel.: (021) 539-1622
Fax: (021) 266-7748
Correio eletrônico:
<lfklein@cyberhome.com.br>