

Classe experimental secundária do Colégio Santa Cruz pelas memórias do ex-aluno Henrique Lindberg Neto (1959-1962)

Ana Carolina Ebling Sigismondi Bauerⁱ

Universidade do Estado de Santa Catarina, Itajaí, SC, Brasil

Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueiraⁱⁱ

Universidade do Estado de Santa Catarina, Camboriú, SC, Brasil

Norberto Dallabridaⁱⁱⁱ

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

O Colégio Santa Cruz integrou o movimento das classes secundárias experimentais, ocorrido na educação brasileira a partir do final da década de 1950. Para tanto, este colégio católico e masculino, localizado na cidade de São Paulo, apropriou-se, a partir de 1959, da Pedagogia Personalizada e Comunitária proposta por Pierre Faure. Colocando o foco sobre duas práticas dessa pedagogia, quais sejam: a organização do espaço e do tempo escolares e o ensino realizado através do estudo dirigido e do uso de fichas de trabalho, este estudo procura compreender a importância dessas inovações na vida escolar daqueles que fizeram parte da classe secundária experimental do Colégio Santa Cruz. A principal fonte sobre tais práticas escolares é a entrevista concedida pelo ex-aluno do curso ginásial Henrique Lindberg Neto. Assim, a classe experimental no Colégio Santa Cruz contribuiu para dar aos alunos mais autonomia, afastando-se do tradicionalismo pedagógico dominante no ensino secundário brasileiro.

Palavras-chave

Pedagogia Personalizada e Comunitária; memórias; classes secundárias experimentais; Colégio Santa Cruz.

School culture in secondary experimental classes at Colégio Santa Cruz according to the memories of former student Henrique Lindberg Neto (1959-1962)

Abstract

Colégio Santa Cruz was part of the experimental secondary classes movement, which occurred in Brazilian education from the late 1950s on. To do this, this catholic and male school, located in São Paulo city, appropriated, since 1959, the innovative Personalized and Community Pedagogy, as proposed by Pierre Faure. This paper focuses on two innovative practices in experimental secondary classes at Colégio Santa Cruz, namely: the organization of school space and time; and teaching through directed study and use of worksheets. The analysis of this new school culture is conducted through an interview given by former secondary student Henrique Lindberg Neto. Thus, the experimental class at Colégio Santa Cruz contributed to providing

students with more autonomy, detaching from the pedagogical traditionalism that prevailed in Brazilian secondary education.

Keywords

Personalized and Community Pedagogy; memories; experimental secondary classes; Colégio Santa Cruz.

Cultura escolar en las clases experimentales de secundaria del Colégio Santa Cruz por los recuerdos del ex alumno Henrique Lindberg Neto (1959-1962)

Resumen

El Colégio Santa Cruz fue parte del movimiento de las clases secundarias experimentales, que se produjo en la educación brasileña desde finales de la década de 1950. Para ello, este colegio católico y masculino, ubicado en la ciudad de São Paulo, se apropió, desde 1959, de la innovadora Pedagogía Personalizada y Comunitaria propuesta por Pierre Faure. Este trabajo se centra en dos prácticas innovadoras en las clases secundarias experimentales del Colégio Santa Cruz, a saber: la organización del espacio y el tiempo escolar y la enseñanza realizada a través del estudio dirigido y el uso de fichas de trabajo. El análisis de esta nueva cultura escolar se realiza a través de una entrevista concedida por el ex alumno de secundaria Henrique Lindberg Neto. Así, la clase experimental en el Colégio Santa Cruz contribuyó a dar más autonomía a los estudiantes, alejándose del tradicionalismo pedagógico dominante en la educación secundaria brasileña.

Palabras clave

Pedagogía Personalizada y Comunitaria; memorias; clases secundarias experimentales; Colégio Santa Cruz.

1 Introdução

A segunda metade da década de 1940 foi marcada por debates em torno dos rumos do ensino secundário no Brasil. Esse movimento, motivado pelo contexto político-social de pós-guerra e pós-ditadura getulista, problematizava o tradicionalismo pedagógico e a necessidade de renovação metodológica para o ensino secundário nos moldes *escolanovistas* e em contraponto à Reforma Capanema. Como resultado dessas pressões, a partir da década de 1950, o ensino secundário passa a integrar a pauta da educação nacional e surgem os primeiros ensaios de renovação escolar (DALLABRIDA, 2017).

O ensaio pioneiro dessa renovação educacional foi realizado por Luis Contier em 1951, que, a contragosto da legislação vigente, começou a dar os primeiros passos na aplicação de métodos ativos e na inovação pedagógica (VIEIRA, 2015). Enquanto a

escola pública apropriava-se das matrizes pedagógicas das *classes nouvelles*, as escolas privadas católicas implementavam seu processo de renovação pedagógica adotando a perspectiva do Ensino Personalizado e Comunitário de Pierre Faure, que seria uma espécie de “[...] bricolagem de diversos métodos de ensinamentos filtrados pelo catolicismo jesuítico de Pierre Faure” (DALLABRIDA, 2018, p. 299) e que propunha um conjunto de práticas educacionais que objetivavam o desenvolvimento da consciência, da responsabilidade, da autonomia e da educação social e cristã do estudante (DALLABRIDA; UNGLAUB; COSTA, 2020; SCHREIBER, 2016).

A experiência empreendida por Luis Contier e a circulação e divulgação de novas práticas nas sessões pedagógicas católicas e em revistas contribuíram com o fortalecimento do movimento de renovação pedagógica, de modo que os anos finais de 1950 foram marcados pela organização, oficialização e autorização das classes experimentais no ensino secundário brasileiro (SCHREIBER, 2016). As novas classes foram autorizadas em 1959, por meio da Portaria nº 1 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas apenas em caráter de experiência, recebendo então o nome de “classes experimentais” (VIEIRA, 2015), e passaram formalmente a ser implantadas em algumas escolas secundárias, tanto públicas quanto privadas (em maioria católica), com maior concentração no estado de São Paulo (DALLABRIDA, 2017).

A afirmação dessas classes experimentais como uma nova tradição escolar é percebida quando da sua inserção no texto legal da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, possibilitando realização normal, e não mais em caráter experimental na organização de cursos ou escolas com currículos, métodos e períodos próprios (BRASIL, 1961). Compreendemos que as classes experimentais se constituíram em importantes iniciativas na história da educação brasileira, motivo pelo qual focalizaremos nosso estudo na investigação da apropriação da Pedagogia Personalizada e Comunitária, que formatou a cultura escolar nas classes experimentais do Colégio Santa Cruz, no período de 1959 a 1962, a partir das memórias e interpretações do ex-aluno Henrique Lindberg Neto. O recorte espacial se justifica pelo fato de o Colégio Santa Cruz ter sido pioneiro na renovação educacional católica (SCHREIBER, 2016) e a delimitação temporal por ser 1959 o ano que alguns colégios católicos brasileiros iniciaram ensaios de transformação da cultura escolar no ensino secundário, fundamentados no projeto pedagógico de Pierre Faure (DALLABRIDA, 2018).

O Colégio Santa Cruz foi fundado em 1952 pela Congregação dos Padres da Santa Cruz e dirigido pelo Padre Lionel Corbeil, sete anos depois teve início a primeira turma de classe experimental formada em regime de semi-internato (período integral) para alunos do sexo masculino, que teve como coordenador responsável o professor de francês e padre Yvon Lafrance. Buscando um ensino integral que abarcasse corpo, mente e espírito, o colégio adotou o modelo do Ensino Personalizado e Comunitário de Pierre Faure, com o objetivo de repassar sua “filosofia de vida” e formar estudantes autônomos, responsáveis e com iniciativa. Para iniciar a experiência, o colégio optou pela realização de um sorteio entre os 60 candidatos inscritos para o ano letivo de 1959, dos quais Lindberg Neto foi um dos sorteados para o preenchimento das 30 vagas existentes para a turma experimental (SCHREIBER, 2016). A pesquisa empírica deste trabalho utiliza como fonte principal a entrevista concedida por Henrique Lindberg Neto a Norberto Dallabrida, em 13 de outubro de 2016, como parte integrante da pesquisa institucional “[...] cultura escolar nas classes secundárias experimentais nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro (décadas de 1950 a 1960)” (LINDBERG NETO, entrevista, 2016).

A partir dessa fonte, buscamos os indícios das práticas renovadoras na sala de aula e do processo de apropriação do Ensino Personalizado nas classes secundárias do Colégio Santa Cruz no período de 1959 a 1962. Para isso, apoiamo-nos em reflexões sobre a memória e os pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral, tendo como referencial os estudos de Le Goff (2003), entendendo a memória como subjetiva e parcial, e buscando narrativas esquecidas para produção de novos significados. No intuito de compreender as práticas, prescrições e apropriações pedagógicas do Colégio Santa Cruz, adotamos a perspectiva de Chartier (1990, 1992), que defende que as práticas culturais são apropriadas por diferentes grupos e de diferentes formas e que, portanto, a partilha social acontece de forma criativa, gerando usos diferenciados e opostos, operando através de ajustes, combinações e resistências segundo suas aptidões e expectativas.

Procurando compreender a distinção entre o prescrito e o praticado nessa experiência, este trabalho está organizado em duas partes. A primeira apresenta as formas de reorganização do espaço e do tempo escolar realizadas no Colégio Santa Cruz a partir da instauração da sua classe experimental. A segunda aborda a pesquisa escolar como uma nova proposta de ensino através do estudo dirigido e do uso das fichas de trabalho.

2 Novos espaços e tempos escolares

O tempo e o espaço escolar foram sendo produzidos de diferentes formas ao longo da história no sentido de estruturar um tipo de educação que atendesse às demandas sociais de cada época. No século XVIII, a escola buscou se estabelecer como uma instituição com uma cultura própria através da construção de prédios escolares e definição de tempos de aprendizagem. Nos séculos XIX e XX, os debates educacionais relacionavam a escolarização dos conhecimentos aos tempos e espaços sociais, indicando que os programas e currículos estavam intimamente ligados à organização do tempo e do espaço e ao desenvolvimento dos métodos pedagógicos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Produzidos historicamente e alinhados com o processo de escolarização, o tempo e o espaço nos possibilitam interrogar a escola, em sua produção, suas mudanças e permanências, contribuindo para “[...] descobrirmos infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas de fazer a e do fazer-se da escola e de seus sujeitos” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21). Nesse sentido, os diferentes caminhos trilhados pela escola perpassam pelas formas diversas de elaborar e administrar o tempo e o espaço escolar.

Sendo assim, [o tempo e o espaço escolar] são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Ao analisarmos a conjuntura brasileira no período da Reforma Capanema, percebemos estratégias de poder e controle na organização temporal e espacial. O espaço escolar limitado à sala de aula, os alunos postos em fileiras, a transmissão verticalizada do conteúdo verbalizado pela figura central do professor e a delimitação de horários das aulas com tempo e ordem específicos são características priorizadas sob a óptica do corpo diretivo e docente da escola, em vez da pedagógica (SCHREIBER, 2016). Por sua vez, o movimento *escolanovista* buscava distanciar-se dessas concepções tradicionais e empreender uma renovação nessa organização espaço-temporal. Seus ideais eram proporcionar a atividade constante aos estudantes,

estabelecendo uma nova relação entre professor e aluno, deslocando este para a centralidade do processo de ensino e aprendizagem, o que implicaria uma mudança na configuração do espaço da sala de aula. Entendidos como agentes educadores, o espaço e o tempo escolar passaram a ter novas maneiras de uso, e novos espaços, como bibliotecas e museus, passaram a ser valorizados como espaços de aprendizagem e experimentação.

Nessa direção, ao dar início às classes experimentais, o Colégio Santa Cruz buscou introduzir essas novas concepções de espaço e tempo tomando como foco de inovação escolar o trabalho de pesquisa orientado pelas fichas de trabalho, permitindo tornar o tempo flexível segundo o ritmo e as capacidades de cada estudante, levando a uma divisão personalizada do tempo no dia e semestre. Sendo estabelecido o ensino em regime de semi-internato, foram organizadas unidades quinzenais para cada matéria trabalhada, em que diariamente o aluno trabalhava individualmente na parte da manhã, com momentos de socialização no período da tarde. O ano letivo foi dividido em dois semestres de oito quinzenas cada um, totalizando 16 quinzenas (SCHREIBER, 2016). Da mesma forma, demandou um novo arranjo espacial na disposição das salas de aula e demais espaços de sociabilidade do colégio, onde móveis mais leves que permitissem fácil remanejamento da sala foram introduzidos e criadas salas ambientes específicas para trabalhos manuais e artes plásticas, ciências naturais e música (DALLABRIDA, 2018).

O espaço é uma construção social e, como tal, não é neutro, mas carrega consigo signos, símbolos e vestígios das relações sociais daqueles que o habitam. Sendo a apreensão do espaço vivido um elemento que determina a conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e grupos, o espaço pode desvelar memórias das práticas dos sujeitos que condicionavam determinado espaço e que, por sua vez, eram condicionados por ele, pois “O espaço comunica; abre ou fecha, mas sempre mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz do mesmo” (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 64). A construção do espaço do Colégio Santa Cruz tem relação com as condições da sua própria formação, mas também com a apropriação do novo ideário pedagógico que estava em ebulição na década de 1950 e 1960 e ainda com as mudanças empreendidas no sistema educacional brasileiro, mais precisamente em São Paulo. A cidade, berço da industrialização brasileira, vivia uma ascensão de novas elites

que buscavam sua afirmação e dominância social através da cultura e diferenciação intelectual. O Colégio Santa Cruz, com a moderna proposta de inovação humanística, contrapondo-se aos colégios tradicionais, apresentava uma construção moderna e bem cuidada, com espaços verdes e quadras poliesportivas, tornando-se um dos primeiros colégios a implementar as renovações escolares no ensino secundário, atendendo à expectativa da elite moderna paulistana (SCHREIBER, 2016).

Essa configuração arquitetônica e espacial, características próprias que contribuíram para a construção da cultura escolar do Colégio Santa Cruz, pode ser percebida no balanço da experiência das classes secundárias experimentais elaborado por Nádia Cunha e Jayme Abreu em 1963 e publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (ABREU; CUNHA, 1963), que aponta o Colégio Santa Cruz como destaque, no estado de São Paulo, em matéria de estrutura física, com moderna arquitetura, sóbria e funcional, como também de instrumental didático e consciência profissional. Esses avanços na arquitetura escolar implantados no Colégio Santa Cruz iam ao encontro do modelo pedagógico renovador de Pierre Faure, que visava a uma escola ativa voltada para a integralidade do ser, cuja dimensão espaçotemporal deveria ser flexível, de forma a permitir aos estudantes tornarem-se agentes ativos na construção de seu conhecimento, desenvolvendo sua criatividade e autonomia através do estudo individual e dos projetos de pesquisa (SCHREIBER, 2016). As salas de aula deveriam ter um mobiliário móvel, estantes abertas para fácil organização dos materiais, documentos e livros para estudo, fazendo, assim, um uso didático e ativo do espaço da escola e de seu entorno (VIEIRA, 2015). Esse aspecto da estrutura espacial no Colégio Santa Cruz é retratado nas falas de Lindberg Neto (entrevista, 2016, p. 8):

[...] uma outra coisa interessante é que nós tínhamos muitas aulas que não eram aulas, eram os estudos [...] nós tínhamos umas salas em que havia umas portas de correr, eram salas vizinhas com a porta de correr, ela podia, a sala, dobrar de tamanho, e aí numa delas era uma sala da nossa turma e a outra do ano abaixo, e aí eles abriam e nós estudávamos todos juntos.

Além da inovação na arquitetura das salas de aula e de utilização dos espaços, havia também toda uma adequação do mobiliário da sala de aula para facilitar o trabalho em grupo, a exposição das produções escritas e a interação entre alunos e entre alunos e professor:

[...] nós pesquisávamos, nós ficávamos em mesas juntos, não era individual, nós ficávamos em mesas, não tinha carteiras, nós ficávamos numas mesas em cadeiras em torno da mesa, mas cada um fazia o seu trabalho. Porque cada monografia que a gente fazia era uma monografia individual, então cada um de nós fazia. [...] nós elaboramos assim juntos, porque a sala não era uma sala tradicional, não tinha carteiras, eram mesinhas, tem uma fotografia dessa nossa sala [...]. (LINDBERG NETO, entrevista, 2016, p. 11).

Ao relatar o trabalho realizado nesses espaços, Lindberg Neto descreve-o como “extraordinário” e “incrível”, destacando o fato de não haver aulas expositivas e o fato de realizarem as pesquisas, para elaborar suas monografias, através das fichas de trabalho que recebiam. Para tal tarefa, os alunos dispunham de livros e outros materiais que existiam disponíveis na estante da sala de aula e no grande acervo da biblioteca central do colégio, como lembra o ex-aluno: “[...] a sala tinha uma estante, nessa estante tinha uma porção de livros de História, de Geografia, uma porção de coisa, e aí a gente pesquisava” (LINDBERG NETO, entrevista, 2016).

Essas renovações espaciais exigidas pela pedagogia ativa de Pierre Faure requeriam a criação de salas ambientes, que foram devidamente apropriadas pelo Colégio Santa Cruz. A escola adotou três salas ambientes: sala de artes plásticas e trabalhos manuais; sala de ciências naturais, com áreas separadas para Biologia, Física e Química; e uma sala de projeção e música, utilizada para História, Geografia e cineclubes (SCHREIBER, 2016). Por meio de atividades práticas e momentos de socialização, os estudantes construíam seu conhecimento, como relembra Lindberg Neto (2016, entrevista, p. 8): “[...] as aulas de ciências em geral eram aulas práticas; nós fazíamos a dissecação de sapos”. Além da criação de salas ambientes, a escola também investia em espaços dedicados ao esporte, dada a importância das práticas esportivas no currículo das classes experimentais, que exigia a estruturação desses espaços, alterando a arquitetura escolar e possibilitando aos alunos uma ampliação no repertório de ambientes disponíveis para os diversos tipos de aprendizagens.

Além dos novos usos dados aos tradicionais espaços educativos da escola e da criação de novos espaços, mais adequados aos conceitos mais modernos de educação, os espaços da comunidade também eram explorados pelos professores. O entorno do colégio, por exemplo, tornava-se um laboratório natural para a realização de atividades práticas, como horta, ordenha de vacas que pastavam próximas ao terreno e caça de borboletas. Há também indícios de valorização de passeios a espaços culturais e

artísticos, como conta o ex-aluno: “[...] o Padre Lafrance gostava de arte, eu me lembro muito bem, um dia fomos à Bienal no Ibirapuera, fomos visitar [...]” (LINDBERG NETO, entrevista, 2016, p. 6), o que corrobora a ideia de ampliação do conceito de espaço de aprendizagem nessa escola. Outro aspecto inovador que veio a propiciar a oportunidade de aprendizagem em novos espaços pelos alunos foi o incentivo a atividades de intercâmbio em instituições fora do país, para as quais os alunos eram bem preparados no domínio de línguas estrangeiras, como o francês e o inglês.

Os relatos da experiência no Colégio Santa Cruz realizados pelo Padre José descrevem o sucesso da experiência através da organização do espaço escolar e da organização do tempo (PRADO, 2016). Os tempos escolares, assim como os espaços, ensinam, interiorizam e representam conhecimentos e comportamentos sociais e, portanto, também não são neutros. As classes secundárias experimentais impuseram um novo ritmo à cultura escolar. Na Pedagogia Personalizada e Comunitária de Pierre Faure, a flexibilidade no tempo e a autonomia dos estudantes no controle de seu tempo de estudo rompem com a função imposta e rígida de controle do tempo das escolas tradicionais (VIEIRA, 2015). Para Pierre Faure, o estudante precisava de momentos de silêncio e internalização, por isso o tempo era um aspecto muito importante para a compreensão e assimilação do conteúdo. Sua estratégia de organização do tempo propunha flexibilidade nas práticas programadas para o dia, e não divisão por matérias, assim o ritmo de cada estudante deveria ser respeitado pelo professor e pelo programa (SCHREIBER, 2016). Seu modelo pedagógico indicava o regime de semi-internato, em que o período da manhã era dispensado para o trabalho mental e corporal e o período da tarde para as atividades artísticas e manuais. Essas marcas temporais ressurgem na memória de Lindberg Neto (entrevista, 2016, p. 17): “[...] éramos semi-internos, nós entrávamos às 8h e saíamos às 17h”.

A organização do tempo era realizada em períodos quinzenais através de fichas de estudo, assim os estudantes aprenderiam a compreender seu tempo, a se programar e a organizar seu trabalho pessoal (SCHREIBER, 2016). O Colégio Santa Cruz aderiu a essa proposta e, desde o início das classes experimentais, praticou o planejamento racional do tempo, respeitando o ritmo de trabalho e o descanso dos professores e discentes.

Ao organizarem o ano letivo, previram a disposição de feriados e estratégias quinzenais para o descanso; dessa forma, os estudantes e os professores teriam duas tardes de descanso por quinzena, assim como, a cada mês e meio de aula, eram-lhes programados 'grandes feriados' e férias durante o mês de julho. (SCHREIBER, 2016, p. 40).

Essa nova configuração do tempo provocou um novo ritmo à cultura escolar das classes secundárias experimentais. “Nós recebíamos umas fichas do que deveria ser estudado, durante eu acho que eram quinze dias” (LINDBERG NETO, entrevista, 2016, p. 3). Porém, através do relato das experiências cotidianas de Lindberg (entrevista, 2016, p. 17), percebe-se que houve diferenças entre o prescrito e o praticado: “Era semi-internato e tinha um dia da semana, que era quarta-feira, que a gente não tinha aula de tarde. Toda semana a gente tinha aula de tarde, menos na quarta-feira”.

A prática de organizar os conteúdos em fichas e de tratar o tempo como uma questão importante de organização e ativismo fomentava a autonomia e liberdade dos estudantes de forma responsável. Na lembrança do ex-aluno, percebe-se que os estudantes se tornaram autodidatas e que esse sistema funcionava bem. Tal liberdade, controlada e sempre orientada pelos professores, foi usada como estratégia de autodisciplina na construção de novas relações entre estudantes e professores e construída no espaço e no tempo escolar, nascendo uma cultura escolar específica da instituição.

3 Pesquisa como princípio de aprendizagem

O ensino personalizado e comunitário defendia o conceito da personalização da aprendizagem sem abrir mão do trabalho colaborativo, concentrando seu foco na preparação para a vida em sociedade. Tais objetivos eram materializados pelo uso de instrumentos de trabalho específicos, como os planos de trabalho, definidos pelos estudantes; as fichas de trabalho, elemento principal para a Pedagogia Personalizada de Faure, que se constituíam no “[...] conjunto da matéria, da meta, da direção, de progressão de etapas e de instrumentos de trabalho” (KLEIN, 1998, p. 53), e também por um vasto acervo de material didático, que permitia a efetivação desses planos pelos alunos mediante a pesquisa. Esse processo era organizado por momentos didáticos, compostos por etapas de trabalho independente, trabalho grupal, partilha, síntese e

registro pessoal, sem ordem fixa e flexibilizados de acordo com as necessidades dos discentes. Nessa perspectiva, o professor assumia um papel de organizador da aprendizagem e os alunos adotavam um protagonismo na construção do conhecimento (DALLABRIDA, 2018).

Ao se inserir no movimento de renovação pedagógica e instalar suas primeiras classes experimentais, o Colégio Santa Cruz empreendeu mudanças significativas em suas práticas educativas. Schreiber (2016), ao analisar o ensaio educativo realizado nesse colégio, com base no relatório do Padre Yvon de Lafrance (1963), destaca que o ensino nas classes experimentais do Colégio Santa Cruz valorizava o trabalho individual, ativo e com vistas à vida profissional, aos moldes da pedagogia de Faure, e adotava a atividade de pesquisa a partir do estudo dirigido e das fichas de trabalho como principais estratégias metodológicas. Porém, para Schreiber (2016), a apropriação da Pedagogia Personalizada realizada nesse colégio não se deu de forma integral nem imediata, mas foi uma apropriação lenta, criativa e adaptada, principalmente das indicações sobre as fichas de trabalho. Isso se deu porque, segundo a autora, Lafrance discordava de que a escolha das matérias fosse realizada pelos alunos, pois poderiam estagnar no que desejavam, e acreditava que a liberdade poderia ser exercida de outra forma. Desse modo, a prática pedagógica do Colégio Santa Cruz caracterizou-se pelo método ativo, pela construção da autonomia e da liberdade e pela valorização do trabalho pessoal do estudante e concentrou suas estratégias nas fichas de trabalho e na pesquisa; acesso à biblioteca de classe e do colégio; maior tempo de trabalho pessoal; e organização de seminários (LAFRANCE, 1963 *apud* SCHREIBER, 2016).

As práticas escolares propostas pela Pedagogia Personalizada e Comunitária de Pierre Faure utilizaram-se de inspirações e apropriações do programa de estudos do Plano Dalton, das ideias de autodisciplina de Maria Montessori e do sistema de fichas de Robert Dottrens (SCHREIBER, 2016). Aliada a isso, Schreiber (2016, p. 57) identificou no Colégio Santa Cruz a prática do estudo dirigido, proposta educacional que era posta em prática a partir dos educadores:

Nessa proposta, os professores deveriam, durante o período escolar, analisar o andamento de cada estudante de acordo com sua ficha, fazendo adaptações se necessário e fazendo as correções, tanto em atividades individuais quanto em grupo. Partia-se, então, para a verificação do conhecimento adquirido e, se necessário, era recomendada uma série de exercícios específicos para o

estudante e, ao mesmo tempo, o professor orientava com maior atenção os estudantes com déficit na matéria.

Essa metodologia inovadora de acompanhamento e orientação do percurso formativo dos alunos pelo professor destaca o caráter personalizado do ensino, o papel ativo do aluno e o aspecto tutorial e técnico dos professores, em suma, “[...] era o aluno descobrir, através da orientação do professor, descobrir o que ele estava procurando” (PRADO, 2016 *apud* SCHREIBER, 2016, p. 51).

O trabalho de pesquisa e produção textual aponta para o desenvolvimento das capacidades individuais, mas que deveria ser sempre orientado pelo professor, que procurava equilibrar os conteúdos e atividades, impulsionando o estudante a ir além do que foi pensado no seu plano de trabalho inicial (LAFRANCE, 1963 *apud* SCHREIBER, 2016). Lindberg Neto (entrevista, 2016, p. 5) relembra com entusiasmo a motivação que havia pela literatura:

E depois nós líamos muito, todos tinha parte de literatura, nós líamos muito, escrevíamos então um trabalho sobre o que nós tínhamos lido e também escrevíamos contos, e aí esses contos, eu não sei se todos, ou os melhores, e depois isso era dado para escritores que ele convidava para apreciarem os nossos trabalhos, para lerem o que nós havíamos escrito, e depois tinham sessões em que eles iam lá e comentavam os trabalhos que nós havíamos feito, eu lembro muito bem da Lygia Fagundes Telles. Foi uma das pessoas que fizeram isso.

O enfoque do ensino individualizado era a não homogeneização da classe, tendo o estudo dirigido como uma instigação constante do professor, considerando a capacidade, o interesse e o ritmo de cada estudante, possibilitando a personalização da aprendizagem (KLEIN, 2014).

Assim que se iniciou a classe experimental, as fichas de trabalho passaram a ser o ponto central na estratégia de ensino utilizada por Lafrance no Colégio Santa Cruz. Essas fichas deveriam ser elaboradas pelos professores e indicar as noções a serem estudadas durante a quinzena; o dia de prazo do trabalho; a quantidade de fichas para pesquisa; e o dia da verificação do trabalho quinzenal, com momentos reservados para a apresentação dos resultados das pesquisas, avaliação coletiva e aprendizado mútuo. A dinâmica dos estudos realizados através das fichas de trabalho aparece retratada na fala do ex-aluno Lindberg Neto (entrevista, 2016, p. 3-4) quando rememora suas aulas de história:

[...] eu me lembro bem de história, por exemplo, nós recebíamos umas fichas do que deveria ser estudado, durante eu acho que eram quinze dias. [...] Acho que nós tínhamos um período para nós estudarmos um determinado assunto. E havia então, por exemplo, vamos pegar lá os egípcios, então nós tínhamos que escrever um trabalho, uma monografia sobre os egípcios abordando então a geografia do Egito, depois o sistema político, religioso, a economia do Egito [...].

Ao analisar o relatório do Padre Lafrance e a entrevista realizada com o Padre José, professores de uma classe experimental no Colégio Santa Cruz, Scheireber (2016, p. 57) descreve como as fichas de trabalho funcionavam na prática da sala de aula:

Para o funcionamento das Fichas de Trabalho no colégio, segundo Lafrance (1963), eram fixadas quinzenalmente no quadro e eram preenchidas pelos professores. Segundo o professor Pe. José (2016), as fichas de trabalho eram feitas manualmente e entregues aos estudantes, todas possuíam as mesmas orientações e perguntas; porém, cada um responderia ao seu tempo e com a ordem que melhor lhe cabia. [...] Para fornecer maior controle por parte do estudante, ele possuía a relação de conteúdos marcados em seus cadernos, para programação e organização diária.

Após a publicação do plano quinzenal de estudos pelos professores a cada aluno, seguia-se uma investida pessoal para o alcance das metas estabelecidas, as quais eram transformadas em uma programação diária de estudos pelos estudantes, que as faziam de acordo com sua organização e seu tempo, refletindo a liberdade e autonomia que constituíam esse processo.

Nesse sentido, as aulas nas classes experimentais do Colégio Santa Cruz eram organizadas de forma bem distinta das classes normais, com direcionamento aos trabalhos pessoais dos discentes, variando entre a exposição da matéria pelo professor; a correção coletiva dos trabalhos quinzenais; a exposição oral pelos estudantes; e os seminários. Apesar de fazerem parte também da metodologia usada nas classes experimentais, as aulas expositivas tinham um caráter diferenciado, pois não aparecem na fala do ex-aluno ao comentar sobre suas aulas:

[...] nós tínhamos os horários, nós fazíamos a nossa pesquisa e aí escrevíamos um texto sobre aquilo. Esse texto era depois lido pelo professor e aí é que então tinha alguma coisa, mas não eram aulas expositivas, mas então havia uma aula em que o professor ele ia comentar perante a classe os trabalhos de todo mundo. E eu achei esse sistema fantástico. (LINDBERG NETO, entrevista, 2016, p. 3-4).

O trabalho direcionado pelas fichas eram transformados em textos de autoria a ser apreciado pelos professores e colegas em momentos coletivos que pareciam ser, ao

mesmo tempo, instrutivos, avaliativos e redirecionadores das atividades. Os momentos de socialização do trabalho não se limitavam à discussão na sala de aula, mas também ocorriam pelas exposições dos trabalhos e interação com intelectuais e artistas que eram convidados a ir à escola para comentarem suas obras e apreciarem os trabalhos dos alunos (LINDBERG NETO, entrevista, 2016).

Ao analisar as práticas pedagógicas do Colégio Santa Cruz a partir da apropriação do ensino personalizado, Schreiber (2016, p. 56) entende que o colégio “[...] optou por manter a maioria das indicações de Faure, mas não se excluíram as particularidades da prática nessa experiência”, o que é evidenciado pela adoção primordial das fichas de trabalho e desatenção a outros procedimentos da metodologia indicada por Faure, permitindo uma adaptação da cultura escolar no cotidiano de suas práticas.

4 Considerações finais

Este trabalho propiciou uma análise da renovação pedagógica ocorrida no Colégio Santa Cruz quando do funcionamento da classe experimental de 1959 a 1962. Mesmo tendo sido relatada como uma experiência incrível por Lindberg Neto, ele concorda que foi um sistema que exigiu demais dos professores (LINDBERG NETO, entrevista, 2016) e que também dispensava altos recursos financeiros, esclarecendo a formação de apenas uma turma de classe experimental e o término da experiência.

A pesquisa como princípio de aprendizagem é evidenciada na pedagogia ativa de Pierre Faure. O estudo dirigido e as fichas de trabalho possibilitaram o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade nos estudantes, aprendizado e enriquecimento intelectual que permanecem para a vida e que, conforme sinalizado por Lindberg Neto, nos fazem refletir sobre a atual dificuldade dos estudantes de elaborar uma pesquisa.

Os novos usos espaciais e a nova configuração temporal do cotidiano escolar construíram marcos importantes que foram memorizados e que contribuíram para o surgimento de um “DNA do colégio”, que dava aos alunos da classe experimental características semelhantes no comportamento, vestuário e comunicação (LINDBERG NETO, entrevista, 2016). As novas configurações dos espaços e do tempo escolar contribuíram para a formação integral dos discentes, pois desenvolveram a

autodisciplina através de uma liberdade controlada possibilitada pelos espaços e tempos de estudos individuais e coletivos.

Este estudo permitiu compreender que, mesmo sendo uma experiência curta, ela delineou um novo modelo de estudante, de escola e de relação entre professor e aluno, que merece outras interpretações e perspectivas, de maneira que as pedagogias ativas, como a Pedagogia Personalizada e Comunitária, podem trazer contribuições para a melhoria do ensino atual, formando estudantes mais autônomos, autodidatas e críticos.

5 Referências

ABREU, J.; CUNHA, N. Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 90-151, 1963.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

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

DALLABRIDA, N. As classes secundárias experimentais uma tradição escolar (quase) esquecida. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 17, n. 3, p. 196-218, 2017.

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

DALLABRIDA, N.; UNGLAUB, T. R. R.; COSTA, M. S. C. Olga Bechara's practices in the secondary experimental. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 132-150, 2020.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

KLEIN, L. F. *Educação personalizada: desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 1998.

KLEIN, L. F. *Pedagogia inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada*. In: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DE COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA, 2., 2014, Quito. *Anais [...]*. Quito: 2014. p. 1-21.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LINDBERG NETO, H. *Entrevista concedida a Norberto Dallabrida*. São Paulo, 13 out. 2016.


PRADO, J. A. A. *Entrevista concedida a Norberto Dallabrida*. São Paulo, 14 out. 2016.

SCHREIBER, S. *Cultura escolar no curso ginásial experimental do Colégio Santa Cruz (1959-1962)*. Florianópolis, 2016.

VIEIRA, L. *Um núcleo pioneiro da renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1964)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VIÑAO FRAGO, A. *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, 1996.

Ana Carolina Ebling Sigismondi Bauer, Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

 <https://orcid.org/0000-0002-8336-4656>

Graduada em Administração Hoteleira pela Faculdade de Tecnologia Hebraico-Brasileira Renascença (1999). Cursando segunda graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) (2022). Bolsista de Iniciação Científica – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – História da Educação (2019-atual).

Contribuição de autoria: Escrita - primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1946934629769614>

E-mail: anacarolinaesb@gmail.com

Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira, Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Departamento de Educação a Distância

 <https://orcid.org/0000-0002-2819-2978>

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora na função Tutorial do Departamento de Educação a Distância da Udesc.

Contribuição de autoria: Segunda escrita e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6544203990680196>

E-mail: rosalufeital@gmail.com

Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Programa de Pós-Graduação em Educação

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

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Udesc. Pesquisador PQ1-D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Contribuição de autoria: Contextualização das classes secundárias experimentais e realização da entrevista com Henrique Lindberg Neto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7488521314793134>

E-mail: norbertodallabrida@hotmail.com

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Clarícia Otto e Lenina Silva

Como citar este artigo (ABNT):

BAUER, Ana Carolina Ebling Sigismondi; NOGUEIRA, Rosalu Ribeiro Barra Feital; DALLABRIDA, Norberto. Classe experimental secundária do Colégio Santa Cruz pelas memórias do ex-aluno Henrique Lindberg Neto (1959-1962). *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, n. 2, e7464, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7464>



Recebido em 20 de dezembro de 2021.

Aceito em 17 de fevereiro de 2022.

Publicado em 11 de abril de 2022.