

A ATUAL FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA JESUÍTA: DA ATENÇÃO PESSOAL PARA O COMPROMISSO SOCIAL ¹

Luiz Fernando Klein

Introdução:

O presente trabalho apresenta o andamento da pesquisa sobre a mediação didática conveniente para a pedagogia jesuíta, conforme sua recente atualização, lograr a formação de 'homens e mulheres para os demais' ou, agentes de transformação da realidade. Inicialmente apresento os traços principais da reformulação que recebeu a pedagogia jesuíta e, a seguir, o projeto de ensino personalizado e comunitário segundo o pedagogo francês Pierre Faure. Em terceiro lugar exponho os principais dados da pesquisa qualitativa realizada sobre o paradigma pedagógico jesuíta e sobre o projeto pedagógico faureano. Finalmente, dentre as entrevistas, faço um destaque do pensamento dos Profs. Georges Snyders e Paulo Freire sobre a dimensão personalizante na educação hoje.

Atualização da Pedagogia Jesuíta:

Em 1986 a direção central da Ordem dos Jesuítas publicou para os 400 colégios de ensino médio que mantém em cerca de 60 países o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*. O trabalho comemorava o 4o. centenário da publicação da primeira versão da *Ratio Studiorum* e foi fruto do esforço coletivo de educadores daqueles colégios e do trabalho de seis anos da Comissão Internacional para o Apostolado da Educação Jesuíta.

O documento visa a ser uma nova declaração dos objetivos educacionais da Ordem, um instrumento de referência para a avaliação das orientações e da vida da escola em busca de sua renovação face "às profundas mudanças que afetaram [a educação da Ordem] desde o tempo de Inácio [de Loyola] e de modo especial durante o século atual". O ideal educativo "é a pessoa harmonicamente formada, que é intelectualmente competente, aberta ao crescimento, religiosa, movida pelo amor e comprometida com a prática da justiça..." (C.166).² Para tanto, o currículo busca a formação integral da pessoa, centrando-se nela, assegurando-lhe um ritmo de aprendizagem adequado à sua capacidade individual, estimulando sua participação ativa, a reflexão, a imaginação, a afetividade e a criatividade de modo a permitir aos alunos "se abrirem à mudança e a continuarem a aprender" (C.47). A orientação central do trabalho pedagógico é para a justiça (C.77) e por isso o "planejamento educacional deve ser feito em função dos pobres, desde a perspectiva dos pobres" (C.88).

¹ Publicado em 3º. Simpósio de Pesquisa da FEUSP. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Col. Estudos e Documentos, n. 38): pág. 221-34, 1997.

² A referência ao documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* será indicada pela letra C. seguida do número do item, entre parêntese.

Reconhecendo que, em tempos passados, a formação de líderes nos colégios jesuítas “tem levado, por vezes, a excessos que devem ser corrigidos” (C.110), o documento *Características* propõe a formação de “líderes no serviço”, de modo que estes tenham a “capacidade de trabalhar juntos”, e estejam convencidos de que “os talentos são dons a serem desenvolvidos, não para a satisfação ou proveito próprio, mas...para o bem da comunidade humana” (C.82).

Em julho de 1993 a direção da Ordem dos Jesuítas publicou novo documento “Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática” para responder aos educadores dos colégios jesuítas que, tendo recebido com entusiasmo o documento anterior perguntavam: “De que modo se podem incorporar os ideais inacianos numa pedagogia prática que, na aula, concorra para a interação entre professores e alunos?” (P. p.12).³ Recebe o nome de ‘paradigma pedagógico inaciano’ porque se inspira na experiência espiritual do fundador da Ordem dos Jesuítas, Santo Inácio de Loyola.

O documento reconhece a impossibilidade de propor um modelo universal como foi a *Ratio Studiorum* no século XVI mas considera importante apresentar uma pedagogia sistematicamente organizada “cuja substância e métodos implementem a visão explícita da missão educativa contemporânea dos jesuítas” (P. 3). Por isso, o documento trata de alguns aspectos apenas da pedagogia, referentes ao processo de ensino e aprendizagem, procurando o tratamento de valores dentro do currículo existente, sem ter que sobrecarregá-lo com a criação de novos cursos.

O documento entende que “a pedagogia, arte e ciência de ensinar, não pode ser reduzida a mera metodologia” mas “deve incluir uma perspectiva do mundo e uma visão da pessoa que se pretende formar” (P.11). O texto retoma afirmações de documentos anteriores sobre a meta da educação jesuíta: “formação de homens e mulheres para os outros” (P.13), de “líderes no serviço” (id.), de “gente formada com competência profissional, responsabilidade e compaixão” (P.17), “decididos...[a] modificar a sociedade e suas estruturas” (id.). A educação jesuíta pretende, finalmente, oferecer um sólido programa acadêmico e de formação em valores para “transformar a maneira segundo a qual a juventude vê-se a si mesma e aos outros, os sistemas sociais e suas estruturas, ao conjunto da humanidade e toda a criação natural” (P.19).

Mola propulsora dessa nova declaração educacional é a consciência de educadores - jesuítas e leigos - das profundas transformações do mundo atual que têm afetado a realidade escolar; a organização curricular com predominância das ciências exatas sobre as ciências humanísticas; a preocupação exacerbada dos alunos e seus pais pelo sucesso nos exames vestibulares; as novas contribuições das ciências sociais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; as condições da vida moderna; os variados tipos de composição e dinâmica familiares; as situações de injustiça social e de deterioração dos valores morais, entre tantas outras.

³ A referência ao documento *Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática* será indicada pela letra P., seguida do número do item ou página do documento, entre parêntese.

A pretendida educação em valores só se concretizará, entendem esses documentos, se estiver inserida no currículo e não trabalhada de modo paralelo. Há um convencimento de que o modelo educativo ainda vigente em muitos colégios jesuítas, ou seja, um "modelo de duas fases: experiência e ação, no qual o professor desempenha um papel muito mais ativo do que o aluno...cujo objetivo pedagógico primordial é o desenvolvimento da capacidade de memorização dos alunos..., é muito deficiente" (P.31), porque falta o "desenvolvimento de habilidades de aprendizagem mais complexas da compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação" (id.).

O documento propõe um modelo, um padrão, um paradigma de cinco etapas para que o ensino e aprendizagem assegure a pretendida educação em valores: contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação. A contextualização é entendida como a consideração que o educador faz, ao elaborar a programação, dos diversos fatores que influem no processo de ensino e aprendizagem: conhecimento da vida do aluno e da sua relação com o tema a estudar; situação do tema na programação escolar; conhecimento do clima educativo da escola. A contextualização é importante porque a experiência humana não se produz no vazio mas num contexto concreto, e porque, ao considerá-la, o educador pode elaborar a programação e os instrumentos de trabalho mais adequados ao tipo de aluno que lhe toca acompanhar. A experiência é o contato - direto ou mediato - do aluno com o objeto do conhecimento a ser trabalhado, envolvendo todo o seu ser através dos sentidos, da imaginação, dos sentimentos e da vontade. A Reflexão é o empenho do aluno em indagar o significado, a importância e as implicações do que está trabalhando e experimentando no tema de aprendizagem. É uma etapa importante porque por meio dela o aluno pode construir suas crenças, valores e atitudes capacitando-se para a ação. A ação é a modificação que o aluno incorpora à sua pessoa, em qualquer das dimensões da sua vida, e se dispõe a oferecer à sociedade, a partir do tema trabalhado na aprendizagem. Sua importância decorre da finalidade da educação jesuíta que é formar homens e mulheres de decisão, de compromisso. Finalmente, a avaliação é a tomada de consciência de educadores e alunos do progresso obtido no trabalho escolar. Trata-se de uma avaliação integral, de conhecimentos e atitudes, antes diagnóstica que classificatória.

Com tal formulação, a Ordem Jesuíta espera dispor de um referencial mais preciso para ultrapassar a abordagem meramente teórica no ensino e aprendizagem; para manter a inter-relação de professor, aluno e matéria; para integrar todos os planos de estudo, as disciplinas teóricas e não-teóricas, as atividades extra-classe, esportivas, de convivência, de serviço social, etc. a fim de harmonizá-los com as demais experiências educativas realizadas em casa, na rua, em outros ambientes. Esta formulação afeta profundamente o ambiente educativo, a estrutura organizacional e o estilo administrativo do colégio.

Contudo, embora o referido projeto se apresente atualizado e comprometido com a presente realidade sócio-econômica e cultural do

nosso país; respeitador da dignidade da pessoa; estimulador da excelência nas várias dimensões do campo educativo, ele não se traduz em métodos concretos, em procedimentos de ensino.

Perguntamo-nos, portanto, sobre as condições de possibilidade para esse projeto aterrizar em sala de aula e viabilizar aí a educação em valores.

Recorremos então ao enfoque pedagógico personalizante do pedagogo francês Pierre Faure.

O PROJETO PEDAGÓGICO PERSONALIZANTE SEGUNDO PIERRE FAURE:

A escolha desse autor se deve, primordialmente, às semelhanças de suas intuições com as da atual pedagogia jesuíta, 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 há vários anos em diversos colégios da Europa e da América Latina. Terceiro fator da escolha é a influência da Faure na formulação do projeto de 'classes experimentais' que diversos colégios particulares do Brasil apresentaram ao Ministério da Educação na virada dos anos 50-60 e a oficialização do seu enfoque como método de ensino na Espanha nos anos 70. Finalmente, vinte e três colégios brasileiros retomam, desde 1992, a implementação do este enfoque de ensino personalizado e comunitário.

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 50 anos no campo da educação. 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 trinta e oito, depois de ordenado sacerdote, no departamento de pedagogia, que também dirigiu, do Institut Catholique de Paris. Orientou dezenas de sessões pedagógicas, ou cursos de verão, de duas semanas de duração em cerca de quinze países, para a capacitação de professores, procedimento que havia começado em 1940 com Helen Lubienska de Lenval (1892-1972). Fundou em Paris um centro de estudos pedagógicos; a revista *Pédagogie* em 1945, que dirigiu até 1972; três escolas normais e, em 1971, a *Association Internationale pour la Recherche et l'Animation Pédagogiques* (AIRAP).

Faure viveu intensamente a 'revolução pedagógica' ocorrida na França com o cessar-fogo da 2ª. guerra mundial, defendendo que os objetivos das reformas educacionais não podiam restringir-se a meras reformulações dos programas de conhecimentos mas buscar os meios para ajudar a criança a atingí-los e assim construir-se. Pierre Faure identificou-se com as propostas de resgate da dignidade da pessoa, a dimensão formativa e a educação moral que matizam o exclusivismo das ciências, a racionalização dos programas, os métodos ativos de aprendizagem.

A base antropológico-filosófica do seu projeto Faure buscou sobretudo no personalismo de Mounier. A base espiritual provém da sua formação jesuíta e também de Lubienska de Lenval. A base pedagógica recolhe a inspiração e a prática de diversos autores e correntes: da Ratio Studiorum, de Maria Montessori, da Escola Nova, do Plano Dalton, de Freinet. A fundamentação psicológica da proposta faureana é a teoria da autogênese de Piaget e o trabalho dos etólogos sobre 'vinculação', ou a necessidade fundamental e constante que o ser humano tem - como do alimento - de presença, acolhida e estímulo.

Baseado em Mounier, Faure considera a pessoa como vocação a ser, unificação sucessiva, construção pessoal, superação para a transcendência e relação com os outros. A construção da pessoa é tarefa insubstituível, atravessa a vida de cada um e nunca encontra seu ponto final porque Faure diz 'no se nace siendo persona, sino que se llega a ser persona'. Este entendimento determina a concepção faureana de educação, escola, ensino e aprendizagem.

Em seus escritos e conferências Faure não revela preocupação quanto à autoria da sua contribuição educativa, chegando a afirmar que "lo que hacemos no es...ni siquiera algo original..." (1975, p.11). O que mais transparece nele é a insistência em precisar seu enfoque pedagógico, distinguindo os elementos formativos dos similares porque "hay mucha confusión en este aspecto, como hubo también mucha confusión al principio del movimiento de la Escuela Nueva" (1981:91). 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. Desta forma escreve sobre a renovação pedagógica no Colégio Nossa Senhora do Morumbi, em São Paulo; no Colégio Teresiano, no Rio de Janeiro (1969a e 1969b), o sistema de 'Classes Experimentais', no Brasil (1959), a aplicação do 'ensino independente' pelo Ministro Fontanet na França (*Recherche* n.7, 1973: 1), a reforma educativa do Ministro Haby (1979:56-62), entre outras.

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 (1988, p.10). 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 (1986:27-31 e 42).

Ao comentar e divulgar as realizações pedagógicas Faure mostra-se original ao ordená-las num estilo educativo bem característico, ao referí-las ao humanismo cristão 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:

"un espíritu encarnado que lo impregna todo...el arte de crear los instrumentos de trabajo al servicio de un metodo...además

de ser un arte de enseñar, es reflexión crítica” (Faure, citado em 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; ‘ateliers’ 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 (Faure, 1977: 6). de búsqueda de los aspectos del desarrollo” (Nieves, 1984: 36 e 212).

Faure recusa a denominar ‘método’ a sua contribuição pedagógica considerando antes como um ‘enfoque’ pedagógico. Define a educação personalizada e comunitária como ‘un espíritu y unos instrumentos de trabajo’ que visa despertar as energias da pessoa revelando-lhes a própria possibilidade de desenvolvimento e progresso.

Princípios educacionais inspiradores de Faure são: personalização, autonomia, atividade, criatividade e sociabilidade. Ele propõe os seguintes instrumentos de trabalho para a dinâmica da sala de aula: Programação: seleção e organização lógica e psicológica dos conteúdos; o Plano de Trabalho, elaborado pelo aluno com base na programação; o Trabalho Pessoal e grupal; Roteiros, indicações, ou guias de trabalho; material didático, notadamente a biblioteca de classe; Partilha entre os alunos do trabalho realizado; expressão oral e escrita; auto e hetero avaliação (Faure, 1979).

Meios ou condições para o trabalho personalizador são a atitude de acolhida do professor e a ambientação da sala de aula; o grupo de animação ou de revisão dos alunos com seu professor-tutor; a normalização, enfoque mais amplo da disciplina escolar ; a alternância de atividades pedagógicas; a dosagem do tempo; a participação dos alunos no processo escolar.

O professor é visto como um estimulador do processo formativo e o tutor de um grupo de alunos. Atitudes requeridas aos professores são a ‘atitude fundamental’ de confiança na capacidade de desenvolvimento pessoal do aluno, conceito semelhante à ‘empatia’ de Rogers; a observação constante do desempenho de cada aluno; coerência e testemunho personalizador.

O paradigma pedagógico inaciono apresenta claramente os objetivos da pedagogia jesuíta hoje: formar homens e mulheres para os demais: conscientes, competentes e compassivos. Indica cinco etapas para o ensino e a aprendizagem mas carece de uma mediação didática para entrar em sala de aula. O método pedagógico personalizado e comunitário de Pierre Faure parece identificar-se com os princípios e metas da pedagogia jesuíta hoje. Apresenta um roteiro didático ao mesmo tempo configurado (com instrumentos e meios de trabalho precisos) e flexível (adaptável às diversas situações de aprendizagem). Portanto,

configuração e flexibilidade didática seriam as duas condições principais para o ensino e aprendizagem poderem tratar de valores na sala de aula? Ou seja, o professor, em sala de aula, poderia favorecer o desenvolvimento pleno da pessoa a partir de instrumentos como programação, plano de trabalho, trabalho pessoal, partilha, auto-avaliação, etc.? Os mesmos instrumentos permitem ao professor favorecer a formação social dos alunos pela abordagem de temas da conjuntura como injustiças, chacinas, corrupções, etc.?

A PESQUISA SOBRE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE PIERRE FAURE:

Para aprofundar essas questões realizei uma pesquisa qualitativa para averiguar: 1) a identidade e a originalidade do método de Pierre Faure; 2) a aplicabilidade desse projeto não só no Curso Fundamental mas da 5a.série em diante; 3) capacidade de o método favorecer a formação da consciência e da prática sociais dos alunos; 4) adaptabilidade do método às circunstâncias da realidade onde pretende ser implementado; 5) domínio de conteúdos que os alunos conseguem pelo referido método.

A pesquisa desenvolveu-se em duas fases: a fase internacional, durante o primeiro trimestre de 1994 e a fase brasileira: de março a maio de 1996. No total realizei 138 entrevistas semi-estruturadas. A 1a. fase constou de 123 entrevistas realizadas em 10 cidades de cinco países da Europa e da América Latina: Paris e Caën, na França; Madrid; Medellin, Cali e Bogotá, na Colômbia; León e Guadalajara, no México; Santiago do Chile. Entrevistei grupos de alunos, professores, diretores gerais, diretores setoriais e coordenadores de 14 escolas particulares que aplicam o projeto faureano. Foram entrevistados também educadores que conheceram Pierre Faure: seus ex-alunos, ajudantes na orientação das sessões pedagógicas e pioneiros na implantação do seu método. Outros entrevistados: 26 pesquisadores da área educacional, de 11 universidades e 9 centros de pesquisa educacional, com algum conhecimento do tema e publicações sobre o projeto de Pierre Faure e, finalmente, nove jesuítas e um leigo encarregados da coordenação regional de educação da Ordem. A etapa brasileira da pesquisa constou de entrevistas a 15 educadores que, na virada dos anos 50-60, protagonizaram a aplicação do método faureano em 8 escolas do Rio de Janeiro e São Paulo. No momento da redação deste artigo estão sendo estudados os depoimentos colhidos na pesquisa.

Entrevistas com os profs. Georges snyders e paulo freire:

Dentre os entrevistados quero destacar e comentar a contribuição dos dois eminentes pedagogos: Profs. Georges Snyders e Paulo Freire, entrevistados respectivamente em Paris, em janeiro de 1994 e em São Paulo, em dezembro do mesmo ano e publicadas em 1995 respectivamente na Revista da Faculdade de Educação da USP e em CEAP Revista de Educação.

Diferentemente das demais entrevistas, em que os entrevistados haviam conhecido o próprio Pierre Faure e/ou a sua metodologia, neste caso apenas Snyders conhecia alguns traços desta e Paulo Freire nada. Estas entrevistas visavam basicamente conhecer o pensamento de ambos educadores sobre a dimensão personalizante na educação, a função social da escola hoje, sua pretensão de oferecer uma formação crítica dos alunos e a construção do conhecimento.

À pergunta quanto à oportunidade de uma educação personalizada hoje, em face da cultura pós-moderna e da prevalência da ideologia neo-liberal ambos os 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" - diz - "para os alunos, para dar-lhes confiança" (Klein, 1995b, p.143). Progresso que, segundo a concepção marxista, se faz a partir de uma luta de classes e que, no mundo atual configura-se mais como uma luta de países, mas sempre a partir dos oprimidos. Ele prevê "...que o vai acontecer é que a partir de países onde as pessoas são infelizes haverá um progresso, um início de solidariedade" (id.). 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 frequentemente, de escaparem ao anonimato.

Freire 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', prossegue Freire, tem levado muitos progressistas de ontem à aparentemente fácil adesão ao ponto de vista neo-liberal 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 Ionesco, que brigava com seus companheiros que iam se transformando em rinoceronte e se encantavam com isso, Paulo Freire denuncia que "muita gente está querendo virar rinoceronte" (id., p.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., p.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 se associou 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., p.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, como 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 neo-liberal 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 viam bem na briga superficial" (id., p.9). Capitulando diante da ideologia do Banco Mundial e do neo-liberalismo, o Brasil, vaticina Paulo Freire, se arrisca a entrar numa postura tecnológica, a submeter-se ao poder dos técnicos, a ponto de reduzir a educação a técnicas ou à tecnologia. No entanto, 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., p.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 trasvasados em discursos neo-liberais do tipo: "As coisas se dão desta maneira porque não poderiam deixar de dar-se desta maneira" (id., p.8) "E Berenger", lembra Freire, "diria: Sonhemos! Continuemos a sonhar!" (id., p.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 e defendendo postura dialética diante da consciência: não nega a sua importância nem a sublinha demasiado, de modo a 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., p.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 conseguem raramente frente à TV ou no contato com amigos. Nota também a reação dos pais burgueses em manterem seus filhos nas escolas ao lado de crianças desfavorecidas, sob a alegação de que estas são difíceis de serem educadas e tendem a abaixar o nível da escola. Contudo, Snyders reconhece que esses alunos “têm qualidades que uma escola progressista poderia valorizar, porque elas têm uma experiência de vida, de solidariedade entre eles, de dureza da vida, de união entre si. Eles têm experiências de alegria que os pequenos burgueses têm menos” (Klein, 1995b, p.144). 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. Tarefa do professor na escola é estimular o aluno a assumir seu estudo de modo a perceber “a relação entre o esforço feito e a alegria que experimenta no trabalho feito” (id., p.145).

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 neo-liberal. “Do ponto de vista dos neo-liberais” - diz - “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. 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.,p.13). Snyders ressalta 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 de que o aluno possa modificar, retificar suas ideias” (Klein, 1995b: 146).

Conclusão:

As entrevistas com Snyders e Freire revelam diversos pontos de aproximação na leitura que fazem da presente conjuntura sócio-econômica e cultural e pelos elementos que destacam para o eficaz desempenho da escola. Ambos coincidem no combate a certa tendência fatalista e desmobilizadora do pensamento e das forças progressistas frente ao mundo atual pós-queda do muro de Berlim e de crescente domínio neo-liberal posto que tal tendência debilita o posicionamento pedagógico. Ambos entrevistados reagem à concepção de um futuro pré-estabelecido, inexorável e estimulam a busca de soluções, Snyders

apoiando-se no conceito marxista de 'progresso', Freire no de 'historicidade'. O papel da escola é uno: a formação da personalidade através da transmissão aos alunos da experiência acumulada ou dos conteúdos trabalhados pela humanidade. Tal transmissão requer a constante seleção política dos conteúdos, a relação dialogal entre educador e educando e o empenho deste para uma apropriação pessoal do material que lhe é oferecido na escola.

Referências bibliográficas

Características da Educação da Companhia de Jesus. (1986), São Paulo, Ed. Loyola (Col.Documenta S.J., 4). 107 p.

FAURE, Pierre (1959), Institution des classes expérimentales au Brésil. In: Pédagogie, Paris, Centre d'Études Pédagogiques, n. 3: pp.234-239.

_____(1969a), Un nouveau collège. In: Pédagogie, Paris, Centre d'Études Pédagogiques, n. 2-3: pp.136-144.

_____(1969b), Une école d'application et de recherche pédagogique. In: Pédagogie, Paris, Centre d'Études Pédagogiques, n. 2-3: pp.149-154.

_____(1973), Conferencias del P.Pierre Faure en las jornadas de 1973. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. 79 p.

_____(1977), L'Enseignement personnalisé. Ses origines, son evolution. In: Recherche et Animation Pédagogique, Paris, AIRAP, n.21: p. 3-6.

_____(1979), Un enseignement personnalisé et communautaire. Paris, Casterman 149 p.

_____(1981), Reflexiones importantes (Neurofisiologia del cerebro. Escuela Activa, Instrumentos de Trabajo). In: Memoria del 7o. curso sobre educación personalizada. Guadalajara (Mexico), Mimeo: pp. 90-96.

JARAMILLO, José Carlos (1988), La Educación Personalizada. Un modelo educativo. Bogotá, Indo-American Press, 2a.ed. 195 p.

KLEIN, Luiz Fernando (1995a), Entrevista com Paulo Freire. In: CEAP Revista de Educação. Salvador (B.A.), CEAP (Centro de Assessoria Pedagógica), n. 9: p. 5-15.

_____(1995b), Entrevista com o Prof. Georges Snyders. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 21, n.2: p. 139-147.

MESA, José Alberto (1986), Educación personalizada liberadora. Bogotá, Indo-American Press. 136 p.

NIEVES PEREIRA, Maria (1984), Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure. México, Ed. Trillas, 4a.ed. (1a.ed.1976). 285 p.

Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática (1993), São Paulo, Ed. Loyola (Coleção Documenta S.J., 7). 119 p.