

**Fenomenologia da Experiência  
em Luigi Giussani  
e sua operacionalização na Educação:  
Análise de Projetos Educativos**

**Maria Madalena Novais Gonçalves Lemos da Fontoura**

Tese para obtenção do Grau de Doutor em  
**Educação**  
(3º ciclo de estudos)

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Sandra Carina Machado Guimarães,

**Coorientador:** Prof. Doutor Pedro Paulo da Silva Marques de Abreu,

**Júri:**

Prof Doutor Henrique Marques Pereira  
Prof. Doutor Miguel Mahfoud;

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco;

Prof. Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião;

Prof.<sup>a</sup> Doutora Sandra Carina Machado Guimarães.



## **Declaração de Integridade**

Eu, Maria Madalena Novais Gonçalves Lemos da Fontoura, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição D2611 de Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridade da Universidade da Beira Interior**.

Em particular, declaro assumir integralmente a autoria do presente trabalho, afirmando não ter incorrido em qualquer forma de fraude académica, cujas tipologias conheço e reconheço, tendo observado rigorosamente as exigências de referenciação de frases, excertos, imagens e demais formas de criação intelectual. Asseguro ter conduzido todo o trabalho de forma ética, com respeito pelos outros e com orientação pelo bem comum, não tendo recorrido a qualquer prática de fabricação ou falsificação de resultados.

Universidade da Beira Interior, Covilhã, 04 / maio / 2026



## **Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos *Direitos de Autor e Direitos Conexos*.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho:



### **Atribuição**

**CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



# **Dedicatória**

A Luigi Giussani, pela sua humanidade cheia de experiência e pela sua experiência cheia de humanidade.

A todos os educadores que, na senda de Giussani, assumem o risco educativo da experiência dos seus alunos.



## **Agradecimentos**

O meu reconhecimento aos responsáveis do Colégio de S. Tomás que me lançaram nesta tarefa. Agradeço às companheiras de doutoramento, com quem partilhei a travessia, e a todos os meus colegas e amigos que suportaram o peso da minha atenção repartida.

Agradeço aos meus orientadores, Professora Carina Guimarães e Professor Pedro Marques de Abreu, por terem iluminado a minha estrada académica, sobretudo nos seus longos trechos de escuridão, testemunhando a alegria ímpar da sabedoria.

Agradeço à Professora Luísa Branco, por apontar o caminho, e estendo o meu reconhecimento a todos os professores, colaboradores e colegas da Universidade da Beira Interior, por serem a casa desta aventura. Agradeço aos muitos conselheiros – especialmente os estudiosos de Giussani, que me trouxeram a sua voz, ouvida na primeira pessoa – e à Joana e ao Miguel Pardal, pela ajuda preciosa, oportuna e generosa.

Agradeço a cada pessoa nas comunidades educativas das 25 escolas que abriram as portas a esta investigação, por serem o que são, por fazerem como fazem, por saberem dizê-lo e por aceitarem partilhá-lo. Uma palavra especial às escolas portuguesas da APECEF, nas quais tenho tido o privilégio de viver a educação pela experiência, segundo Giussani.

Por fim, a minha imensa gratidão à poderosa escolta de anjos, lutadores e sentinelas, de casa e de fora, de perto e de longe, da terra e do céu, que não me largaram nem um instante, que foram tenazes e amigos, na palavra, no silêncio, na presença vigilante e na jubilosa esperança. A cada qual devo o ter chegado até aqui.



## **Resumo**

Esta investigação apresenta o pensador e educador Luigi Giussani (1922-2005) e o seu conceito de experiência, aplicado à Educação.

Giussani abordou e desenvolveu o conceito de experiência de forma inovadora, como é patente nos seus escritos e amplamente aprofundado pelos seus estudiosos.

Nos últimos 50 anos, têm sido criadas escolas, que se inspiram no seu conceito de experiência, que o traduzem nos seus projetos educativos e o operacionalizam nas suas práticas pedagógicas. Estas escolas, mais numerosas na Itália, seu país natal, estendem-se a Portugal, entre vários países da Europa, bem como da América Latina e África.

Esta investigação dá a conhecer o conceito de experiência em Giussani, através da sua operacionalização em projetos educativos de escolas de geografias variadas e em atividades desenvolvidas em contexto educativo.

A primeira parte é um enquadramento teórico do pensamento de Luigi Giussani, do seu conceito de experiência e da aplicação do conceito à Educação.

Na segunda parte, o estudo empírico, decompõe-se o conceito em oito categorias que o constituem. Com base nestas categorias faz-se uma análise de conteúdo de projetos educativos de 25 escolas, espalhadas por 11 países de 3 continentes. Este estudo empírico é enriquecido com o resultado de 20 entrevistas feitas a 34 agentes chave das instituições participantes.

Procura-se contribuir para uma fenomenologia da experiência em Luigi Giussani, verificando a robustez teórica do conceito, a consistência com que é captado e operacionalizado nas escolas, a transversalidade cultural, social e geográfica dessa operacionalização e o enriquecimento do conceito através das diferentes práticas pedagógicas.

Conclui-se esta investigação com contributos para uma educação para a experiência e pistas para trabalho futuro.

## **Palavras-chave**

Pedagogia da Experiência; Experiência Elementar; Luigi Giussani; Projeto Educativo



## **Abstract**

This research presents the thinker and educator Luigi Giussani (1922-2005) and his concept of experience, applied to Education.

Giussani approached and developed the concept of experience in an innovative way, as evidenced in his writings and extensively explored by his scholars.

Over the past 50 years, schools have been created, inspired by his concept of experience, translating it into their educational projects and implementing it in their pedagogical practices. These schools, most numerous in Italy, his native country, have spread to several European countries, notably Portugal, and further to Latin America and Africa.

This research presents Giussani's concept of experience through its operationalization in educational projects at schools across various geographies and in activities developed in an educational context.

The first part provides a theoretical framework for Luigi Giussani's thinking, his concept of experience, and its application to Education.

The second part, the empirical study, breaks down the concept into eight constituent categories. Based on these, a content analysis is conducted of educational projects from 25 schools spread across 11 countries on 3 continents. This empirical study is enriched by the results of 20 interviews with 34 school leaders from the participating institutions.

The aim is to contribute to a phenomenology of experience in Luigi Giussani's work, examining the theoretical robustness of the concept, the consistency with which it is understood and operationalized in schools, the cultural, social, and geographic cross-cutting nature of this operationalization, and the enrichment of the concept through the various pedagogical practices.

This research concludes with contributions to education for experience and avenues for future research.

## **Keywords**

Pedagogy of Experience; Elementary Experience; Luigi Giussani; Educational Project.



# Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Parte I. Enquadramento Teórico</b> .....	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. O conceito de experiência em Luigi Giussani</b> .....	<b>9</b>
1.1. Nos primórdios do conceito de experiência: primeiros encontros .....	9
1.2. ‘Eu’, o primado do sujeito .....	11
1.3. Realidade e razão: do espanto ao significado .....	13
1.4. Três premissas de método inseparáveis da experiência .....	16
1.4.1. Realismo .....	17
1.4.2. Razoabilidade .....	20
1.4.3. Incidência da moralidade na dinâmica do conhecimento .....	21
1.5. A estrutura da experiência – escrito fundador .....	22
<b>Capítulo 2. Efeito e finalidade da experiência</b> .....	<b>27</b>
2.1. Para que serve a experiência?.....	28
2.2. Aspetos essenciais, efeitos e finalidade da experiência .....	29
2.2.1. En-contro .....	30
2.2.2. Juízo .....	30
2.3. Como se faz experiência? .....	31
2.4. Como se sabe que se fez experiência?.....	32
2.4.1. Liberdade .....	32
2.4.2. Memória.....	33
2.4.3. Novidade .....	33
<b>Capítulo 3. A Experiência em Giussani e a Educação</b> .....	<b>35</b>
3.1. Introdução à realidade total: realidade e razão .....	35
3.2. Propor adequadamente o passado: tradição .....	36
3.3. Uma vivência presente: autoridade .....	38
3.4. Crítica ou verificação .....	39
3.5. Risco educativo: liberdade, comunidade, crescimento .....	41
<b>Parte II. Estudo empírico</b> .....	<b>45</b>
<b>Capítulo 4. Investigação qualitativa: o contributo da análise documental e da entrevista</b> .....	<b>49</b>
<b>Capítulo 5. Procedimentos</b> .....	<b>53</b>
5.1. Seleção de escolas.....	53
5.2. Pesquisa de documentos .....	57
5.3. Contactos e realização de entrevistas .....	61
<b>Capítulo 6. Estudo 1 – A experiência nos documentos identitários das escolas</b> ....	<b>65</b>
6.1. Questão de investigação.....	65
6.2. Análise de Conteúdo e o conceito de experiência na Educação segundo Giussani .....	66
6.3. Apresentação e discussão de resultados.....	68
6.3.1. Realidade .....	70
6.3.2. Razão.....	73
6.3.3. Tradição .....	76
6.3.4. Autoridade .....	79
6.3.5. Crítica.....	82
6.3.6. Liberdade .....	86
6.3.7. Comunidade.....	89
6.3.8. Crescimento .....	92
6.4. Síntese do Estudo 1.....	95

<b>Capítulo 7. Estudo 2 – A experiência na voz de responsáveis das escolas .....</b>	<b>99</b>
7.1. Questão de investigação.....	99
7.2. Guião das entrevistas.....	99
7.3. Apresentação e discussão de resultados.....	100
7.3.1. Novidade do conceito de experiência em Giussani.....	100
7.3.2. Proposta da escola na operacionalização da experiência em Giussani.....	104
7.3.3. Exemplos de atividades.....	111
7.4. Síntese do Estudo 2 .....	118
<b>Parte III. Conclusão .....</b>	<b>121</b>
<b>Capítulo 8. Conclusões finais .....</b>	<b>123</b>
8.1. Contributos para uma educação para a experiência .....	125
8.1.1. Do assombro ao significado da realidade, com as disciplinas como instrumentos .....	125
8.1.2. O uso da razão que implica considerar a totalidade dos fatores .....	126
8.1.3. Considerar a tradição como hipótese explicativa unitária: verificar a sua pertinência no presente.....	126
8.1.4. Afirmar a autoridade como carácter existencial de uma proposta.....	127
8.1.5. Crítica: aprender a ajuizar como princípio de libertação.....	128
8.1.6. Liberdade: aderir ao ser e descobrir a posse autêntica das coisas .....	129
8.1.7. Viver a comunidade como um nós que é dimensão do eu .....	130
8.1.8. Tudo na escola em função do incremento da pessoa .....	131
8.2. Limitações e trabalho futuro.....	131
8.3. Considerações finais .....	134
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>135</b>

## Lista de Tabelas

Tabela 1	<i>Lista de escolas selecionadas .....</i>	55
Tabela 2	<i>Descrição dos documentos selecionados e analisados .....</i>	58
Tabela 3	<i>Identificação de escolas, funções dos entrevistados, data e modalidade da entrevista.....</i>	62
Tabela 4	<i>Análise de conteúdo: categorias e subcategorias.....</i>	69
Tabela 5	<i>Análise do discurso dos participantes de acordo com as categorias do Estudo 1 .....</i>	103
Tabela 6	<i>Organização do discurso dos participantes em categorias .....</i>	109
Tabela 7	<i>Exemplos de atividades dadas pelos participantes e sua descrição .....</i>	112



## **Lista de Acrónimos**

APECEF	Associação para a Educação, Cultura e Formação
AVSI	Association of Volunteers in International Service
PTOF	Plano Trienal de Oferta Formativa
UBI	Universidade da Beira Interior



# Introdução

Haverá ainda alguma coisa de novo a dizer sobre a experiência? Mais concretamente, o que é que falta para que a experiência seja uma realidade na educação? Estas são duas questões que inspiram o desenvolvimento da investigação que aqui se apresenta com o foco no conceito de experiência e no seu papel no processo de ensino e de aprendizagem.

Nos últimos 100 anos, houve alguns marcos importantes no que respeita à experiência na Educação, a começar por John Dewey (1859 –1952). Na crítica que faz à escola tradicional, na obra *Experiência e Educação* (Dewey, 1979), o pedagogo americano defendia “uma filosofia da educação fundada numa filosofia da experiência (...) uma filosofia de, por e para a experiência” (pp. 18-19). O pensamento de Dewey fez escola no movimento progressivo, que o autor defendia, na mesma obra, por “parecer mais de acordo com o ideal democrático” (p. 24).

De acordo com Giorgio Chiosso (2009), “o âmbito experimental da pedagogia e da psicologia da educação sofreram um processo de aceleração a partir dos anos cinquenta e sessenta do século passado” (p. 25). A este respeito, sublinha o contributo de Hannah Arendt (1906 – 1975), com destaque para o ensaio “Crise na Educação” incluído na sua obra “Entre o passado e o futuro” (Harendt, 1961). A autora faz uma crítica à pedagogia moderna (o que a coloca em confronto com o legado de Dewey) sublinhando os efeitos nefastos de se focar o grupo mais do que a criança; realçar o ensino como processo mais do que a matéria; e a ideia de que só se aprende fazendo.

Na tentativa de ir mais além do que o legado de Dewey, desfilam na segunda metade do século XX várias teorias e práticas pedagógicas. Destaca-se, pelo rasto deixado até ao presente, a batalha que opõe o comportamentalismo ao cognitivismo, que tem como protagonistas, respetivamente, Skinner (1904 –1990) e Bruner (1915 – 2016), entre outros; e a abordagem construtivista, protagonizada por vários autores herdeiros do pensamento de Piaget (1896 –1980) e Vygotskj (1896 –1934). A pedagogia diferenciada surge no final do século, destacando-se Howard Gardner (82 anos) e as suas inteligências múltiplas.

O objetivo, mais ou menos explícito de todas as correntes da pedagogia, aliás, de todas as tentativas educativas é que o ensinado se torne aprendido e o aprendido o seja até ao âmago da experiência. Este é um propósito de carácter tão abrangente e humano que não se cinge ao âmbito das ciências da educação, embora seja nelas mais agudo e premente. Assim, todo o pensamento sobre a convivência humana e a cidadania, que desemboca na grande pergunta sobre o eu, vai influenciar o campo da educação e a busca sobre o que é a

experiência. Estes temas têm uma história que se desenvolve ao longo de séculos, oscilando entre correntes mais coletivistas e outras mais liberais, com nomes incontornáveis como John Locke (1632 – 1704) Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), Nietzsche (1844 – 1900), Sigmund Freud (1856 – 1939), Michel Foucault (1926 – 1984), Alasdair MacIntyre (1929 – 2025), entre muitos outros. Cabe neste âmbito o ressurgir nas últimas décadas de várias pedagogias baseadas nos valores, também estas de vários matizes.

Chiosso (2009) junta a estes grandes debates da história da educação aquilo a que chama a educação da pessoa, com várias abordagens que têm em comum considerar o valor intrínseco da pessoa. E propõe alguns nomes que deram voz a esta abordagem, entre os quais: Martin Buber (1878 – 1965), Jacques Maritain (1882 – 1973), Romano Guardini (1885 – 1968), Edith Stein (1891 – 1942), Émmanuel Lévinas (1905 – 1995), Paul Ricoeur (1913 – 2005) e Luigi Giussani (1922 – 2005). Este último é o autor que estimula a presente investigação, que tem como propósito contribuir para uma fenomenologia da experiência de acordo com a sua abordagem, em particular no contexto educativo.

Luigi Giussani foi um educador e padre milanês, que, em 1954, deixa aquele que prometia ser um percurso brilhante de estudo e ensino teológico no Seminário de Venegono – uma escola teológica de referência na Itália de então – para se dedicar ao ensino secundário numa escola de Milão, o Liceu Berchet, o que fará até 1967. O seu percurso de educador continua na Universidade Católica de Milão, onde dá aulas de 1964 a 1991 e reencontra alguns dos seus alunos do Liceu. Os anos de presença no Liceu Berchet vêm a revelar-se decisivos para o desenvolver do seu pensamento sobre educação, sempre alicerçado na sua experiência com os jovens.

Luigi Giussani morreu em 2005, deixando uma vasta produção escrita e um rasto de obras, culturais, educativas e sociais, fundadas pelos seus seguidores. Destas obras, destaca-se a criação de escolas inspiradas no seu pensamento e em que o seu inovador conceito de experiência é operacionalizado, desenvolvido e atualizado, não só em Itália, mas em vários países e continentes.

Ler e estudar Luigi Giussani, ao longo de anos, aprofundando o seu conceito de experiência, nomeadamente no âmbito da educação, foi o caminho que conduziu à realização da presente investigação. O propósito é o de compreender na vida escolar o resultado da sua abordagem a este conceito e divulgar, especialmente no universo educativo português, mas não só, a pertinência da sua perspetiva e o sucesso da sua operacionalização na realidade de escolas concretas.

Em Portugal, a primeira escola inspirada em Giussani foi o Colégio de São Tomás, em Lisboa, que abriu no ano letivo de 2004/2005, à qual se seguiram outras. Em Itália, são dezenas as escolas inspiradas em Giussani, muitas delas mais antigas do que a primeira

escola portuguesa, havendo algumas posteriores. Há ainda escolas com a mesma marca pedagógica noutros países europeus e também na América Latina e em África. Trata-se de um campo vasto de estudo e análise como possibilidade oferecida a esta investigação.

Sendo a experiência um conceito muito debatido, designadamente em estudos sobre educação, este é um dos pilares do pensamento de Giussani. A novidade que Giussani confere a este conceito suscita um aprofundamento e uma reflexão comparativa. A obra de Giussani acentua o primado da experiência no conhecimento, na dinâmica existencial, na educação e na religiosidade. O autor é inovador na definição de experiência, no papel que lhe atribui no desenvolvimento pessoal e social e na sua aplicação na educação. A sua abordagem não se enquadra em nenhuma corrente de pensamento, nem se esgota em nenhuma linha pedagógica. Giussani, ao longo da sua vida e obra, dedica à experiência textos e intervenções em que descreve a dinâmica da experiência, relacionando-a com outras dimensões humanas como a razão, a crítica e a liberdade. Nas obras dedicadas à educação, o seu conceito de experiência é uma descrição e uma proposta: descrição do que acontece no processo de conhecimento, aprendizagem e crescimento humano; proposta de como introduzir as crianças e os jovens à experiência, desafiando a que esta aconteça de forma significativa, tornando-se património pessoal e base da liberdade de pensamento e de ação dos futuros adultos. Como refere J. Carrón<sup>1</sup> (2016),

*a força irresistível duma posição educativa surge quando são tidos em conta todos os fatores. Não basta acumular exemplos, atribuindo-lhes a categoria de «experiência», como se com isso a educação se tornasse mais concreta. Se não se chega a formular o «porquê», quer dizer, um juízo em termos formais – universais –, o caminho é culturalmente menos fecundo. Por outro lado, o critério de juízo não se alcança por via dedutiva, mas a partir da descrição concreta da experiência vivida (p 17-18).*

A existência de um número crescente de escolas que tentam aplicar o conceito de experiência em Giussani, convida a uma verificação do realismo, da pertinência e da novidade do seu pensamento quando posto em ato. É esse o objetivo do presente trabalho, que se desenvolve em duas partes: o enquadramento teórico e o estudo empírico. Com o enquadramento teórico, pretende-se: **i)** fazer uma revisão da literatura sobre o conceito de experiência em Giussani; **ii)** identificar o efeito e a finalidade da experiência, segundo o

---

<sup>1</sup> Teólogo espanhol, primeiro sucessor de Luigi Giussani como Presidente da Fraternidade de Comunhão e Libertação (2005 – 2021).

autor em estudo; **iii)** apresentar a incidência do conceito giussaniano de experiência na Educação.

Com o estudo empírico, procura-se dar um contributo para uma fenomenologia da experiência em Giussani, no âmbito escolar, envolvendo 25 escolas – espalhadas por onze países de três continentes – cuja identidade é inspirada neste autor. Inclui uma análise documental de projetos educativos, e outros documentos identitários, e uma análise de perceções e atividades exemplificativas da operacionalização do conceito, apresentadas por responsáveis das escolas, através de entrevistas. Trata-se de uma investigação qualitativa na sua natureza, finalidade, métodos e resultados, privilegiando-se a abordagem fenomenológico-interpretativa, considerada a que melhor serve o propósito de compreender diversos ambientes escolares a partir do significado que os próprios protagonistas atribuem aos seus ideais e práticas. No final desta investigação procura-se responder às perguntas com que se iniciou este trabalho:

Haverá ainda alguma coisa de novo a dizer sobre a experiência?

O contributo de Giussani poderá trazer o que falta para que a experiência seja uma realidade na educação?

# **Parte I. Enquadramento Teórico**



O enquadramento teórico que aqui se apresenta está dividido em três partes: o conceito de experiência em Luigi Giussani; efeito e finalidade da experiência; a experiência em Giussani e a Educação.

O conceito de experiência de Luigi Giussani, com sólidas raízes filosóficas e teológicas, foi desenvolvido e posto em prática ao longo da sua vida, especialmente, no âmbito educativo, uma dimensão que marca toda a biografia do autor. Encontra-se a definição deste conceito em algumas obras da sua autoria, em várias intervenções orais, coligidas e publicadas, e nas obras de vários estudiosos do seu pensamento.

Assim, são objeto deste enquadramento teórico as obras de Luigi Giussani em que o autor expõe o seu conceito de experiência, bem como as suas intervenções orais sobre o tema, dispersas por várias coletâneas publicadas. Retomam-se, igualmente, as obras dos seus estudiosos em que o conceito de experiência é abordado.



## Capítulo 1.

# O conceito de experiência em Luigi Giussani

Em que é que consiste esta visão da experiência em Luigi Giussani, que está na origem de tantas realizações educativas, culturais, sociais, além da vasta produção escrita?

Para responder a esta interrogação inicial, o presente capítulo propõe cinco etapas no conhecimento do conceito de experiência do autor: “Nos primórdios do conceito de experiência: primeiros encontros – onde se procura apresentar a origem vivencial que levou ao desenvolvimento do conceito; ““Eu”, o primado do sujeito” – onde se destaca a ênfase que Giussani põe no eu, como tomada de consciência de si mesmo, indispensável a que aconteça a experiência; “Realidade e razão: do espanto ao significado” – onde se apresentam os dois eixos em torno dos quais se desenvolve a experiência humana; “Três premissas de método inseparáveis da experiência” – em que são expostas aquelas que são para Giussani as premissas de uma posição humana leal: realismo, razoabilidade e moralidade no conhecimento; “A estrutura da experiência – escrito fundador” – onde se apresenta o breve texto em que, pela primeira vez, Giussani põe por escrito a sua noção de experiência.

### 1.1. Nos primórdios do conceito de experiência: primeiros encontros

Os primeiros impactos da personalidade de Luigi Giussani em quem o encontrou, nomeadamente como professor, são precursores do amadurecer, explicitar e pôr em prática do seu conceito de experiência. De acordo com Massimo Camisasca<sup>2</sup> (2009), muitos dos seus primeiros alunos e dos que o conheceram nessa fase da sua vida “foram tocados pelo extraordinário conhecimento que tinha do homem e dos dinamismos profundos da vida, conhecimento que se traduzia numa grande capacidade de valorizar qualquer pessoa que encontrasse” (p. 31). O autor afirma que “quem o ouvia falar ficava impressionado com o seu apego à verdade, pela dialética, pela profunda convicção e pela força de persuasão, que se sintetizava numa grande *vis* polémica”. O mesmo autor sublinha ainda “a sua grande abertura, a sua curiosidade e o seu desejo de encontro” (p. 34). O autor recorda os debates memoráveis com personalidades da cultura do seu tempo. Savorana<sup>3</sup> (2017) dá voz a um dos seus alunos no Liceu Berchet, Pigi Bernareggi, que lembra o impacto de Giussani, jovem

---

<sup>2</sup> Bispo emérito de Reggio Emilia-Guastalla, um dos primeiros seguidores de Luigi Giussani.

<sup>3</sup> Jornalista e escritor italiano, autor da biografia oficial de Luigi Giussani.

padre, numa turma “alérgica à religião”: “Pedia-nos um novo uso da razão e da inteligência: já não aplicada na formulação de esquemas e no catalogar de noções (como os professores exigiam quase sempre, cada um na sua própria disciplina), mas aberta à descoberta do mistério do ser, à transparência do sentido último da experiência humana” (p. 179).

O mesmo aluno descreve, assim, as aulas de Giussani: “Costuma começar a aula anunciando a sua tese, ilustrando-a com alguns textos e factos culturais de nota, citações de Claudel, Dante, Pascoli, Kierkegaard, Soloviev, a música russa, Manzoni, Leopardi, Newman, Péguy... a lista era muito rica, quase sempre surpreendente e desconcertante.” (p. 183). Depois de uma discussão acalorada havia uma espécie de “armistício”, em que Giussani apresentava uma síntese, a retomar em discussões futuras.

De facto, este método de aceder ao humano através de grandes obras é uma intuição decisiva no pensamento e na vida de Giussani. Repete, em diversas ocasiões, uma citação, encontrada na juventude, com a qual provocará os que encontra e é chamado a educar: “A arte precisa de homens comovidos, não de homens reverentes” (as cited in Marchesi, 1936). A compreensão do humano através da arte está, inclusivamente, na origem de um dos seus livros, intitulado “As minhas leituras” (Giussani, 2010), uma coletânea de intervenções suas a propósito de alguns dos seus autores favoritos: além dos já enunciados no testemunho do seu aluno Pigi Bernareggi, transcrito acima, ainda Clemente Rebora, Ada Negri, Eugenio Montale, T. S. Eliot, O. V. Milosz, Pär Lagerkvist, Emmanuel Mounier. Na mesma linha, como lembra Carrón (2010), Giussani dirige, a partir de 1993, na editora Rizzoli, a coleção *I libri dello spirito cristiano*. A Rizzoli irá editar, ou reimprimir, dezenas de obras escolhidas por Giussani, sempre caracterizadas por esta comoção dos autores com a humanidade, que a beleza da literatura toca de forma ímpar. A coleção inclui Dostoievski, Ibsen, Kafka, Chesterton, Zweig, De Wohl, Arendt, Cesbron, entre muitos outros. A partir de 1997, Giussani dirige, também, em colaboração com a Universal, a coleção discográfica *Spirito Gentil*: obras musicais escolhidas e comentadas por Giussani que as interpreta à luz da inquietude humana. A coleção é variada: inclui os compositores clássicos, como Mozart, Beethoven, Schubert e outros, mas também cantos russos, cantautores italianos, música medieval, ópera, canto gregoriano, canções napolitanas e outras propostas vindas das tradições musicais de vários países.

Enquanto professor e educador, o que em Giussani atraiu os primeiros alunos e amigos foi o desafio à sua razão e à sua liberdade. Luigi Negri<sup>4</sup> (2017), lembra que aquilo que Giussani combatia com mais vigor não era a divergência de opinião, com a qual sempre lidou com lealdade, mas a recusa de um confronto, a indiferença arrogante, o não arriscar a própria

---

<sup>4</sup> Arcebispo italiano (1941 – 2021), um dos primeiros alunos e seguidores de Luigi Giussani.

liberdade: “Numa altura em que o conceito de liberdade já estava em crise de um ponto de vista filosófico (...), Giussani restituía-o ao seu verdadeiro álveo: a experiência” (p. 189). Era também de liberdade e beleza que eram feitas as propostas ao tempo livre: os domingos passados na *Bassa*, um território carenciado no sul de Milão, onde os jovens acompanhavam as crianças, com jogos, explicações e catequese; e os grandes passeios na montanha, convidando à contemplação da beleza e abrindo horizontes. Os jovens com quem se foi cruzando, entre eles, muitos dos seus alunos, passavam de resistentes passivos a protagonistas, primeiro à luta com aquele educador singular, depois procurando a sua companhia, desejando ser conduzidos por ele à beleza, e permanecendo na sua amizade.

## 1.2. ‘Eu’, o primado do sujeito

A colocação do problema humano é, para Giussani (2007b), o início da experiência:

*Em primeiro lugar, temos de abrir-nos a nós mesmos, ou seja, aperceber-nos vivamente das nossas experiências, olhar com simpatia para o humano que existe em nós, temos de tomar em consideração o que verdadeiramente somos. Considerar significa levar a sério o que experimentamos, tudo, e surpreender-lhe todos os aspetos, procurar-lhe todo o significado.*

*Precisamos de estar muito atentos, porque demasiado facilmente não partimos da nossa verdadeira experiência, quer dizer, da experiência na sua totalidade e autenticidade. De facto, muitas vezes identificamos a experiência com impressões parciais, reduzindo-a, assim, a um coto, como frequentemente sucede no campo afetivo, nos enamoramentos ou nos sonhos sobre o futuro. E, mais frequentemente ainda, confundimos a experiência com preconceitos ou esquemas, porventura inconscientemente assimilados, do ambiente que nos rodeia (p. 78).*

Este juízo cultural de Giussani é documentado, de forma crua num trecho de “*The counterlife*” de Philip Roth<sup>5</sup>, citado por Carrón (2016) em “*A beleza desarmada*”:

---

<sup>5</sup> Romancista norteamericano (1933 – 2018).

*Tudo o que posso dizer-te com certeza é que eu, por exemplo, não tenho um eu, e que não quero ou não posso sujeitar-me à palhaçada de um eu. O que tenho no lugar do eu é uma variedade de interpretações em que posso produzir-me, e não só a respeito de mim mesmo: toda uma trupe de atores que incorporei, uma companhia estável à qual me posso dirigir quando preciso de um eu, um stock em contínua evolução de roteiros e departes que formam o meu repertório. Mas certamente não possuo um eu independente das minhas ilusórias tentativas artísticas de possuí-lo. E nem o quero. Sou um teatro, nada mais que um teatro (p. 128).*

Camisasca considera que o “partir do homem” é a grande reviravolta antropológica de Giussani. O próprio Giussani dedica a este ponto de partida uma das suas obras mais notáveis, *Alla ricerca del volto umano* (2007a), que inicia assim:

*O obstáculo supremo ao nosso caminho humano é a “negligência” do eu. No oposto desta “negligência”, isto é, no interesse por si mesmo, está o primeiro passo de um caminho verdadeiramente humano.*

*Pareceria óbvio termos esse interesse, mas não é de maneira nenhuma: basta olhar para quantos buracos de vazio se abrem no tecido quotidiano da nossa consciência e quanta perda de memória. Na verdade, os fatores constitutivos do “sujeito” humano não podem ser apreendidos de forma abstrata, não são um “preconceito”, mas são evidentes no eu em ação, quando o sujeito está comprometido com a realidade (p. 9).*

Este “eu em ação” é, para Giussani (2022) o modo de evitar equívocos, como o de confundir o próprio eu com a autoimagem ou com um ideal abstrato.

*Partir de si próprio é realista quando a própria pessoa é considerada em ação, isto é, observada na experiência quotidiana (...) Os fatores que nos constituem emergem, pois, quando nos observamos em ação. É aqui que aparecem os elementos que sustentam esse mecanismo que é o sujeito humano (p. 62).*

Giussani usa também a expressão “compromisso com a vida” para sublinhar esta posição humana que permite que o homem se conheça, responda à realidade e viva uma experiência: “quanto mais alguém está comprometido com a vida, tanto mais capta na sua experiência pessoal os próprios fatores da vida” (2022b, p. 64). Esse é, também, um antídoto ao preconceito e à submissão ideológica, como escreve Hannah Arendt<sup>6</sup> (as cited in Carrón, 2016):

*Parece que é mais fácil convencer os homens a comportarem-se do modo mais impensável e ultrajante do que convencê-los a aprender com a experiência, a pensar e a julgar verdadeiramente, em vez de aplicar categorias e fórmulas pré-concebidas na própria cabeça (p. 131).*

O conceito de experiência em Giussani radica numa confiança na estrutura do humano. Nos encontros que teve ao longo da vida, na sua tarefa educativa e nos seus escritos, está presente um desafio a que aconteça uma experiência pessoal e a que seja cada pessoa a exercitar esse contacto com a realidade, observado, compreendido, avaliado e lealmente assumido. Giussani, que foi um educador próximo e nunca descurou a dimensão comunitária e o valor da amizade, não se substitui a esse caminho pessoal, nem mesmo quando os seus interlocutores são ainda jovens, ou mesmo adolescentes.

### **1.3. Realidade e razão: do espanto ao significado**

A palavra ‘experiência’ no pensamento de Luigi Giussani tem como ponto partida o ser humano diante da realidade. Nesse frente-a-frente, Giussani identifica como primeiro momento o espanto, o impacto maravilhado com a existência das coisas, a comoção diante do ser. O ser, não como uma categoria filosófica, mas como algo que se apresenta, inexorável, que desperta no ser humano esse maravilhar-se, que é o início da consciência. Alberto Caracciolo<sup>7</sup> (as cited in Giussani, 2022), fala desta “maravilha da qual, segundo Aristóteles, nasce a filosofia. Quando a alteridade aparece diante dos seus olhos, o homem não é levado a problematizar, mas a venerar, a suplicar, a invocar, a contemplar. Fica claro que ela é o diferente de si e o meta (= além) - natural” (p. 152). Ruiz López e Maddalena (2023), no seu texto *Dallo stupore alla conoscenza scientifica* (in Di Martino, 2023), comentando a importância que Giussani atribui ao espanto diante da realidade, afirmam

---

<sup>6</sup> Filósofa alemã, de origem judaica, escritora (1906 – 1975), dedicou-se, entre outros temas, ao totalitarismo e à banalidade do mal.

<sup>7</sup> Filósofo e tradutor italiano (1918 – 1990), destacou-se pelos seus estudos sobre o nihilismo a partir dos escritos de Giacomo Leopardi (poeta italiano muito apreciado e citado por Luigi Giussani).

que, sem espanto, a razão paralisa e que, por isso, deixar-se tocar pela realidade é inerente ao processo de conhecer. A ideia da conaturalidade da maravilha da pessoa diante das coisas é ilustrada por uma afirmação de Chesterton<sup>8</sup> (as cited in L'Ecuyer, 2017):

*Quando somos criancinhas, não precisamos de contos de fadas: só precisamos de contos. A vida é por si mesma bastante interessante. Uma criança de sete anos fica impressionada quando lhe contam que Tommy abriu a porta e viu um dragão. Mas uma criança de três anos fica impressionada quando lhe contam que Tommy abriu a porta” (p. 9).*

O texto onde Giussani (2022) explica de forma mais clara e expressiva “a estrutura da reação do homem perante a realidade” (p. 149) é o capítulo X de *O Sentido Religioso*. O autor desafia o leitor a imaginar a sua reação se nascesse agora com uma consciência de adulto e pela primeira vez olhasse à sua volta. E conclui que esse primeiro sentimento é o espanto pela existência das coisas, pelo ser. Para Giussani, este espanto, que comporta uma atração e uma curiosidade, é anterior a qualquer outra posição humana, como por exemplo o medo.

O espanto, sublinha Giussani, é também pela constatação da alteridade da realidade. As coisas existem fora do sujeito que as observa e independentes dele. Por isso, a pessoa começa por ser passiva no contacto com a realidade. Trata-se de receber e reconhecer o ser das coisas, que, além de existirem, estão presentes. É essa presença que permite que a pessoa se dê conta delas e se disponha a descobri-las e conhecê-las.

Além da realidade exterior, há também a realidade da própria pessoa, que se torna experiência na consciência de si mesma. Giussani afirma – sustentando que a trajetória psicológica do homem documenta a sua afirmação – que a pessoa se dá conta de si mesma depois do impacto com a realidade exterior. A descoberta do eu é um passo posterior ao da descoberta da realidade exterior à pessoa.

Na mesma obra, Giussani (2022) descreve a constatação da ordem do cosmos como tornando inevitável a pergunta do significado. O autor usa este vocábulo, ‘significado’ como razão de ser das coisas, que se manifesta nelas, mas não é, por natureza, observável, requer um passo ulterior. E este é outro sublinhado do pensamento de Giussani sobre a experiência: a realidade em que o sujeito se embate manifesta-se como contendo um significado, que desperta no sujeito uma curiosidade e um desejo de conhecer

---

<sup>8</sup> Autor inglês (1874 – 1936), com uma obra muito diversificada, onde se destaca a abordagem pelo paradoxo.

profundamente esse significado, esse ‘para mim’. Sem este passo não há experiência, já que a experiência, como Giussani a descreve e explica, inclui a compreensão do significado.

A realidade desperta no ser humano uma simpatia, um interesse, uma atração, motor do próprio conhecimento. Camisasca diz que, para Giussani, a vida só se move por paixão e só se acende com a beleza encontrada. O passo seguinte a este espanto diante da realidade, que provoca uma simpatia humana, é a procura do significado, tarefa da razão. No conceito de experiência de Giussani, a razão é incontornável. O autor, em linha com o pensamento de Jean Guitton<sup>9</sup>, afirma que razoável é quem submete a sua razão à experiência. No entanto, observa-se uma separação entre a experiência e a razão, que Giussani identificou e combateu. É descrita nesta passagem de Julián Carrón (2016):

*A vida quotidiana comprova que a razão, embora partindo necessariamente daquilo que efetivamente se mostra, tende a separar-se da experiência, para interpretar e manipular a realidade de acordo com preconceitos e princípios não confessados – às vezes inconscientes – que esta não está disposta a colocar em discussão. Assim, acaba por se aceitar apenas uma parte da realidade, quer dizer, aquela que cabe na própria explicação, na interpretação que se é capaz de dar (p. 149-150).*

Desde as primeiras aulas no Liceu Berchet, Giussani apercebeu-se de que os jovens não sabiam dizer o que era a razão e a utilizavam de maneira redutora e deturpada. Assinalar a razão como instrumento indispensável à experiência foi uma das suas principais batalhas. Para Giussani, sublinhar a razão, devolver às pessoas a noção da existência e abrangência deste instrumento, permite-lhes um acesso escancarado, e não enviesado, à realidade e defende-as de várias negações e reduções, tornando-as capazes de experiência e, por isso, mais livres. O autor define a razão como a capacidade de se dar conta da realidade, segundo a totalidade dos seus fatores. A palavra “totalidade” refere-se, não só à extensão da realidade, mas à sua profundidade: é próprio da razão o não se contentar com a aparência ou a superficialidade das coisas, mas procurar o seu significado. Na experiência, a razão revela-se como exigência operativa de verdade. Carrón (2016), adverte para a

*quase irresistível tentação de reduzir, de utilizar a razão como medida e não como janela escancarada face ao incansável apelo do real. A consequência*

---

<sup>9</sup> Filósofo, teólogo e escritor francês (1901 – 1999), membro da Academia Francesa.

*inevitável é a redução da percepção da realidade (...). Por isso tantas vezes – cada um de nós pode verificá-lo na sua experiência – sufocamos nas circunstâncias: quando é reduzida à aparência, a realidade transforma-se numa jaula (p. 113).*

A razão é, para Giussani, essencial à experiência, pois sem este instrumento humano, não há compreensão do que se vive, o que reduz ou elimina a memória e a possibilidade de uma reutilização do vivido.

Para Di Martino<sup>10</sup> (2023c), Giussani não tem, sobre a experiência, “um discurso sobre outros discursos, nem pretende inserir-se num debate filosófico” (p. III) – para o qual não lhe faltaria um vasto conhecimento. O que diz e escreve “nasce de uma penetração direta e original na experiência em si mesma” (p. III). Para o mesmo autor, Giussani tem “um olhar fenomenológico: faz filosofia voltando à *res*” (p. III, IV). Também Lomuscio (as cited in Di Martino, 2023c), num olhar comparativo entre Giussani e Balthasar<sup>11</sup> –, afirma que a intuição de fundo de ambos é análoga: “perceber o que acontece na minha experiência originária da realidade e enquadrar a sua evidência de maneira fenomenológica” (p. 458). Nas palavras de Giussani (2000b), o homem só pode partir da experiência, que é “o lugar onde a realidade emerge», se dá a conhecer” (p. 287). Para o autor, a experiência é um método fundamental através do qual a natureza favorece o desenvolvimento da consciência e o crescimento da pessoa.

#### **1.4. Três premissas de método inseparáveis da experiência**

Para compreender toda a dimensão do conceito de experiência para Giussani, é pertinente partir da sua obra mais significativa, *O Sentido Religioso* (2022b), primeiro volume do seu *PerCorso*, uma trilogia em que se resume muito do seu pensamento. Nesta obra, Giussani apresenta três premissas de método, que considera indispensáveis para compreender o conhecimento humano: o realismo, a razoabilidade e a incidência da moralidade na dinâmica do conhecimento. Estas premissas são centrais no pensamento de Giussani e inseparáveis do seu conceito de experiência.

---

<sup>10</sup> Filósofo italiano, atualmente professor de Filosofia Moral na *Università degli Studi* de Milão, dedica-se sobretudo à Antropologia Filosófica e à Fenomenologia.

<sup>11</sup> Teólogo suíço (1905-1988), desenvolveu, entre muitos outros temas, a centralidade da beleza, bondade e verdade na experiência cristã. Encontrou-se, em diversas ocasiões, com Luigi Giussani.

### 1.4.1. Realismo

Na primeira premissa, o realismo, Luigi Giussani (2022) desenvolve dois aspetos muito presentes no seu pensamento: o método e a objetividade no conhecimento. Define como posição realista “não privilegiar qualquer esquema que já tenhamos presente, mas cultivar antes a observação integral, apaixonada, insistente, do facto, do acontecimento real” (p. 22). A esse propósito cita Santo Agostinho: “Se procuro é para saber alguma coisa, não para a pensar” (Giussani, 2022b, p. 22). O método para qualquer conhecimento, afirma Giussani, deve ser escolhido com base na natureza do objeto. “O realismo exige que, para observar um objeto de modo a conhecê-lo, o método não seja imaginado, pensado, organizado ou criado pelo sujeito, mas sim imposto pelo objeto” (2022b, p. 23).

É nesta primeira premissa, o realismo, que surge o conceito de experiência elementar. Giussani (2022b) propõe-no a propósito da necessidade de avaliação, inerente a qualquer experiência. “Sem capacidade de avaliação – afirma – o homem não pode ter nenhuma experiência (...) É certo que a experiência coincide com «provar» alguma coisa; mas coincide, principalmente, com o juízo dado sobre o que se prova” (p. 25). Importa entender o que é este “juízo”, para Giussani, e que relação tem com essa instância a que chama experiência elementar. Por ser o âmago do seu pensamento sobre a experiência, importa reproduzir as palavras exatas com que a define (Giussani, 2022b):

*Todas as experiências da minha humanidade e da minha personalidade passam pelo crivo de uma «experiência original», primordial, que constitui o meu rosto no confronto com tudo. Aquilo que cada homem tem o direito e o dever de aprender é a possibilidade e o hábito de comparar cada proposta com esta sua «experiência elementar».*

*Em que consiste esta experiência original, elementar? Trata-se de um conjunto de exigências e de evidências com que o homem se sente impelido a confrontar tudo o que existe. A Natureza lança o homem na comparação universal consigo próprio, com os outros, com as coisas, dotando-o – como instrumento desse confronto universal – de um conjunto de evidências e exigências originais, de tal modo originais que tudo o que o homem diz ou faz depende delas.*

*Muitos nomes se poderiam dar a essas exigências e evidências. Podem ser resumidas em várias expressões (exigência de felicidade, exigência de verdade, exigência de justiça, etc.). Mas são sempre como uma centelha que põe em ação o motor humano; antes delas não se dá nenhum movimento, nenhuma dinâmica humana. Qualquer afirmação da pessoa, desde a mais banal e quotidiana até à mais ponderada e carregada de consequências, só pode ser feita com base neste núcleo de evidências e exigências originais (p. 26).*

Esta formulação da experiência elementar como imanente à estrutura original do eu, levanta uma questão, que Giussani enfrenta: como escapar ao risco da subjetividade, uma vez que cada pessoa parte de si mesma? Em Giussani, este núcleo de evidências e exigências que é o critério fundamental para avaliar o que se vive, não é uma criação da subjetividade humana, mas, sim, um conjunto de critérios que o sujeito em ação encontra em si e não tem o poder de alterar: o desejo de felicidade, a noção de bem e de mal estão no ser humano, foram-lhe dados com o ser e são como que o instrumento de comparação com que a natureza o lança no confronto com tudo o que é chamado a encontrar e conhecer.

Assim, afirma Giussani (2022b):

*A exigência da bondade, da justiça, da verdade, da felicidade, constitui o rosto último, a energia profunda com que os homens de todos os tempos e de todas as raças se aproximam de tudo, a tal ponto que podem viver entre si uma permuta de ideias e não somente de coisas, podem transmitir uns aos outros riquezas à distância de séculos, e nós lemos com emoção frases criadas há milhares de anos pelos antigos poetas com uma impressão de apelo ao nosso presente, como nem sempre sucede nas relações quotidianas. Se existe uma experiência de maturidade humana, é exatamente esta possibilidade de penetrar no passado, de abordar o longínquo como se fosse próximo, como se fosse parte de nós. Porque é isto possível? Porque esta experiência elementar, como dizíamos, é substancialmente igual em todos, mesmo se*

*depois vier a ser determinada, traduzida, realizada de maneiras muito diferentes, e até, na aparência, opostas (p. 30).*

Giussani (2022b) identifica a experiência elementar como um fator constitutivo da estrutura de cada ser humano, alguma coisa que não depende da aprendizagem social, nem da biografia de cada pessoa. É um ponto transversal a todas as culturas, épocas, idades, circunstâncias; um ponto prévio, o lado mais puro, livre e humano, permitindo validar tudo o resto por comparação; um garante de unidade interior e um critério universal de humanidade.

*Uma mãe esquimó, uma mãe da Terra do Fogo e uma mãe japonesa dão à luz seres humanos que são todos reconhecíveis como tais, quer como caracteres exteriores, quer como marca interior. Assim, quando eles disserem “eu”, utilizarão esta palavra para indicar uma multiplicidade de elementos derivados de diversas histórias, tradições e circunstâncias. Mas, indubitavelmente, quando disserem “eu” usarão tal expressão também para indicar uma face interior, um “coração”, como diria a Bíblia, que é igual para cada um deles, embora traduzido das mais diversas maneiras (p. 28).*

Ainda assim, permanece a questão de como é possível que esta experiência elementar seja essencialmente a mesma em todas as pessoas, não variando com o tempo e o espaço. Giussani fala de uma realidade que o homem não se deu a si mesmo. Como toda a realidade, exterior a si, se apresenta como dada, também neste caso, o homem, para ser leal com a sua experiência, deve reconhecer que traz em si este critério, que ele é inerente à sua natureza humana. O ser humano não o produziu, não o pode manipular, é chamado a reconhecê-lo.

Giussani (2022b) convida à tarefa do juízo, que ele descreve como uma avaliação de tudo, por comparação com este complexo de exigências primordiais que nos habitam e caracterizam. Chama-lhe “uma tarefa impopular e nada fácil”. Mas considera-a condição de liberdade interior.

*Se quisermos chegar a adultos, sem sermos enganados, alienados, escravos de outros, instrumentalizados, habituemo-nos a comparar tudo com a experiência elementar [...] O desafio mais audaz à mentalidade que nos domina e incide sobre nós em tudo – desde a vida do espírito até ao vestuário*

*– é tornar habitual em nós o juízo sobre tudo à luz das nossas evidências primeiras e não à mercê das nossas reações ocasionais p.31).*

Julián Carrón (2009), numa intervenção em La Thuile, no Vale de Aosta, publicada com o título *Experiência: o instrumento para um caminho humano*, lembra a advertência de Giussani sobre o valor incontornável da experiência. Giussani observava que, se a pessoa não procura verificar o que intuiu como valor, mais cedo ou mais tarde desinteressa-se desse valor, até poder abandoná-lo como inútil e não incidente na vida. Daí a necessidade de uma avaliação, ou juízo, palavra que Giussani mais usou para se referir a esta necessidade de uma verificação pessoal.

Na mesma ocasião, Carrón (2009) cita Giussani a este propósito:

*O que quer dizer ajuizar? Quer dizer comparar aquilo que se faz com o ideal reconhecido. É revestir aquilo que se faz do ideal, da consciência do ideal. Como é que isto acontece? Acontece quando o ideal é como um peso, no sentido de peso específico de um metal. É um peso, uma memória, um gosto que uma pessoa tem dentro de si (p. 7).*

Para Giussani (2022b) este ajuizar que faz parte da experiência humana é condição de liberdade. Liberta a pessoa do risco de se deter no fascínio repentino, na reação imediata, na multiplicação de iniciativas, na sucessão inconstante de vínculos, na posição apriorística, na afirmação de uma elaboração ou de um esquema próprios. Liberta-a também da homologação a uma mentalidade dominante, que aparece como inquestionável e tem uma penetração comunicativa. Giussani conclui a premissa do realismo com um desafio: “Começemos a ajuizar: é o início da libertação” (p. 32).

#### **1.4.2. Razoabilidade**

A segunda premissa de método, comum a todo o conhecimento humano é, em Giussani, a razoabilidade. Esta incide sobre o sujeito que conhece, enquanto a primeira dizia respeito ao objeto a conhecer. Giussani (2022b) distingue razão de razoabilidade, definindo razoabilidade como “exercício do valor da razão no agir” ou “modo de agir que exprime e realiza a razão” (p. 33). A razoabilidade pressupõe a razão, conceito que também requer uma clarificação. Giussani (2022b) propõe uma definição de razão que será uma das marcas do seu pensamento: “capacidade de nos darmos conta do real na totalidade dos seus fatores” (p. 33). Com base nesta totalidade dos fatores Giussani irá denunciar reduções do uso da razão, muito presentes na mentalidade comum, nomeadamente entender como razoável só

o que é demonstrável ou lógico. Embora reconheça que é aspiração natural da razão a tentativa de demonstrar o que se afirma, o autor sublinha que alguns dos aspetos mais importantes da realidade não são demonstráveis e, por isso, o razoável não se esgota no demonstrável. Também a lógica, como ideal de coerência, atrai justamente a razão humana, mas tem a falibilidade de depender da verdade das premissas. Um raciocínio lógico baseado em premissas erradas não conduz à verdade. Além de que há na vida humana evidências que a lógica é insuficiente para validar, como o amor ou o perdão. Para Giussani, a demonstração e a lógica são métodos adequados a certos tipos de conhecimento. Há, no entanto, realidades que carecem de outro tipo de certeza.

Nesta premissa da razoabilidade, o autor introduz o conceito de certeza moral, uma certeza baseada na confiança. Contra o argumento de que se trata de um método frágil, Giussani (2022b) sustenta que é um método que assenta na convergência de indícios: atinge-se a certeza moral quando todos os indícios convergem para uma única possibilidade. O autor lembra que é o método mais utilizado na vida. Nenhuma pessoa, no uso da razão, exige a demonstração de todas as realidades com as quais convive e das quais depende, como a salubridade da água e dos alimentos, a resistência dos materiais de construção ou a competência dos profissionais que asseguram vários atos indispensáveis à vida, da saúde à condução dos transportes. Mesmo a Ciência assenta nesta confiança, sem a qual, teria que se refazer todos os passos de todas as descobertas. Giussani sublinha que a certeza moral, por ser uma certeza sobre o comportamento humano, requer uma convivência que permita uma atenção ao outro e à abundância dos indícios. Para Giussani (2022b) confiar no outro, ao contrário de ser um sinal de fraqueza, como poderia ser entendido, é um ato de genialidade humana, porque implica ver para onde convergem esses indícios. O facto de poder haver erro também está presente nas outras formas de certeza que não deixam de ser passíveis de erro. “Para uma certeza moral – afirma – a demonstração consiste num complexo de indícios que só tem um sentido adequado, um único motivo adequado, uma só leitura razoável: essa certeza” (p. 43).

### **1.4.3. Incidência da moralidade na dinâmica do conhecimento**

Na terceira premissa, a palavra moralidade está ligada ao desejo de verdade implicado no conhecimento humano e sem o qual este se desvirtua. Pode dividir-se esta premissa em dois passos: a razão ligada ao sentimento e a superação do preconceito. Giussani parte da evidência de que o sentimento faz parte da natureza humana e incide nela, através da simpatia ou repulsa por matérias, atividades ou pessoas. Seria irrealista a possibilidade de uma razão sem interferências e, ainda que fosse possível uma absoluta neutralidade, isso só se aplicaria ao conhecimento científico ou matemático, deixando de fora muitos aspetos da

vida em que o homem tem necessidade de ter certezas. Reconhecendo que o sentimento pode deturpar o conhecimento, Giussani propõe a ideia de este não ser eliminado, pelo contrário, ser usado no conhecimento, no seu justo lugar, como uma lente que deve ser focada de acordo com o objeto a conhecer. Afirma que se trata de uma questão de atitude, portanto, uma questão moral. O sentimento pode ser, e é útil que seja, uma motivação para conhecer um determinado aspeto da realidade que atrai o eu, o sujeito do conhecimento. Por outro lado, não deve impedir o reconhecimento da verdade de uma determinada realidade, pelo facto de ela ser contrária à opinião prévia do sujeito. E Giussani (2022b) dá vários exemplos, também no âmbito académico, em que uma descoberta científica pode pôr em causa décadas de trabalho e ensino, e ser, por essa razão, olhada com antipatia e desconfiança. Aceitá-la como verdade implica uma posição humana “moral”, que o autor define assim: “amor à verdade do objeto acima de qualquer apego às opiniões que já tenhamos formado acerca dele” (p. 56 e 57) ou, concisamente, “amar a verdade mais que a nós mesmos” (p. 57).

É aqui que se coloca a questão do preconceito. Giussani (2022) identifica o equívoco de pretender a inexistência de preconceitos, uma vez que todo o sujeito parte para a realidade com um património pessoal de encontros, hábitos, tradições e influências. Não se trata de não ter preconceitos, mas de um desprendimento de si próprio que o autor relaciona com a liberdade: “trata-se uma atitude em que a liberdade reflete sobre si mesma, e se controla de modo a utilizar a sua energia em harmonia com a sua finalidade” (p. 59).

Estas três premissas são particularmente pertinentes ao entendimento da experiência na Educação, segundo Luigi Giussani. Acentua-se o primado da realidade que, segundo o autor, deve ditar o método do conhecimento. Introduce-se o conceito de juízo, no sentido de avaliação e comparação com o ideal. Explana-se o que é a razão, bem como o que ela não é, ou aquilo a que não deve ser reduzida. Identifica-se a busca da verdade, inerente ao humano e sublinha-se a liberdade pessoal, diante do preconceito, que ela requer.

### **1.5. A estrutura da experiência – escrito fundador**

O primeiro escrito em que Giussani resume a sua ideia de experiência foi publicado em 1963 com o título *A experiência* e, em 1977, é incluído como capítulo da obra *Il risco educativo*, na versão portuguesa, *Educar é um risco* (2018). Trata-se de um texto inicial, muito sintético. Havendo diversos desenvolvimentos posteriores, da autoria de Giussani e dos seus estudiosos, é pertinente apresentar aqui esta primeira síntese sobre a experiência, num certo sentido, um escrito fundador. Giussani descreve a experiência humana, intercalando-a com alguns exemplos que se referem especificamente à experiência cristã, que aqui não serão relevados, uma vez que o que importa a esta investigação é o conceito de experiência,

enquanto comum a qualquer experiência humana e especialmente relevante no contexto educativo. O texto parte de dois pilares da experiência: a compreensão do significado e a adesão ao real. Seguidamente a experiência é apresentada em três fatores: o encontro, o poder de perceber e a consciência da correspondência.

Partindo da afirmação de que “o que provoca o meu crescimento não coincide comigo, é algo distinto de mim” (2018), Giussani (2018) chega à conclusão de que “concretamente, a experiência é viver aquilo que me faz crescer” (p. 117). Este aspeto de desenvolvimento pessoal como verificação e validação do acontecer de uma experiência é central na conceção giussaniana de experiência. Seguidamente, Giussani enuncia os dois pilares do seu entendimento da experiência. O primeiro, a compreensão do significado, parte da premissa de que “a pessoa é antes de mais consciência de si” (p. 117), o que leva o autor à afirmação de que “o que caracteriza a experiência é entender uma coisa, o descobrir o seu sentido” (p. 117). Para Giussani (2007b), a inteligência das coisas, característica da experiência humana, consiste em descobrir a ligação de cada coisa com o todo, a sua utilidade para o mundo. Sublinhando o carácter unitário da compreensão, afirmará, noutra obra:

*Quanto mais vasta se torna uma atividade, mais profunda se torna a necessidade de unidade. Quanto mais uma personalidade se abre ao mundo, quanto mais consciente de si mesma se torna, mais densa se torna a experiência da sua unidade. A experiência do universal e a experiência do uno coincidem. Com efeito, o sentido unitário é exigência vivida de compreender, na sua relação total, todas as coisas, incansavelmente todas: é este o sinal da consciência madura, da pessoa culta, do génio (p. 50).*

O segundo pilar deste entendimento da experiência, a adesão ao real, tem como base este carácter unitário da realidade. Para Giussani, “a ligação que une uma coisa a todas as outras é objetiva” (2018, p. 118). Para o autor, a realidade desencadeia uma atração no sujeito que o leva a uma adesão, a fazer seu aquilo em que embateu. Por isso, diz Giussani (2018), “a experiência verdadeira mergulha no ritmo do real e faz tender irresistivelmente para uma união até ao aspeto último das coisas, ou seja, até ao significado verdadeiro e exaustivo das coisas” (p.118). E, por isso, Giussani sublinha que “a experiência verdadeira mobiliza e incrementa a nossa capacidade de adesão, a nossa capacidade de amar” (p. 118).

Depois da apresentação dos dois pilares da experiência, Giussani (2018) expõe aqueles que são, na sua conceção, os três fatores da experiência humana. O primeiro é o encontro com um facto objetivo. O autor sublinha a dimensão de objetividade. Trata-se de um “encontro

com um facto objetivo, originalmente independente da pessoa que vive a experiência” (p. 120). Pode ser a natureza, um acontecimento, uma pessoa ou comunidade, mas é sempre algo de externo ao eu, cujas regras de existência e oportunidade ele não domina. Uma pessoa estar diante de algo real e objetivo, que desafia sua reação e compreensão é, para Giussani, o primeiro fator da experiência, cuja principal característica é a objetividade, não redutível a qualquer manipulação subjetiva.

O segundo fator é “o poder de perceber adequadamente o significado desse encontro” (2018, p. 120). Para Giussani (2018), “uma experiência que não seja racional não é uma experiência humana” (p. 123). A compreensão como fator da experiência remete para um dos aspetos mais sublinhados por Giussani como definitórios de uma experiência: não se trata só de provar ou fazer. Para que seja experiência é precisa uma inteligência do significado, que permita um passo ulterior ao encontro.

O terceiro passo é a consciência da correspondência. A palavra ‘correspondência’ é recorrente em Giussani e refere-se a este primado do sujeito, que, diante de tudo o que encontra deve proceder a uma comparação. Giussani está certo de que cada pessoa é munida de um ‘diapasão’ – imagem que usará frequentemente – que permite verificar se cada coisa em que embate está, ou não, afinada com o ideal. Essa instância interior, esse ‘diapasão’, que é próprio do humano, independentemente do tempo e do espaço em que a pessoa tenha nascido, coincide com a já referida ‘experiência elementar’, central no seu entendimento da experiência. Assim, a consciência da correspondência, terceiro fator da experiência, é a pessoa fazer seu o que encontra, por reconhecer a adequação do objeto a si mesma, verificando que acontece um crescimento. Giussani (2007b) dirá noutra ocasião: “É a consciência desta correspondência que verifica o crescimento pessoal, essencial ao fenómeno da experiência” (p. 139). Um acontecimento, uma realidade, torna-se experiência quando a pessoa os reconhece como correspondentes à sua natureza mais profunda e lhes adere com estima. A realidade em apreço, feita esta verificação e reconhecida esta correspondência, torna-se parte do sujeito. Acontece aquilo a que Giussani também chama uma personalização.

No âmbito desta síntese sobre a estrutura da experiência, Giussani (2018) faz referência ao risco do erro, que define como possibilidade de a experiência humana ser reduzida e deturpada. Para o autor, o erro mais comum está na perda de sentido do todo, levando à exacerbação de um único aspeto, separado da sua relação objetiva com a totalidade. A consequência, afirma o autor, é que isso “bloqueia o dinamismo da relação evolutiva da pessoa, que se realiza numa sucessão de parcialidades desarticuladas, com afirmações anormais de um ou outro aspeto em cada momento” (p. 119).

Este escrito fundador é uma síntese do essencial do seu conceito. Giussani voltará a esta matriz – encontro / significado / correspondência – e ao conceito em geral em diversos passos da sua vida e obra. Vários autores, nomeadamente Konrad<sup>12</sup> (2010) e Di Martino (2023), procuraram aprofundar o pensamento de Giussani sobre a experiência, com base neste escrito e incorporando outras intervenções que o desenvolvem e ilustram.

No capítulo, que agora termina, procurou-se ecoar a literatura fundamental sobre Giussani, apresentando os pilares do seu conceito de experiência, desde os encontros que assinalam o início da sua vida de educador, até ao primeiro esboço escrito sobre a experiência, que Giussani virá a desenvolver pela vida fora.

Segue-se um aprofundamento teórico e operacional deste conceito.

---

<sup>12</sup> Filósofo suíço e sacerdote da Fraternidade Missionária de S. Carlos Borromeu, atualmente professor de Ética Filosófica na Pontifícia Universidade Lateranense.



## Capítulo 2.

### Efeito e finalidade da experiência

No presente capítulo pretende-se dar um passo ulterior no aprofundamento do conceito de experiência em Giussani, em quatro dimensões: “Para que serve a experiência?” – em que se procura apresentar a utilidade e pertinência da experiência; “Aspectos essenciais, efeitos e finalidade da experiência” – em que, recorrendo a vários autores, se procura ilustrar o significado da palavra e a dimensão humana que a mesma abarca; “Como se faz experiência?” – em que se indicam os elementos que estão presentes na experiência, como Giussani a entende; “Como se sabe que se fez experiência?” – onde se refere o efeito que permite identificar que uma determinada vivência se tornou experiência para a pessoa.

Para uma compreensão mais completa e aplicada do conceito de experiência em Giussani, é clarificadora a lição dada pelo Professor Doutor Pedro Abreu Marques de Abreu, na Universidade de Verão da APECEF (Associação para a Educação, Cultura e Formação), em 2022, intitulada “Efeito e finalidade da experiência em Luigi Giussani”, que empresta o título a este capítulo. Na mesma, Marques de Abreu, Professor de Arquitetura e investigador do conceito de experiência aplicado à sua área de ensino, ilustra a sua abordagem com vários exemplos no âmbito da Arquitetura, alicerçados nas suas investigações e prática pedagógica.

Que o conceito de experiência em Giussani possa ser compreendido e desenvolvido a partir de várias áreas do conhecimento é um facto amplamente documentado, de que se referem apenas alguns exemplos: além do campo da Educação, com variados contributos publicados e ao qual se dedica a presente investigação, Carozza et al. (2011), na sua obra *Esperienza elementare e diritto*, aplicaram-no ao Direito; Mahfoud (2012), na sua obra *Experiência elementar em Psicologia – aprendendo a reconhecer*, fez o mesmo trabalho com a Psicologia; Botto e Vittadini (2023), no texto *Ripresa e rinnovamento dell’idea di sussidiarietà nel pensiero di Luigi Giussani* (as cited in Di Martino, 2023b) relacionam o conceito com a ideia de subsidiariedade; também Ortega (2023), no seu texto *Il paradosso della motivazione económica: ipotesi dell’evento* (as cited in Di Martino, 2023b) coloca a experiência, em Giussani, em diálogo com a economia e o trabalho. O próprio Giussani, em várias ocasiões e, nomeadamente, na sua obra *O eu, o poder, as obras* (2019), mostrou o valor desta abordagem na política, no trabalho e na criatividade social, além dos seus contributos no âmbito da filosofia e da teologia.

É neste contexto de uma profícua multidisciplinaridade que será desenvolvida a lição do Professor Pedro Marques de Abreu, como exemplo de operacionalização do conceito de

experiência em Giussani no âmbito da Arquitetura. A lição serve também como síntese do pensamento do autor sobre a experiência, nomeadamente, no que diz respeito à finalidade e ao efeito da experiência.

## **2.1. Para que serve a experiência?**

A experiência na Arquitetura – três exemplos, como ponto de partida de uma compreensão do efeito e finalidade da experiência referidos na lição em análise.

- 1)** Como aluno de 2.º ano de Arquitetura, procurando critérios para a realização de um trabalho, tive a percepção de que os critérios eram pouco claros e não suscitavam evidência. O juízo sobre a arquitetura pressupunha uma aprendizagem, ou um encanamento numa determinada área temática. Só era possível ajuizar tendo sido iniciado naquela maneira de fazer as coisas.
- 2)** Procurando respostas para três perguntas – porque é que se restaura, o que é que se restaura e como se restaura – era sempre encaminhado para a leitura de livros. Faltava clareza e evidência e era impossível ler tantos livros antes de fazer uma obra. A resposta de um professor foi que tinha que decidir se era aristotélico e realista ou platónico e idealista. Não era aceitável que uma intervenção arquitetónica dependesse de uma posição ideológica baseada em critérios não explícitos, que só se podem aprender por imitação, mas não são intersubjetivos, no sentido de válidos para todas as pessoas.
- 3)** Nos anos 70, nos Estados Unidos da América, um bairro social aclamado pelos arquitetos revelou-se desadequado para as pessoas, que não se adaptaram e o vandalizaram. Contudo, era considerado de valor arquitetónico e pedagógico, tendo sido publicado em revistas da especialidade.

Investigar a experiência na Arquitetura vem da necessidade de um juízo com critérios que sejam válidos para as pessoas e para os arquitetos. Projetar é um processo de tentativa e erro. São necessários critérios que sejam, simultaneamente, operativos no projeto e intersubjetivos, responsáveis social e antropologicamente, isto é, que sejam válidos, não só para quem projeta, mas para as pessoas a quem se destina o projeto. Aprofundando a dinâmica da experiência o arquiteto coloca-se no mesmo patamar das outras pessoas, única maneira de conseguir um diálogo. O juízo é o modo de adquirir certezas existenciais: operativas na realidade, e trans-subjetivas, comuns à generalidade dos sujeitos. As evidências são o ponto de chegada de um juízo que parte da experiência, o “eureka”. Essas certezas, evidências ou seguranças, acontecem em sede pessoal. Sem elas o eu vive alienado, usa os critérios dos outros.

Kant, de acordo com Mário Jorge de Carvalho (2007), identifica duas condições do pensamento: 1) pensar por si, em sede pessoal; 2) pensar alargado, porque só há certeza, se ela é válida também para os outros.

Essas certezas requerem experiência, como afirma Giussani (2022b): “A maior parte das pessoas confia no que os outros dizem, e em particular no que dizem aqueles que sobressaem na sociedade (...) Não é legítimo, abandonar-nos ao parecer de outros, por exemplo adotando a opinião mais em voga” (p. 23). Noutro passo, Giussani (2022b) convida a comparar tudo com a experiência elementar, como condição de liberdade: “tornarmos habitual em nós o juízo sobre todas as coisas à luz das nossas evidências primeiras, e não à mercê de reações ocasionais” (p. 31). E ainda:

*Uma vez resolvida esta indagação, será muito útil confrontar os seus resultados com aquilo que sobre o assunto foi expresso por pensadores, por filósofos. E nessa altura esse confronto enriquecerá o dado já obtido, sem o risco de assumir como definição um parecer alheio. Se não se partisse de uma indagação existencial, seria como perguntar a outro pela consistência de um fenómeno por mim vivido (p.22).*

A experiência é o modo de a pessoa se acercar da verdade da realidade. Como sublinha Di Martino (2023c), “A realidade torna-se evidente na experiência” (p. 4). Tendo a experiência uma dimensão subjetiva, pode querer-se fugir a esta dimensão pessoal, em nome de um realismo, visto de forma redutora. Mas trata-se de uma necessidade: não se pode pensar, avançar nem progredir sem procurar as certezas em si próprio. Giussani (2022b) afirma: “O objeto de estudo exige realismo, o método é imposto pelo objeto; mas ao mesmo tempo, de modo concomitante e complementar, importa que o trabalho em relação ao objeto respeite a exigência da natureza do homem que é a razoabilidade” (p. 44). Este realismo pressupõe que o método de o sujeito se aproximar do objeto respeite a razão do sujeito.

## **2.2. Aspetos essenciais, efeitos e finalidade da experiência**

Para Giussani (2018), a experiência verdadeira mergulha no ritmo do real e faz tender irresistivelmente para uma união até ao último aspeto das coisas, ou seja, até ao significado verdadeiro e exaustivo das coisas” (p. 118).

### **2.2.1. En-contro**

É preciso tocar nas coisas, a experiência pressupõe um encontro com a realidade.

A experiência não é um simples provar, porque o provar não contém necessariamente um juízo; nem é um simples sentimento, que contém uma imanação pessoal, que pode não ser motivada pelo contacto com a realidade. O provar e o sentimento estão em extremos opostos, o primeiro tem só a componente objetiva e o segundo, só a subjetiva. Podemos ter sentimentos que não são motivados pela realidade, gerados exclusivamente numa sede subjetiva. Além disso, o sentimento é efêmero, é inconsistente. O filósofo alemão Walter Benjamin<sup>13</sup> observava que alguns soldados da I Grande Guerra voltavam mudos, por não terem conseguido compreender o que viveram e, portanto, dizê-lo. Estiveram lá, mas não compreenderam e não conseguiam dizer nada. Não tinham um juízo, não tinham descoberto o sentido dessa vivência.

### **2.2.2. Juízo**

É preciso que aquilo que se toca seja julgado, colocado numa perspetiva racional, não apenas sentimental, de modo a que seja assimilado pelo sujeito, o construa e o mude. O juízo implica a descoberta do significado. Ernst Cassirer (1944) fala do homem como um motor de busca de significados, que se lança às coisas à procura de significado. O significado é o “para mim” das coisas, o que as coisas têm para mim. Giussani (2022b) defende que “o que caracteriza a experiência não é tanto fazer, estabelecer relações com a realidade como um facto mecânico [...]. O que caracteriza a experiência é perceber uma coisa, descobrir o seu sentido” (p.25). O significado é algo de vital, existencial, que não é só o que está no dicionário, mas interessa à vida, é indispensável para viver bem, melhor. A relação com as coisas não é só uma relação de conteúdos abstratos, implica o próprio eu do sujeito. Se a relação com um objeto é só funcional, o sujeito fica a perder. O significado é sintetizado entre o sujeito e a identidade do que lhe aparece, dado, oferecido pela realidade.

Acontece os alunos de arquitetura, desafiados a dar o significado de uma obra à sua escolha, darem significados intelectuais que não captam o valor existencial da obra. Viktor Frankl<sup>14</sup> fala do significado como qualquer coisa que corresponde. Para este autor, o significado é simples, concreto, não é uma soma de fatores, é algo dado de uma maneira elementar, que transcende o sujeito, está para lá dele, é atemporal, eterno, não circunstancial, algo que

---

<sup>13</sup> Ensaísta alemão (1892 — 1940). Entre 1932 e 1933, em Ibiza, Espanha, escreveu, entre outros textos, “Experiência e pobreza” em que refere o emudecimento dos soldados regressados da I Grande Guerra.

<sup>14</sup> Neuropsiquiatra austríaco, sobrevivente dos campos de concentração nazis e fundador da terceira escola vienense de psicoterapia, Logoterapia e Análise Existencial.

ensina a viver e que tem que ser descoberto, não inventado. Há uma passividade do eu relativamente ao significado.

### **2.3. Como se faz<sup>15</sup> experiência?**

Giussani descreve a experiência como dimensão humana pessoal e, ao mesmo tempo, transversal a culturas e circunstâncias. Torna-se necessário perceber como é que se conjugam estes dois fatores.

Como se evita a subjetividade total? Como é que se evita ser escravizado pela opinião dos outros? Ou seja, como se supera o dilema entre o “eu é que sei” e o “os outros é que sabem”? A resposta está na clarificação da finalidade, especificando o critério, ou seja, esclarecendo a intencionalidade da experiência, no sentido fenomenológico do termo. Na conceção giussaniana de experiência há uma relação com o destino.

A arquitetura, quando é entendida, em primeiro lugar, como uma coisa estética, não tem especificidade, porque outras profissões fazem coisas bonitas e um juízo sobre a arquitetura baseado em ser bonito ou ser feio é indeterminado, varia com as opiniões. Trata-se de descobrir a ontologia, a essência, o significado da arquitetura, o que nela serve para a vida. À pergunta sobre o que é que só a arquitetura faz, a resposta é que fornece uma ambiência que leva ao recolhimento necessário ao homem para se pensar, a si mesmo, para tomar consciência de si, para se encontrar consigo próprio (cf. Levinas, 2018). Quando se pergunta pelo contributo da arquitetura para o destino da humanidade, descobre-se uma intersubjetividade. Esta intencionalidade evita a subjetividade absoluta, permite o reconhecimento da diferença, da alteridade do outro, enquanto humano, e a mesmidade, a identidade do nós.

Para compreender em que consiste fazer a experiência, descreve-se o seguinte exercício de Arquitetura: a partir de cinco obras de Siza Vieira (Terraços de Bragança, estação de metro da Baixa-Chiado, Chiado, Escola Superior de Arquitetura de Setúbal, pavilhão de Portugal, com a pala, e Quinta da Malagueira) foi proposto aos alunos escolher o pior e justificar a escolha. Escolher o melhor levaria os alunos a considerações estéticas, enquanto escolher o pior implicava lidar com aspetos mais profundamente humanos, para identificar o que corresponde menos à pessoa. Numa segunda fase, dedicada a debates entre opiniões opostas para cada obra, verificou-se que uma aluna, ao contrário da maioria dos colegas, considerava a pala do pavilhão de Portugal a melhor obra das seis. O diálogo com o professor suscitou um juízo mais profundamente experimental com algumas perguntas:

---

<sup>15</sup> Giussani usa o verbo ‘fazer’ para se referir à vivência da experiência por parte do sujeito, em vez do mais comum ‘ter’ uma experiência.

- Costuma voltar lá? – Muitas vezes a relação que se tem com a arquitetura é como se fosse um espetáculo: atrai muito, vai-se lá, vê-se a obra, tira-se fotografias e nunca mais se volta, ou seja, não se faz uma experiência de acolhimento que leva a um recolhimento.

A aluna respondeu que costumava voltar.

- Volta lá porquê? – A resposta foi: para desenhar e tirar fotografias. Para o professor isso era expressão de uma relação com uma obra de arquitetura como se fosse uma escultura. As perguntas seguintes dirigiram-se à função de acolhimento e recolhimento.
- Namora, sentada debaixo da pala? Lê um livro debaixo da pala? Leria ali a “Comédia” de Dante (a aluna era italiana)? Isso seria expressão de um acolhimento de si própria e daqueles com quem está, sem a distração de olhar para a obra.

A resposta foi ‘Não’. Esta aluna percebeu o significado da sua experiência, não a negando, mas vendo-a à luz de novos critérios. Procurando a finalidade chega-se ao significado e à trans subjetividade, uma subjetividade partilhada, dentro de um padrão cultural que a linguagem pode expressar e que permite um diálogo.

## **2.4. Como se sabe que se fez experiência?**

Para responder a esta pergunta é preciso clarificar a finalidade da experiência. Para Husserl, de acordo com Maurice Merleau-Ponty (1991), a experiência é uma relação com as coisas que a realidade pede. Giussani (2022b) sublinha que o método da experiência é ditado pelo objeto. É experiência se responde à pergunta: “em que é que isso contribui para a minha felicidade?”. Essa pergunta aponta para a intencionalidade que está na base de qualquer ação humana. Para responder à pergunta é também preciso especificar o critério: o critério de juízo é o coração, enquanto evidência, enquanto capacidade de reconhecer, exigência de felicidade, de verdade, de justiça. É um critério que está na pessoa, mas é dado, não é fabricado por ela, a pessoa encontra-o em si e espanta-se. Sabe-se que se fez uma experiência verificando a eficácia do juízo, que se manifesta na emergência dos seguintes fatores:

### **2.4.1. Liberdade**

O juízo liberta – é o ‘Eureka’ de Arquimedes. Aristóteles (2018), na Poética<sup>16</sup> afirma que a tragédia causa comoção e piedade, o que gera catarse, purificação. Esta piedade é a

---

<sup>16</sup> Cf. Aristóteles. Poética, capítulo VI. Páginas 24–28.

experiência de um juízo, pelo que a catarse é uma libertação. Paul Ricoeur (1985) traduz catarse não como purificação, mas como apuramento do eu<sup>17</sup>. Não subtraindo, mas acrescentando, faz mais. É a construção do eu que se identifica com o que Giussani descreve como experiência. Perceber que o juízo liberta permite reconhecer a diferença entre sentimento e coração. Se o juízo é sentimental, não se experimenta liberdade. O juízo verdadeiro é um dar-se por vencido, feliz por compreender alguma coisa. Um prazer efêmero, como um vício, não liberta, porque é um desvio, uma distração, e no fim volta-se à posição onde se estava, com o sentimento de um desperdício de tempo, além de outros eventuais prejuízos. O juízo só é eficaz em criar liberdade se for em função do destino, se a pessoa ganhar com isso, se ficar mais ela própria com a experiência. Assim, a experiência é algo que faz crescer.

### **2.4.2. Memória**

Não basta crescer, é preciso ter consciência de ter crescido. Como? Pela memória. A experiência, que é experiência, torna-se memória, fica guardada naturalmente, para que se possa reutilizá-la quando voltar a ser preciso. Isto é fundamental na educação. Os alunos guardam o que veem o professor reconhecer como um bem. Giussani identifica a experiência com viver aquilo que faz crescer. “A experiência produz, por conseguinte, o crescimento da pessoa, através da valorização de uma relação objetiva. A experiência diz respeito ao facto de reparar que se cresce” (2018, p. 117).

### **2.4.3. Novidade**

Importa clarificar que há, num certo entendimento da experiência, que não o da presente investigação, uma tendência para procurar a novidade, mas esta tende a ser efêmera e nada acrescentar. Também na Arquitetura, está difundida a ideia de que uma obra é boa se surpreende. Mas se for só nova e não for, realmente, boa, essa novidade passa de moda. Javier Prades<sup>18</sup> defende que há duas maneiras de suscitar novidade: pela alteração do objeto ou pela alteração do sujeito.

Na Educação, a novidade pode vir de mudar o programa ou de aprofundar o coração do sujeito, do aluno. A experiência verdadeira traz novidade, não pela diferença do objeto, mas pela novidade do sujeito: é o sujeito que fica diferente, mais ele próprio. Não é necessário que a matéria que se dá seja nova, mas que o professor e o aluno se descubram novos, que

---

<sup>17</sup> Cf. Ricoeur, P. (1985). *Temps et Récit, Tome III, Le temps raconté* [pp. 323, nota 1]. Seuil, Paris.

<sup>18</sup> Teólogo espanhol, ex-reitor da Universidade de S. Dâmaso em Madrid: conferência não publicada

haja um aprofundamento da autoconsciência do eu. O sujeito que fica mais ele mesmo fica novo. Este acento na mudança do sujeito como fruto e verificação da experiência é fundamental no conceito de experiência em Giussani.

O capítulo que agora termina procurou desenvolver, fundamentar e ilustrar o efeito e a finalidade da experiência em Luigi Giussani. O passo que se segue é o de entrar no âmbito da Educação.

## Capítulo 3.

### A Experiência em Giussani e a Educação

Para Giussani não existe Educação, que não seja para a experiência e através desta. Giussani propõe algumas linhas essenciais da sua ideia de experiência na Educação, que serão expostas neste capítulo, em cinco passos: “Introdução à realidade total: realidade e razão” – onde se apresenta a definição de educação para Giussani e os seus eixos, realidade e razão; “Propor adequadamente o passado: tradição” – em que se procura demonstrar que o modo como Giussani revisita o termo ‘tradição’ o torna incontornável na Educação; “Uma vivência presente: autoridade” – em que se expõe o papel do educador, numa abordagem inovadora da autoridade; “Crítica ou verificação” – em que se apresenta o âmago da experiência: a comparação com a experiência elementar e a formulação de um juízo; “Risco educativo: liberdade, comunidade, crescimento” – em que se apresentam os termos essenciais de método e meta da Educação, que a substanciam como um risco.

#### 3.1. Introdução à realidade total: realidade e razão

Giussani define a Educação como introdução à realidade total, adotando uma formulação de Jungmann (as cited in Giussani 2018). A realidade, afirma Giussani, está para a educação como a meta para o caminho. O encontro da pessoa com a realidade é incontornável na Educação, porque só assim o sujeito pode ter da realidade uma experiência direta, observada, não induzida ou mediada, que ele próprio poderá fazer sua, sem o risco de alienação ou sujeição da sua liberdade a qualquer ideologia. Giussani (2018) considera que a realidade condiciona a Educação desde a origem e domina-a como fim. A palavra “total” merece do autor uma especial explicação, atribuindo-lhe um duplo valor: “o desenvolvimento de todas as estruturas de um indivíduo até à sua realização integral, e, ao mesmo tempo, a afirmação de todas as possibilidades de ligação ativa dessas estruturas com toda a realidade” (p. 62). Afirma que “uma educação tem tanto mais valor quanto mais obedece a esta realidade, quanto mais convida a prestar-lhe atenção e a respeita até às suas mais pequenas indicações, em primeiro lugar a necessidade original e a paciência evolutiva” (p. 62).

Dentro desta afirmação da realidade total, está a noção de significado. Para Giussani (2018), é impossível, porque incompleto, afirmar a realidade sem reconhecer a existência do seu significado e sem que este seja procurado e descoberto, tanto quanto humanamente possível. Reside nesta ideia uma parte importante da sua noção de experiência. A realidade apresenta-se, independentemente do interesse da pessoa, e o seu significado existe,

reconhecido ou não. Mas este passo do reconhecimento do significado é pessoal, requer que o sujeito se mova, acolhendo o apelo da sua própria razão. Sem isso, poderá haver uma vivência sensorial, mas não acontecerá uma experiência.

*No processo educativo subjaz então um significado para a realidade total: nele se embebe a consciência do indivíduo no primeiro estágio da sua introdução à realidade; dele se dá conta, experimentando a sua consistência, a consciência do adolescente; e a consciência madura do homem adulto persegue-o incansavelmente, ou abandona-o por um significado mais radical. No arco evolutivo do indivíduo, a infância e a meninice são os momentos de impregnação primitiva, mas na adolescência, depois dos treze-catorze anos, é quando se assiste ao momento mais decisivo para a determinação da fisionomia pessoal de cada um: o adolescente toma consciência de si e do significado total da realidade que o rodeia (p. 62-63).*

A realidade como meta e o seu significado como desafio educativo incontornável são dois pontos preliminares, sempre presentes na Educação para a experiência, tal como Giussani a propõe.

### **3.2. Propor adequadamente o passado: tradição**

A experiência, para Giussani, sendo sempre pessoal, tem passos de consolidação e instâncias de ajuda, que concorrem para a sua objetividade e solidez. Propor adequadamente o passado é aquilo a que Giussani (2018) também chama lealdade com a tradição como fonte da capacidade de certeza ou, ainda, partir de uma hipótese explicativa da realidade. O autor afirma que “não se pode fazer uma descoberta, ou seja, dar um passo novo, estabelecer um contacto com a realidade gerado pela pessoa, se não existe uma determinada ideia do seu possível significado” (p. 64). Essa é a dinâmica de qualquer ato educativo: partir do que se recebeu.

É tarefa de todo o adulto, mas especialmente do educador, este oferecer uma visão do mundo que é o resultado da síntese que o próprio também fez entre o que recebeu e a sua própria vivência. A tradição, como Giussani a vê e propõe, não é uma passagem de testemunho em que o objeto se mantém inalterável e intocável, mas sim uma hipótese verificada e oferecida à verificação de quem recebe. Giussani (2018) considera-a uma fonte da capacidade de certeza, no sentido em que é preciso um terreno seguro de compreensão

da realidade para que o jovem avance, mesmo que seja para recusar, renovar, contrapor. A ideia de significado oferecida pela tradição é a condição para essa desejável e “admirável erupção de descobertas, essa admirável sequência de passos e essa cadeia de contactos que definem o desenvolvimento, a educação de um ser” (p. 64). Giussani (2018) adverte para a necessidade de entender a tradição como uma proposta, cheia de razões, mas não obtusa, nem destinada a ser seguida mecanicamente, antes verificada e seguida, ou não, livremente. Para favorecer a liberdade é preciso oferecer um critério que permita ajuizar e escolher. Quando a tradição não é proposta, esse critério fica a faltar e a liberdade é enfraquecida, o que se observa na passividade e falta de iniciativa. Para o autor, é próprio da natureza humana cada pessoa ser lançada no confronto universal com uma fórmula universal que depois será reelaborada segundo a liberdade e inteligência de cada um. “Mas, antes de mais, é desenvolvendo estes dados com respeito que poderá modelá-los com sabedoria perspicaz e energia pessoal” (p. 68).

A escola é, para Giussani (2018) um lugar onde se joga, de forma aguda e decisiva, a escolha entre propor, ou não, uma hipótese explicativa unitária. Observa no modo de entender a Educação uma recusa de o fazer, que identifica com uma concepção “racionalista e laicista moderna, para a qual a personalidade seria resultado de uma evolução espontânea” (p. 66), que preconiza uma total independência do sujeito como se o que vem de fora de si, fizesse deste um autómato. Giussani (2018) compara estes jovens a quem não é proposta uma visão do mundo como uma criança que desmancha um aparelho e se encontra com as peças avulsas sem saber como reconstruir. Para ilustrar as consequências desta posição, cita um artigo de um jornal estudantil dos anos 60, que considera atual:

*O verdadeiro aspeto negativo da escola é que não dá a conhecer o humano através dos valores que com demasiada frequência e tão inutilmente maneja; quando o homem revela a sua natureza em cada ação, é ridículo (ou trágico?) que na escola, através do estudo das diversas manifestações dos homens, se percorram alguns milénios de civilização sem saber reconstruir com precisão suficiente a figura do homem e o seu significado na realidade. A nossa escola baseia-se num neutralismo não natural que anula todo o valor... mas a cegueira do nosso tempo faz que a escola raramente seja chamada ao banco dos réus quando na verdade é ré. Será chamada porque é incapaz de formar bons técnicos, excelentes especialistas e gente competente; será chamada pela questão do latim ou pelos programas dos exames finais do*

*secundário; mas ninguém a sentará no banco dos réus por não ter conseguido formar homens verdadeiros, a menos que suceda que estes “não homens” cometam algum disparate clamoroso e grosseiro, como, por exemplo, um episódio de intolerância racial” (p. 70-71).*

Giussani (2018) refere-se, igualmente, ao papel da família, sublinhando o risco do medo ou de um conceito de liberdade mal compreendido que acabam por gerar no jovem um ceticismo ainda mais nefasto do que aquele que a escola pode provocar. Sintetiza, o seu conceito de tradição da seguinte maneira:

*Concluirei assim: a lealdade com o dado, com a tradição na qual se origina a consciência do adolescente, é o nervo central de toda a educação responsável. Em primeiro lugar, cimeta esse sentido da dependência sem o qual a realidade é violentada e manipulada pela presunção, alterada pela fantasia ou esvaziada pela ilusão. Em segundo lugar habitua a enfrentar a realidade com a certeza da existência de uma solução, sem a qual se secam a capacidade de descoberta e a própria energia criadora de relações com as coisas (p. 75).*

### **3.3. Uma vivência presente: autoridade**

Diz Giussani (2018) que “o passado só pode ser proposto aos jovens se for apresentado dentro de uma vivência presente que lhes sublinhe as exigências últimas do coração” (p. 18). A experiência é sempre algo que acontece no presente. Pode ter-se recebido uma enorme riqueza de património civilizacional, mas se não é arriscado no presente, não passará de uma realidade museológica. A vivência presente é o âmago da experiência em Giussani. Esta vivência presente traduz-se em três passos: verificação ou crítica; liberdade e compromisso; personalização e crescimento.

Para Giussani a educação é um encontro entre duas liberdades, a do educador e a do educando, pelo que o passado deve ser proposto, mas não imposto, pelo contrário, deve ser verificado: o próprio educador deve propor o que recebeu, já verificado, personalizado e tornado novo pela sua própria vivência; deve, igualmente, favorecer essa verificação no educando, para que, também ele encontre a razão de ser do que lhe é proposto. A autoridade, para Giussani, no contexto da Educação, é uma “autoridade moral”, cuja força

é o testemunho presente. Giussani evoca a raiz etimológica da palavra para lembrar que vem de *auctoritas*, que significa aquilo que faz crescer. Acontece na vida através de um encontro com uma pessoa cuja personalidade e experiência se tornam reveladoras e geram admiração. Uma personalidade assim impõe-se naturalmente, porque atrai e desencadeia um desejo de adesão. Konrad (2010), a propósito da ideia giussaniana de autoridade, afirma que os conceitos de tradição e autoridade estão em Giussani estreitamente ligados.

*A autoridade é a tradição encarnada, a tradição tornada presente numa pessoa. É ainda menos manipulável e mais premente do que a tradição. Ao contrário da tradição conservada em textos e outros documentos, a autoridade pode, de facto, ser ela mesma a corrigir ativamente eventuais interpretações erradas. Encarnando na autoridade, a tradição ganha em objetividade (p.128).*

Giussani relaciona autoridade com coerência, na medida em que na figura da autoridade, a pessoa – não só o jovem – vê a possibilidade de uma concretização dos ideais em ato, o que é, em si, um apelo a um compromisso com os seus valores últimos. Poder conviver com uma pessoa que, não só enuncia, mas leva a sério, procura concretizar e mostra possível e desejável esse compromisso é, nas palavras de Giussani (2018) “uma salvaguarda estável do nexos sempre novo entre as mutáveis atitudes do jovem e o sentido último e total da realidade” (p. 76). A consequência natural deste reconhecimento da autoridade é o seguimento, ou obediência. Giussani relê estes conceitos como expressão de uma suprema liberdade, porque implicam a identificação de um bem que a pessoa valoriza e quer conservar, fazer seu. O vergar da vontade a quem é mais forte não é obediência, precisamente porque não é uma escolha, é uma submissão. A obediência, diz Konrad, pode potenciar a inteligência e a liberdade da pessoa, mas só na medida em que esta a deseja e reconhece a sua necessidade. Do ponto de vista da pessoa que exerce esta autoridade, seja ela formal e institucional ou simplesmente testemunhal, Giussani desafia a uma consciência desse papel. É uma responsabilidade, antes de mais, da família e da escola, uma vez que se trata de uma autoridade inevitável, pelo nexos natural que une a criança e o jovem aos seus pais e aos seus professores. Cabe-lhes tomar consciência do que estão a oferecer como presença, palavra e critério de vida.

### **3.4. Crítica ou verificação**

A educação para a crítica, imprescindível na educação, é o desafio permanente a um exercício de comparação do que se recebe com as exigências do coração. E só depois de o

jovem poder dizer, por si mesmo, se o que lhe é proposto é verdade, não é verdade ou lhe suscita dúvidas é que ele adquire a sua fisionomia adulta. Giussani dá o exemplo de uma mochila que o jovem traz às costas, apetrechada com tudo o que recebeu. Há um momento na sua evolução, tipicamente na adolescência, em que o jovem põe a mochila diante de si, avalia o seu conteúdo e verifica se lhe interessa e quer conservar, ou não lhe reconhece valor e quer tirar. A etimologia, também aqui, concorre para a compreensão do que está em causa: o instinto de pôr diante dos olhos o que se traz consigo remete para a palavra grega *pro-bállo*, de onde deriva a palavra problema. Giussani (2018) afirma que, se o recebido pela criança ou jovem “não se tornar num problema, nunca irá amadurecer, e ou o abandona irracionalmente ou agarra-se a ele também irracionalmente” (p. 19). Depois de pôr a mochila “diante dos olhos, revista-se o interior. Ainda em grego, este “revistar por dentro” diz-se *krinein*, *krisis*, de onde deriva “crítica”. Por isso, a crítica consiste em dar-se a razão das coisas, não tem necessariamente um sentido negativo” (idem).

Esta verificação, ou crítica, acontece por comparação com as exigências últimas do coração humano. É convocada para isso a “experiência elementar” (expressão criada por Giussani, anteriormente apresentada e definida). Só quando o jovem faz esse exercício de comparação, do qual resulta um juízo de valor, a vivência se torna experiência e não algo de efêmero. A genialidade do educador consiste em desafiar a essa verificação e não prescindir dela. O jovem que aceita sem discutir pode parecer um interlocutor fácil e pacífico, mas, cedo ou tarde, se revelará na fragilidade de uma posição que não conduz à maturidade, à iniciativa, à escolha livre.

Como também já foi referido, Giussani (2018) usa a palavra ‘correspondência’ para identificar uma adesão afetiva, um sim à realidade encontrada ou recebida. O jovem ajuíza para aderir, reconhece para agir, compara para escolher. O passo de aceitar um aspeto da realidade como conveniente ao seu eu e arriscar abraçá-lo e fazê-lo seu é a consequência natural e indispensável da educação para a experiência. Dir-se-ia que este passo é tão óbvio que seria espontâneo e automático. Mas, se não for educado e suscitado, é raro. O sujeito pode até chegar a formular um juízo de valor, mas permanecer numa emoção estética ou num adiamento do compromisso:

*Inspirar o ensino numa ideologia, sem ajudar o jovem a comprometer-se de um modo livre, concreto e prático com ela, produzirá curiosidade cultural, se a ideologia estiver bem proposta, e deixará apenas estima racional; mas, para a maioria, a sua tradução na vida consistirá num tradicionalismo*

*sentimental, que essa estima poderá conservar, mas não fortalecer até se tornar convicção (p. 94).*

O passo de querer arriscar na vida o que se reconheceu como um bem é um dos maiores desafios do educador, também porque, geralmente lhe requer uma disponibilidade que não é só formal ou laboral. Implica favorecer iniciativas, oferecer companhia, suscitar empenho ativo.

### **3.5. Risco educativo: liberdade, comunidade, crescimento**

O objetivo da educação é, para Giussani (2018), formar o jovem de modo a favorecer uma capacidade de cada vez mais ser ele próprio a enfrentar o ambiente e a agir sobre ele. A sabedoria do educador está em “deixar-lhe cada vez mais a responsabilidade da escolha, seguindo uma linha evolutiva determinada pela consciência de que o jovem deverá ser capaz de “fazer-se valer por si próprio” frente a tudo” (p. 92). Ou seja, a consequência desejada e esperada da educação pela e para a experiência é a liberdade. A missão de educar implica não só apontar o ideal, mas convidar a que o jovem se lance na realização, porque não entenderá a realidade se não estiver envolvido nela. A experiência, como Giussani a vê, só acontece quando o eu se familiariza, se abre, com atenção e com paciência, quando dá tempo à realidade, quando a ama. Para que aconteça este silencioso encarnar do recebido, depois de comparado com a experiência elementar, o grande desafio da educação é criar as melhores condições para que no jovem se manifeste e atue a liberdade. Para Giussani, a liberdade implica uma capacidade de adesão ao bem, sem amarras a obstáculos que, ainda que provisoriamente percebidos como favoráveis, sejam, em última análise, entorpecedores daquilo que cumpre e realiza o coração humano. Por isso, é tão decisivo o hábito de ajuizar. Imprescindível é, também, o compromisso, que decorre do que ficou dito sobre a correspondência. Giussani (2018) considera que o apelo à responsabilidade pessoal é um método educativo. As palavras do educador, tenha o próprio consciência disso, ou não, passam nos jovens de uma inspiração a um paradigma de ação:

*Quanto mais a pessoa se compromete com as próprias energias vitais, mais se dá conta do que é. Por aqui se vê como o educador atual peca por superficialidade e abstração; com demasiada frequência educar significa somente clarificar ideias. Mas uma vez que as razões estejam diante dos olhos, ainda resta muito por fazer, porque essas razões são abstratas, estranhas; são, todavia, sons e palavras. É necessário que intervenha então*

*a energia, a liberdade. Com esta energia posso fazer com que todo o meu ser adira à ideia e ao programa da inteligência (p. 80).*

Giussani está certo de que a convicção parte de uma descoberta da inteligência que a afeição da entrega tem que comprovar. Isso deve acontecer no seu ambiente, no seu tempo livre, em iniciativas culturais e sociais. É aí, na trama da vida, diante das pessoas com quem se convive, dispondo do tempo que é livre que a convicção é posta à prova e se cimenta. Isso deve tocar os âmbitos mais decisivos na vida do jovem: a expressão cultural, como “exigência de uma explicação total da realidade”; a ação social, como “radicalidade absoluta no amor” e a disponibilidade missionária, como desejo de “uma totalidade de horizontes”. O compromisso implica um risco. E esse risco é inerente à liberdade. O educador, que o é, verdadeiramente, para Giussani, desafia o jovem e encoraja-o a correr este risco. O próprio educador arrisca, porque tem a humildade de aceitar que não controla todos os fatores. Konrad (2010), sobre esta insistência de Giussani no compromisso, diz que “uma verdade existencial não pode ser deduzida de princípios apriorísticos” (p.135) e cita Giussani: “Para perceber não basta saber, é preciso fazer” (p. 135). Ainda sobre a verdade existencial, Konrad (2010) afirma que esta deve sempre ser verificada na vida, sem o que se falsifica automaticamente” (p. 135). O ponto de partida de qualquer ação é, para Giussani, uma decisão: não só como ato de vontade, mas essencialmente como conceção da própria identidade, como reconhecimento do fundamento do próprio eu. E é a decisão, assim entendida, que distingue o agir humano e, portanto, deve ser objeto de uma educação para a experiência.

Para fortalecer o jovem diante do risco da sua liberdade, Giussani sublinha a dimensão comunitária, presente em todas as tentativas educativas. Desde logo, porque educar é, por natureza, um ato comunitário. Além disso, a educação gera comunidade. Giussani (2018) tem uma conceção de comunidade que vai muito além da simples realidade associativa:

*A comunidade é a unidade profunda que nasce da convivência provocada por uma estrutura comum. Na nossa insistência organizativa confundimos as associações com a comunidade. Acreditamos que se pode construir a comunidade como convergência a partir de fora, como um acordo para realizar tal ou tal coisa. A comunidade, justamente porque é convivência essencial, é dimensão interior, está na origem dos nossos pensamentos e das nossas ações; de outro modo não é comunidade, mas sim cálculo. A comunidade é um modo de conceber as coisas, uma maneira de enfrentar o*

*problema do ser, o estudo da história, o amor. A comunidade, numa palavra, é um modo de nos acercarmos de todas as coisas (p. 86).*

Assim concebida, a comunidade é uma dimensão da experiência, que a favorece, a potencia e a enriquece. Acompanha e fortalece o primado do eu, porque a pessoa não é um ser solitário e precisa dos outros para descobrir a sua identidade. Aponta a realidade, no sentido em que alarga o horizonte do conhecimento. É âmbito de confronto da razão, que se robustece na argumentação e no diálogo. É veículo da tradição, através de narrativas e hábitos familiares, gestos de celebração e memória, fomento de valores e testemunho de protagonistas. É sede de autoridade, porque a autoridade é sempre uma alteridade: rostos que se destacam na comunidade, que a elevam e lhe dão horizonte: É lugar de verificação, porque é na vida comunitária que se verifica a convicção e a verdade existencial. É sustento da liberdade, mesmo quando a entorpece ou ameaça, porque desafia o despertar do mais humano do humano que é o ser livre. A educação torna as comunidades mais humanas e, por isso, lugares de educação e experiência.

Ponto de partida de toda a experiência, o ‘eu’ é também o seu êxito. O resultado a alcançar e a verificar é se o que foi experienciado não o deixa igual, faz acontecer nele algo de novo. ‘Personalização’ é a palavra que indica o incorporar em si mesmo do acontecido. Para Giussani a pessoa conhece-se em ação. A ação é reveladora do próprio eu, como necessidade e como capacidade. A pessoa percebe-se mudada, também no confronto com a comunidade, âmbito onde se deu a experiência. Essa mudança, assinalada pela autoconsciência, é o sinal de que aconteceu uma verdadeira experiência. A pessoa, no seu devir humano, até poderá ter um juízo diferente sobre o que experimentou, mas não poderá negar a existência da experiência. Pelo contrário, uma vivência não ajuizada pode deixar uma memória sensorial ou psicológica, mas não faz crescer o eu, não o torna novo. Konrad (2010), expondo os passos da experiência em Giussani, afirma que este é “o nível mais profundo daquilo que define a experiência. O eu cresce na experiência autêntica, não só na consciência do mundo e na capacidade de adesão, mas sobretudo no conhecimento de si mesmo e na capacidade de se aceitar” (p.137).

Sendo tudo o que ficou dito aplicável a todas as pessoas, independentemente da sua idade e do âmbito em que se encontram, é no contexto educativo, nessa fase de evolução da pessoa, guiada por adultos que têm a missão de a acompanhar, que todo este processo se torna mais evidente e, ao mesmo tempo, mais necessário. Da mesma maneira que não há experiência autêntica sem personalização e crescimento do eu, analogamente pode dizer-se que não há Educação sem experiência. Aliás, as tentativas de o fazer, ou seja, de pretender educar saltando algum destes passos, esfumam-se no tempo. A pessoa leva consigo o que a

mudou, porque é ela própria a demonstração de uma Educação que resultou. E essa é a derradeira e decisiva novidade que o conceito de experiência em Giussani traz à Educação.

O Enquadramento Teórico termina com este capítulo sobre a Educação, que é o âmbito do Estudo Empírico que se apresenta de seguida no qual se procura apresentar a operacionalização do conceito acima exposto em escolas inspiradas no pensamento de Luigi Giussani.

## **Parte II. Estudio empírico**



Feito um percurso sobre o conceito de experiência em Luigi Giussani, trata-se agora de o pesquisar enquanto vivência educativa, ou seja, dedicar esta parte da investigação à fenomenologia da experiência em Giussani, operacionalizada na educação. A tentativa é a de descobrir como é expressa e operacionalizada em escolas que a adotam, que novidade traz à educação e que sugestões práticas podem vir da vivência destas escolas. Procura-se, igualmente, analisar se o conceito de experiência em Giussani é transversal a diversas geografias, culturas e condições sociais. A questão de investigação é então:

Como é que o conceito de experiência de Luigi Giussani está presente nos documentos identitários de cada escola, nomeadamente, no projeto educativo, visão e missão, bem como na voz de agentes chave?

Inicialmente, o método escolhido foi o de uma análise documental de projetos educativos numa amostra ampla e pluricontinental de escolas que tivessem nos seus documentos identitários o conceito de experiência em Giussani e que se propusessem pô-lo em prática. Com o desenrolar da investigação, foi claro que a voz dos responsáveis das escolas enriquecia o estudo dos projetos educativos, pois acrescentava-lhe a perspetiva de quem tenta pôr em prática a experiência na educação, os exemplos de atividades, a avaliação feita e os projetos de futuro. Assim, o estudo empírico divide-se em duas partes, dois estudos:

**Estudo 1** – A experiência em Giussani nos documentos identitários das escolas;

**Estudo 2** – A experiência em Giussani na voz de responsáveis das escolas.

Os objetivos do estudo empírico e de cada um dos estudos integrantes são:

- Contribuir para a operacionalização do conceito de experiência em Giussani, recolhendo os contributos das escolas (documentos identitários e voz dos responsáveis), quanto à definição do conceito e às metodologias decorrentes;
- Analisar esses contributos à luz dos significados e exemplos encontrados na literatura, verificando a congruência concetual da operacionalização feita pelas escolas;
- Enriquecer e atualizar o conceito de experiência em Giussani analisando a transversalidade sociocultural do conceito.

Na sequência do referido e para uma melhor compreensão da investigação que aqui se apresenta, organiza-se o Estudo empírico em quatro capítulos: Investigação qualitativa: o contributo da análise documental e da entrevista – uma breve síntese sobre as opções metodológicas adotadas e o seu fundamento teórico; Procedimentos – explicação dos passos procedimentais dados; Estudo 1 – A experiência nos documentos identitários das

escolas – apresentação do Estudo central desta investigação, a análise documental de projetos educativos; Estudo 2 – A experiência na voz de responsáveis das escolas – apresentação do Estudo complementar, feito com base em entrevistas.

## Capítulo 4.

# Investigação qualitativa: o contributo da análise documental e da entrevista.

Neste capítulo, procura-se partir da natureza e pertinência da investigação qualitativa, para entender a escolha deste tipo de investigação. Destacam-se duas das suas metodologias, a análise documental e a entrevista, que foram as adotadas no presente Estudo empírico.

No campo vasto das ciências sociais e humanas, com especial destaque para as ciências da educação, a investigação qualitativa responde a uma necessidade de conhecer realidades humanas não totalmente visíveis nem mensuráveis. A abordagem na investigação qualitativa, é de natureza fenomenológico-interpretativa, destinando-se a recolha de dados não a uma quantificação, mas sim a uma interpretação.

Amado (2013) sublinha o papel da interpretação das realidades sociais por parte dos próprios atores, na maneira como as entendem, experienciam, verbalizam e registam. Para este autor é importante na investigação qualitativa o significado que esses atores atribuem aos seus atos e realizações. Amado, na mesma obra, refere-se também a uma intersubjetividade, entre investigador e investigado, das significações construídas em âmbito sociocultural e traduzidas numa linguagem partilhada.

Citando Frederick Erickson afirma que “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de ‘particularizar’, ao contrário de generalizar, uma vez que as conclusões devem referir-se sempre a determinado contexto, sublinhando a especificidade do que é singular e excecional”. (as cited in Amado 2013, p. 365).

Kripka et al. (2015), sublinham que o papel do investigador qualitativo, como instrumento principal na recolha de informações, se distingue pelo foco no processo, mais ainda do que no produto. Os autores referem, igualmente, a diversidade de modos de obtenção e recolha de dados e que a respetiva análise deve ter como critério o objetivo pretendido. “Num estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados” (p. 243).

Sampieri et al. (2010) afirmam, citando Zazie Todd, que na recolha de dados há que ter em conta as perspetivas e pontos de vista dos participantes. Isso inclui vários aspetos subjetivos, como emoções, prioridades, experiências, significados. Além desses aspetos subjetivos de cada participante, são também importantes as interações, seja entre

indivíduos, seja entre grupos ou comunidades. É próprio do investigador qualitativo colocar questões abertas, que não restrinjam a informação a recolher.

Nesta mesma linha, Amado (2013), menciona Marguerite Lodico et al. que consideram que o investigador qualitativo, para além de estar atento à multiplicidade e complexidade de características e contributos dos participantes, deve contar consigo mesmo como um elemento ativo na construção da realidade que está a investigar, consciente da sua biografia, convicções, experiências passadas, opções de vida e tudo o que lhe é característico, como um valor para a investigação.

De acordo com Kumar (2011), os dados a recolher podem ser categorizados como dados secundários ou primários, uma vez que a informação que é necessária para a investigação pode estar a ser encontrada e registada pela primeira vez, mas pode tratar-se de uma transcrição de dados já disponíveis. No caso desta investigação, foram usados ambos, com diferentes objetivos, segunda a técnica adotada em cada passo: a análise documental que se baseia numa recolha de dados secundários, e a entrevista, que é um exemplo de recolha de dados primários.

De entre os métodos mais correntes na investigação qualitativa, tem lugar de destaque a análise documental, que pode considerar-se que se divide em dois passos: pesquisa documental e análise de conteúdo.

A pesquisa documental visa documentos que não tenham sido objeto de uma análise sistemática conhecida. Como referem Kripka et al. (2015), “o desafio desta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com a sua fonte” (p. 243). A pesquisa documental, segundo os mesmos autores, “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenómeno” (p. 244). Os autores sublinham a importância de esta técnica contribuir para que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenómeno a partir das perspetivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas” (p. 243 e 244).

No mesmo artigo é citado Romeu Gomes (2015), que sintetiza a função da análise documental: “consiste na investigação do conteúdo simbólico das mensagens (conteúdos dos documentos) cuja função é encontrar respostas para as questões formuladas e/ou confirmar hipóteses estabelecidas previamente e também em descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está a ser comunicado” (p. 246).

Amado (2013) lembra a evolução do conceito de análise de conteúdo, de uma função que começou por ser descritiva e quantitativa, para se tornar, mais tarde, sobretudo interpretativa e inferencial. No que diz respeito à categorização, o autor considera que “o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (p. 313).

A entrevista é uma das recolhas de dados mais comuns na investigação. Para Amado (2013), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). Embora também seja usada na investigação quantitativa, é um instrumento particularmente adequado à abordagem qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994) “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134).

Vários são os autores que dividem as entrevistas em estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. Também é consensual que, na investigação qualitativa, a escolha do tipo de entrevista prende-se com o objetivo a alcançar. Ainda assim, Amado (2013), sustentado por uma ampla bibliografia, aponta para uma preferência pela entrevista semiestruturada

*como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (p. 208 e 209).*

O autor afirma que este tipo de entrevista “é uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (p. 211 e 212).

Esta síntese sobre a investigação qualitativa procurou ter presentes as opções adotadas neste estudo, a saber: análise documental e entrevista semiestruturada.



## **Capítulo 5.**

### **Procedimentos**

Este capítulo sobre os procedimentos adotadas no Estudo empírico realizado percorre três passos: a Seleção de escolas, onde se apresentam os critérios que presidiram à escolha das 25 escolas que foram alvo de estudo na presente investigação; a Pesquisa de documentos, onde se expõe o entendimento de que se partiu sobre projetos educativos e outros documentos identitários e como foram localizados e selecionados; e, por fim, os Contactos e realização de entrevistas, a descrição dos contactos que se fizeram para possibilitar este Estudo, bem como a realização das entrevistas.

#### **5.1. Seleção de escolas**

O primeiro passo, foi a pesquisa das escolas a incluir no estudo. Para que esta investigação tivesse um campo de observação amplo e diversificado, procurou-se que as escolas selecionadas fossem de diferentes origens e culturas, pelo que, também, de várias nacionalidades.

Em Itália, país natal de Luigi Giussani, há dezenas de escolas inspiradas na sua conceção de educação e de experiência na educação. Têm, quase todas, em comum dois fatores: a natureza e a origem. Quanto à natureza, são, geralmente, obras de cariz social, sem fins lucrativos. Muitas destas escolas são subsidiadas pelos estados nacionais ou pelas regiões onde estão inseridas, nos casos em que a lei vigente prevê um financiamento plural e transversal da educação. Quanto à origem, na quase totalidade dos casos, estas escolas partem da existência de um conjunto de famílias que deseja esta orientação para a educação dos seus filhos e que se dispõe ao trabalho de criar uma escola de raiz, ou de aceitar renovar uma escola que esteja numa fase de enfraquecimento e necessidade de um novo rumo.

Assim aconteceu, seja em Itália, seja noutros países. Várias escolas, nomeadamente, criadas por congregações religiosas, que tinham sido um marco cultural e humano nas suas zonas, foram perdendo o seu vigor com o envelhecimento dos fundadores e a dificuldade de renovação na condução. O encontro com famílias desejosas de um rumo concreto para a educação foi ocasião de continuidade e renovação.

Noutros casos, foram criadas escolas novas. Muitas destas começaram com uma dimensão pequena e foram crescendo até se tornarem polos agregadores de várias escolas.

A região italiana onde há mais escolas com esta inspiração é a Lombardia, onde o próprio Giussani nasceu, viveu a maior parte da sua vida e morreu. Encontram-se várias nas regiões da Emilia Romagna e da Toscana. Também, noutras regiões de Itália.

Fora de Itália, há dois tipos de origem destas escolas. O primeiro deve-se à presença de missionários italianos, como é o caso do Brasil e do Quênia. Estes missionários, juntamente com as populações locais, tentaram responder às necessidades educativas básicas que encontraram. Começaram por acolher algumas crianças mais necessitadas em estruturas precárias. Em Belo Horizonte, por exemplo, em 1978, na comunidade Boa União, o local possível foi o quintal de uma moradora, coberto com uma lona. Para que as mães pudessem ir trabalhar, as crianças passavam aí o dia com atividades e alimentação. Hoje, já com novas instalações, transformou-se numa unidade com 135 crianças, dos 0 aos 6 anos, e conserva o nome da dona do quintal, Etelvina Caetano de Jesus ([obraseducativas.org.br/etelvina/](http://obraseducativas.org.br/etelvina/)).

Quanto ao segundo tipo de origem, que é o da maioria das escolas escolhidas para esta investigação, independentemente do país ou continente em que se encontram, é semelhante à das escolas italianas – a iniciativa de um grupo de famílias que se propõe criar ou renovar uma escola. Esta modalidade não está relacionada com o facto de a escola nascer em lugares onde há desafio financeiro por parte das famílias interessadas. Pelo contrário, as Luigi Giussani Schools de Kampala, por exemplo, resultaram do desejo e do trabalho árduo de um conjunto de mulheres apoiadas pelo Meeting Point International<sup>19</sup>. Gratas pela humanidade com que são tratadas no Meeting Point International, estas mulheres desejaram para os seus filhos uma educação com os mesmos valores.

O conjunto das escolas inspiradas em Giussani constitui uma base de estudo ampla que permite encontrar os traços fenomenológicos do seu conceito de experiência, chegar a categorias comuns à aplicação deste conceito em âmbito educativo, que sejam transversais às diferentes geografias, e, assim, alargar o conhecimento sobre este conceito trazendo evidência empírica que o enriqueça.

A seleção de escolas para este estudo teve as seguintes condições prévias:

- ✓ confirmação de que se tratava de escolas inspiradas em Giussani;
- ✓ acesso às informações pretendidas;
- ✓ anuência dos responsáveis da escola quanto à inclusão da sua escola no estudo.

As escolas a considerar são maioritariamente italianas, uma vez que é neste país que mais têm surgido e crescido escolas inspiradas em Giussani. Fora de Itália, por haver menos

---

<sup>19</sup> Organização não governamental, registada no Uganda, ativa desde 1992, que apoia, sobretudo, mulheres com SIDA, fugidas da guerra, abandonadas pelos seus companheiros e famílias, vivendo em condições de grave carência.

escolas, tentou-se incluir no estudo todas as encontradas, com possibilidade de acesso aos responsáveis e aos documentos. A seleção foi feita com base em: **1)** informação dada por Associações; **2)** parecer de agentes-chave (pessoas com experiência de formação e acompanhamento das escolas); **3)** contactos e experiência da escola portuguesa.

Foram consultadas para essa seleção as seguintes associações educativas:

- Associazione Culturale Il Rischio Educativo ([www.formazioneilrischioeducativo.org](http://www.formazioneilrischioeducativo.org))
- Associazione Dirigenti Scuole Autonome e Libere ([www.disal.it](http://www.disal.it))
- Compagnia delle Opere – Opere Educative ([www.foe.it](http://www.foe.it))
- Didattica e innovazione scolastica ([www.diesse.org](http://www.diesse.org))

Foram seleccionadas 12 escolas italianas e 13 de outros países, diversas quanto aos níveis de ensino, embora sejam, na sua maioria, integradas, incluindo vários níveis de ensino, entre o pré-escolar e o secundário. Na Tabela 1 elencam-se as escolas participantes, por ordem cronológica da sua fundação, ou adoção da inspiração de Giussani na sua condução, com a indicação dessa data, a localização e a oferta educativa:

**Tabela 1**

*Lista de escolas seleccionadas*

<b>Nome</b>	<b>Data de início e oferta educativa</b>	<b>Localização</b>
<b>La Zolla</b>	Início: 1971 Da escola de infância (pré-escolar) à média (2.º e 3.º ciclos)	Milão, Lombardia, Itália
<b>Karis Foundation</b>	Início: 1973 Da escola de infância ao liceu (secundário)	Rimini, Emilia Romagna, Itália
<b>Obras Educativas Padre Giussani</b>	Início: 1978 Educação Infantil (creche e pré-escolar), ensino fundamental (1.º ciclo), apoio ao estudo, apoio familiar, centro desportivo, formação profissional, acolhimento residencial	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
<b>Fondazione Grossman</b>	Linha Giussani: 1979 Da escola de infância ao liceu	Milão, Lombardia, Itália
<b>Scuole La Carovana</b>	Início: 1979 Da creche à escola média	Modena, Emilia Romagna, Itália
<b>Istituto L'Aurora</b>	Início: 1981 Da primária (1.º ciclo) à média	Milão, Lombardia, Itália

<b>Nome</b>	<b>Data de início e oferta educativa</b>	<b>Localização</b>
<b>Istituto Tirinnanzi</b>	Início: 1982 Da primária ao liceu	Legnano, Lombardia, Itália
<b>Instituto San Pablo Misionero</b>	Início: 1982 Do pré-escolar ao superior (secundário)	Santiago, Chile
<b>Centro Scolastico La Traccia</b>	Início: 1983 Da primária ao liceu	Calcinato, Lombardia, Itália
<b>Fondazione Sacro Cuore</b>	Linha Giussani: 1985 Da escola de infância ao liceu	Milão, Lombardia, Itália
<b>Fondazine del Sacro Cuore</b>	Linha Giussani: 1987 Da escola de infância à média	Cesena, Emilia Romagna, Itália
<b>Scuole Malpighi</b>	Linha Giussani: 1988 Da escola de infância ao liceu e profissional	Bolonha, Emilia Romagna, Itália
<b>Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi</b>	Início: 1988 Liceu e profissional	Carate – Brianza, Lombardia, Itália
<b>Scuole San Benedetto</b>	Início: 1990 Da escola de infância à média	Lugano, Ticino, Suíça
<b>Fondazione Mandelli Rodari</b>	Linha Giussani: 1991 Da escola de infância à média	Milão, Lombardia, Itália
<b>Scuole Santa Maria</b>	Início: 1992 Da primária à média	Bellinzona, Ticino, Suíça
<b>Colegio Santa Caterina da Siena</b>	Início: 1996 Da educação inicial (pré-escolar) à média (secundário)	Assunción, Paraguai
<b>Little Prince Primary School</b>	Início: 2000 Primária	Nairobi (Kibera), Quênia
<b>Colegio Internacional Kolbe</b>	Início: 2003 Da educação infantil (creche) ao bachillerato (liceu)	Villanueva de la Cañada, Madrid, Espanha
<b>Colégio de São Tomás, APECEF<sup>20</sup></b>	Início: 2004 Do pré-escolar ao secundário.	Lisboa, Portugal

<sup>20</sup> O Colégio de São Tomás partilha o projeto educativo com outras escolas ligadas à mesma entidade fundadora /gestora, a APECEF (Associação para a Educação, Cultura e Formação): Colégio de S. José – Ramalhão, Sintra; Colégio de S. José, Beja; Colégio Laura Vicuña, Vendas Novas.

Nome	Data de início e oferta educativa	Localização
<b>Luigi Giussani Schools</b>	Início: 2004 Do jardim de infância (pré-escolar) ao secundário.	Kampala, Uganda
<b>Colegio Internacional J. H. Newman</b>	Início: 2005 Da educação infantil (pré-escolar) ao bachillerato (liceu) e profissional	Madrid, Espanha
<b>Gimnasio Alessandro Volta</b>	Início: 2006 Da escola de infância ao liceu	Bogotá, Colômbia
<b>Escola Mare de Déu de la Gleva</b>	Linha Giussani: 2012 Da educação infantil (creche) ao bachillerato (liceu)	Les Masies de Voltregà, Barcelona, Espanha
<b>Basischool Misha de Vries</b>	Início: 2017 Ensino básico (pré-escolar e 1.º ciclo)	Vught, Brabante Norte, Países Baixos

## 5.2. Pesquisa de documentos

O segundo passo foi a pesquisa de documentos identitários das escolas, que foram localizados nas páginas *web* e transferidos. Foi neles que se procurou, e encontrou, o conceito de experiência de Giussani, bem como a proposta da respetiva operacionalização na realidade da escola, objeto desta investigação.

A realidade de uma escola parte de uma perspetiva educativa que inclui valores e opções metodológicas. É nesta perspetiva que se fundamentam os planos de ação e é à sua luz que se avalia a respetiva execução. É prática comum das escolas a existência de um documento identitário público que explicita essa perspetiva educativa da escola.

Em Portugal e Espanha, esse documento é o Projeto Educativo. Em Itália designa-se por Plano Trienal de Oferta Formativa (PTOF). Nestes três países, é variada a estrutura destes documentos: uns são mais sintéticos, refletindo essencialmente o ideário da escola, e outros são mais extensivos, abrangendo vários aspetos descritivos da escola, mas quase sempre com um espaço dedicado ao ideário. Algumas escolas têm, além do projeto educativo, ou dentro dele, documentos ou capítulos mais sintéticos que resumem a visão e a missão da escola. Noutras geografias, há escolas com documentos de estrutura semelhante; outras têm, apenas, textos de visão e de missão, onde resumem os valores de referência da escola e as suas opções metodológicas. Entre as expressões identitárias mais vivas estão as páginas *web* das escolas. Também aí há várias opções e vários níveis de sofisticação. Muitas escolas têm, na página *web*, a visão e a missão, traduzidas de forma sintética, enquanto o projeto

educativo, como documento institucional e de conformidade legal, é mais extenso e detalhado.

Seja qual for a opção comunicativa, um documento identitário, designadamente, o projeto educativo, é a porta de entrada de uma escola. Corresponde ao modo como aquela comunidade educativa se descreve. Para compreender uma realidade social, com respeito e abertura à verdade do grupo humano que a constitui, é preciso saber o que ela diz de si mesma. Num projeto educativo, especialmente na parte dedicada ao ideário, uma escola exprime, em geral, uma posição ideal, o melhor de si, aquilo que quer alcançar, o horizonte para o qual aponta e se dirige. Escrevê-lo já eleva e compromete. Um documento feito como retrato da essência de uma comunidade pode tornar-se instrumento de lealdade ao princípio e, simultaneamente, de renovação. O projeto educativo é também um documento comunicativo, em torno do qual se entendem e reúnem os vários protagonistas da escola: dirigentes, professores, alunos, colaboradores e famílias.

Procurou-se encontrar nestes documentos a ideia de educação que caracteriza as escolas, com especial relevo para a operacionalização do conceito de experiência, segundo Giussani. Foram selecionados estes documentos, nas suas formas variadas, desde que descrevessem a perspetiva educativa da escola e abordassem o tema da experiência ou das categorias em que o conceito pode ser declinado. Nalguns casos foi o ideário, constante do projeto educativo, noutras, os textos de visão e de missão da escola quando foram considerados complementares e pertinentes. Na Tabela 2 descreve-se a natureza e localização dos documentos identitários selecionados e analisados.

**Tabela 2**

*Descrição dos documentos selecionados e analisados*

<b>Nome da escola, local e site</b>	<b>Documentos e textos selecionados e analisados</b>
<b>La Zolla</b> <b>Milão, Lombardia</b> <a href="http://lazolla.it">lazolla.it</a>	Documento retirado do “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022-2025”, correspondente ao capítulo “Il Progetto Educativo”; texto “I Valori” na secção do site “La Zolla”
<b>Karis Foundation</b> <b>Rimini, Emilia Romagna</b> <a href="http://karis.it">karis.it</a>	Capítulo “Il Progetto Educativo d’Istituto” comum aos documentos “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022-2025” dos vários ciclos; texto “Proposta Educativa” na versão anterior do site.
<b>Obras Educativas Padre Giussani</b> <b>Belo Horizonte, Minas Gerais</b> <a href="http://obraseducativas.org.br">obraseducativas.org.br</a>	Textos do site, especialmente das secções “Página Principal” e “Quem Somos”

<b>Nome da escola, local e site</b>	<b>Documentos e textos selecionados e analisados</b>
<b>Fondazione Grossman</b> Milão, Lombardia <a href="http://fondazionegrossman.org">fondazionegrossman.org</a>	Documento retirado do “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022/2025 – Parte prima – Progetto educativo”, correspondente aos capítulos “Fondamenti pedagogici e culturali” (também presente na secção do site “Fondazione”, sob o título “Proposta educativa”), “I nostri maestri” e “Linee didattiche generali”
<b>Scuole Cooperativa Sociale</b> La Carovana Modena, Emilia Romagna <a href="http://scuolacarovana.it">scuolacarovana.it</a>	Documento retirado do “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022-2025 – Parte I: Progetto Culturale, Educativo e Didattico Generale”, correspondente aos capítulos “Soggetto e Contesto” e “Fondamenti Pedagogici e Culturali”
<b>Istituto l’Aurora</b> Milão, Lombardia <a href="http://aurorabachelet.it">aurorabachelet.it</a>	Documento retirado do “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022-2025”, correspondente ao capítulo “Per una Scuola Efficace, Libera ed Inclusiva”
<b>Istituto Tirinnanzi</b> Legnano, Lombardia <a href="http://istitutotirinnanzi.it">istitutotirinnanzi.it</a>	Documento retirado do “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022-2025 – Parte I: Quattro Scuole, un’Unica Proposta Educativa”, correspondente aos capítulos “L’Origine” e “I Valori di Riferimento”; Partes II, III e IV, correspondentes a cada uma das escolas que integram o Istituto Tirinnanzi
<b>Instituto San Pablo Misionero</b> Santiago do Chile <a href="http://ispm.cl/colegio.php">ispm.cl/colegio.php</a>	Documento retirado do “Proyecto educativo institucional”, correspondente aos capítulos “Criterios Educativos”, “Sellos Educativos del Colegio” e “Perfil del Alumno Sanpablino”
<b>Centro Scolastico “La Traccia”</b> Calcinate, Lombardia <a href="http://latracciabg.it">latracciabg.it</a>	Texto “Progetto educativo” na secção do site “Chi siamo”
<b>Fondazione Sacro Cuore</b> Milão, Lombardia <a href="http://sacrocuore.org">sacrocuore.org</a>	Capítulo “La Proposta Educativa del Sacro Cuore” comum aos documentos “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022-2025” dos vários ciclos; textos “La Nostra Identità” e “La proposta educativa” na secção do site “La Fondazione”
<b>Fondazione del Sacro Cuore</b> Cesena, Emilia Romagna <a href="http://sacrocuorecesena.it">sacrocuorecesena.it</a>	Documento retirado do “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022-2025”, correspondente ao capítulo “I Fondamenti del Progetto Educativo”; documento “Il Progetto Educativo” na secção do site “Fondazione”
<b>Scuole Malpighi</b> Bolonha, Emilia Romagna <a href="http://scuolemalpighi.it">scuolemalpighi.it</a>	Texto “La proposta” na secção do site “Chi siamo”

Nome da escola, local e site	Documentos e textos selecionados e analisados
<b>Istituto Scolastico don carlo Gnocchi</b> <b>Carate – Brianza, Lombardia</b> <a href="http://liceodongnocchi.eu">liceodongnocchi.eu</a>	Documento retirado do “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022/2025 – Parte prima – La Scuola e il suo Contesto, Analisi della Realtà e dei Bisogni del Territorio”, correspondente aos capítulos “Libertà di educare, educare alla libertà. Una Scuola della Persona” e “Lo Scopo dell’Esperienza Scolastica”
<b>Scuole San Benedetto</b> <b>Lugano, Ticino</b> <a href="http://scuolesanbenedetto.ch">scuolesanbenedetto.ch</a>	Excertos dos documentos “ <i>Proposta Educativa</i> ” de cada um dos ciclos / escolas
<b>Fondazione Mandelli Rodari</b> <b>Milão, Lombardia</b> <a href="http://fondazionemandellirodari.org">fondazionemandellirodari.org</a>	Documento retirado do “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022-2025”, correspondente ao capítulo introdutório “La proposta educativa delle scuole della fondazione Andrea Mandelli Antonio Rodari: Scuola dell’infanzia Antonio Rodari; Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado Andrea Mandelli”
<b>Scuole Santa Maria</b> <b>Bellinzona, Ticino</b> <a href="http://scuolesantamaria.ch">scuolesantamaria.ch</a>	Documento “Scuole Associazione Santa Maria, Progetto Educativo”; textos “Ideale Educativo” e “Scuola e famiglia” na secção do site “La nostra identità”
<b>Colegio Santa Caterina da Siena</b> <b>Assunción</b> <a href="http://santaca.edu.py">santaca.edu.py</a>	Documento retirado do “ <i>Proyecto Educativo de Centro</i> ”, correspondente ao capítulo “ <i>Ideario</i> ”
<b>Little Prince Primary School</b> <b>Kibera, Nairobi</b> <a href="http://littleprinceprimarykibera.blogspot.com">littleprinceprimarykibera.blogspot.com</a>	“Little Prince Primary and Junior Secondary school Educative Document” (enviado por mail pelo diretor)
<b>Colegio Internacional Kolbe</b> <b>Villanueva de la Cañada, Madrid</b> <a href="http://colegiokolbe.com">colegiokolbe.com</a>	Documento retirado do “Proyecto Educativo de Centro”, correspondente ao capítulo “Notas de Identidad Colegio Internacional Kolbe”
<b>Colégio de S. Tomás – APECEF</b> <b>Lisboa</b> <a href="http://colegiodestomas.com">colegiodestomas.com</a>   <a href="http://apecef.com">apecef.com</a>	Projeto Educativo
<b>Luigi Giussani Schools</b> <b>Kampala</b> <a href="http://lg-schools.org">lg-schools.org</a>	Textos “Vision and Mission” e “Methodology” na secção do site “About Us”

---

Nome da escola, local e site	Documentos e textos selecionados e analisados
<b>Colegio Internacional J. H. Newman</b> Madrid <a href="http://colegionewman.org">colegionewman.org</a>	“Proyecto Educativo de Centro”
<b>Colegio Alessandro Volta</b> Bogotá <a href="http://gimnasiovolta.edu.co">gimnasiovolta.edu.co</a>	Documento retirado do “Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2022-2025 – La Scuola e il suo Contesto”, correspondente ao capítulo “Caratteristiche principali”; e excertos do “Proyecto Educativo Institucional”: “Titulo I. Generalidades – Justificación” e “Titulo II. Gestion Directiva y Horizonte Institucional”
<b>Escola Mare de Déu de la Gleva</b> Les Masies de Voltregà, Barcelona <a href="http://escolalagleva.cat">escolalagleva.cat</a>	Documento retirado do “ <i>Més Enllà de l’Educació Projecte Educatiu de l’Escola La Gleva</i> ” (Além da Educação – Projeto Educativo da Escola La Gleva); textos “ <i>Caràcter Propi del Centre</i> ” (Identidade do Centro) e “ <i>Projecte Educatiu</i> ” (Projeto Educativo), na secção do site “ <i>L’escola</i> ” (A Escola)
<b>Basischool Misha de Vries</b> Vught, Brabante do Norte <a href="http://mishadevries.nl">mishadevries.nl</a>	Excertos do “Schoolgids 2023-2024” (Plano escolar); textos das secções do site “ <i>Home</i> ” e “ <i>Ons onderwijs</i> ” (A nossa educação)

---

### 5.3. Contactos e realização de entrevistas

Seguidamente, todos os diretores foram contactados. Através deste contacto, foi possível cumprir vários objetivos: dar conhecimento da realização da investigação; obter a anuência da inclusão da escola no estudo; pedir documentos suplementares, onde foi necessário; propor a realização de uma entrevista. Todos os diretores, ou outros responsáveis em quem delegaram o contacto, foram colaboradores: concordaram que as suas escolas integrassem a investigação, facilitaram acesso a documentos e, na sua maioria, disponibilizaram-se para a realização de entrevistas a responsáveis da escola. Mostraram, ainda, interesse em vir a conhecer os resultados obtidos nesta investigação.

Assim, foram realizadas 24 entrevistas, individuais e/ou em grupo, envolvendo 34 agentes chave, de 20 escolas. As entrevistas foram, na sua maioria, gravadas, após o consentimento dado pelo(s) entrevistado(s). Foram tomados apontamentos de todas as entrevistas, gravadas ou não, e analisadas as ideias-chave transcritas.

Os entrevistados são, na sua maioria, o responsável máximo da escola, diretor, reitor ou membro da administração, havendo também professores e outros membros da comunidade educativa. Na maioria dos casos estas entrevistas foram individuais, tendo alguns

responsáveis proposto entrevistas coletivas. A maioria das entrevistas foi feita à distância, *online*, tendo, em alguns casos, sido possível a realização na própria escola, nomeadamente, no âmbito de uma visita.

Na Tabela 3 elencam-se as escolas, as funções dos entrevistados, bem como a data e modalidade da entrevista.

**Tabela 3**

*Identificação de escolas, funções dos entrevistados, data e modalidade da entrevista*

<b>Escolas em que houve entrevistas</b>	<b>Funções (à data) dos entrevistados, data e modalidade das entrevistas</b>
<b>La Zolla (Itália)</b>	Entrevista individual ao reitor, 3/2/23, em presença
<b>Karis Foundation (Itália)</b>	Entrevista individual ao diretor pedagógico, 21/4/23, <i>online</i>
<b>Obras Educativas Padre Giussani (Brasil)</b>	Entrevista individual à supervisora educativa, 10/3/23, <i>online</i>
<b>Fondazione Grosssman (Itália)</b>	Entrevista individual à reitora, 15/12/22, <i>online</i>
<b>Scuole La Carovana (Itália)</b>	Entrevista individual à reitora, 20/1/23, <i>online</i> ; entrevista coletiva ao conselheiro de administração e uma mãe de alunos, 6/2/23, em presença
<b>Istituto l'Aurora (Itália)</b>	Entrevista coletiva a coordenadoras da primária e média, 7/2/23, em presença
<b>Istituto Tirinnanzi (Itália)</b>	Entrevista individual à conselheira administração e coordenadora escolar, 21/4/23, <i>online</i>
<b>Instituto San Pablo Misionero (Chile)</b>	Entrevista individual ao representante legal, 26/8/23, <i>online</i>
<b>Fondazione Sacro Cuore (Itália)</b>	Entrevista coletiva ao reitor, coordenadores da primária e liceu e professora da primária, 3/2/23, em presença
<b>Fondazione del Sacro Cuore – Cesena (Itália)</b>	Entrevista individual à reitora, 20/1/23, <i>online</i>

---

<b>Escolas em que houve entrevistas</b>	<b>Funções (à data) dos entrevistados, data e modalidade das entrevistas</b>
<b>Scuole Malpighi (Itália)</b>	Entrevista coletiva à reitora e diretor do liceu, 4/5/23, <i>online</i>
<b>Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi (Itália)</b>	Entrevista coletiva ao reitor e professores de Língua materna, Matemática e Física, 9/3/23, <i>online</i>
<b>Scuole San Benedetto (Suíça)</b>	Entrevistas individuais a dois diretores: de pré-escolar / primária e escola média; coletiva a fundadora e ex-professora, 27 e 28 /2/23, em presença
<b>Fondazione Mandelli Rodari (Itália)</b>	Entrevista individual ao diretor da escola média, 13/4/23, <i>online</i>
<b>Scuole Santa Maria (Suíça)</b>	Entrevista individual ao diretor, 27/2/23, em presença
<b>Colégio de S. Tomás – APECEF (Portugal)</b>	Entrevistas individuais à reitora e vice-reitor, 21/3/23, em presença
<b>Lugi Giussani Schools (Uganda)</b>	Entrevista individual ao representante da AVSI (entidade de apoio) para a educação, 31/1/23, <i>online</i>
<b>Colegio Internacional J. H. Newman (Espanha)</b>	Entrevista individual ao reitor, 23/1/23, <i>online</i>
<b>Gimnasio Alessandro Volta (Colômbia)</b>	Entrevista individual ao reitor, 18/4/23, <i>online</i>
<b>Basischool Misha de Vries (Países Baixos)</b>	Entrevista individual ao diretor, 30/3/23, <i>online</i>

---



## Capítulo 6.

### Estudo 1 – A experiência

### nos documentos identitários das escolas

A primeira parte do Estudo empírico, daqui em diante designada por Estudo 1, é uma pesquisa documental de projetos educativos e outros documentos identitários das escolas participantes no estudo e a análise de conteúdo dos documentos encontrados. Procurou-se nestes documentos os elementos que derivam do conceito de experiência de Giussani, o modo como cada escola os entende e define, valoriza e destaca, bem como o que a escola se propõe fazer para a operacionalização da experiência.

A apresentação do estudo divide-se em quatro partes: a Questão de investigação – onde se expõe modo como foi formulada a questão de investigação do Estudo 1; a criação de Categorias para a observação da experiência na Educação segundo Giussani –em que se apresenta decomposição do conceito de Giussani em categorias que foram a base da pesquisa documental que se seguiu; a Apresentação e discussão de resultados – onde se descreve a análise de conteúdo feita e se discutem os resultados encontrados; e, por fim, a Síntese do Estudo 1 – em que se faz uma breve síntese da análise realizada.

#### 6.1. Questão de investigação

A elaboração da questão de investigação partiu de duas premissas:

- A operacionalização do pensamento de Giussani sobre a educação, com especial relevo para a sua conceção da experiência, pode ser observada, descrita e avaliada nas escolas neles inspiradas.
- Essa operacionalização está expressa nos documentos identitários das escolas: projeto educativo, visão, missão ou documentos identitários equivalentes.

Assim, a formulação da questão de investigação específica para o Estudo 1 é a seguinte:

**Como é que o conceito de experiência de Luigi Giussani está presente nos documentos identitários de cada escola, nomeadamente, no projeto educativo, visão e missão?**

Para responder à esta questão, e como referido anteriormente, foram consultados, em relação a cada uma das 25 escolas, os projetos educativos e/ou as páginas *web* e/ou outros documentos enviados pelos responsáveis contactados.

A partir dos documentos identitários referidos procedeu-se à análise de conteúdo já referida anteriormente e tendo-se em consideração o conceito de experiência de Giussani. O processo adotado é descrito em seguida.

## **6.2. Análise de Conteúdo e o conceito de experiência na Educação segundo Giussani**

Na análise de conteúdo desenvolvida foi tido em consideração o conceito de experiência em Giussani, mais especificamente a forma como a descreve e decompõe no âmbito educativo.

De acordo com a literatura do autor e dos seus estudiosos, o conceito de experiência pode ser operacionalizado de várias formas. Di Martino (2013) recorre a três passos: ‘facto’; ‘encontro’ e ‘experiência’. Mahfoud (2012) destaca a ‘experiência elementar’ e relaciona-a com vários conceitos ligados ao conceito de experiência em Giussani: ‘razoabilidade’, ‘moralidade’, ‘liberdade’, ‘crítica’, ‘companhia’, ‘atenção’. Grassi (2007) identifica alguns conceitos-chave do método giussaniano da experiência e os significados que abarcam: “os termos ‘tradição’ – memória, passado, história –, ‘verificação’ – presente, critério de juízo, crise, crivo –, ‘consciência crítica’ – juízo, responsabilidade” (p. 17).

Konrad,(2010) parte de uma estrutura da experiência em três passos: encontro, compreensão do significado e personalização, que depois amplia, incluindo os conceitos de tradição, autoridade, experiência elementar, correspondência, compromisso, crescimento e moralidade.

Na sequência do referido e para responder à questão de investigação, a investigação aqui apresentada teve em consideração oito categorias: realidade, razão, tradição, autoridade, crítica, liberdade, comunidade e crescimento. A escolha pretendeu abranger o que é essencial sobre a educação para a experiência em Giussani, escolhendo conceitos que possam ser pesquisados nos documentos identitários das escolas, porque definidos operacionalmente com clareza e declináveis em objetivos e atividades escolares. Em seguida são descritas as categorias:

- 1) Realidade** – A categoria ‘realidade’ refere-se à existência, ao ser de tudo o que existe. Inclui a alteridade, tudo o que é exterior ao eu, mas também o próprio eu, enquanto possível objeto de conhecimento. A realidade é inseparável do seu significado, origem, razão de existir. No contexto educativo desta investigação

abarca outros conceitos presentes no pensamento de Giussani, como acontecimento e encontro, no sentido do embater-se do sujeito diante do real.

- 2) **Razão** – A categoria “razão” refere-se ao instrumento humano que permite e procura, por natureza, a compreensão do significado da realidade. Giussani define-a como capacidade de nos darmos conta do real na totalidade dos seus fatores. A ‘razão’ torna seu, pela compreensão, o que era exterior. Neste estudo, esta categoria abarca também o conceito de consciência como o lugar do eu, que se alarga no contacto com a realidade. E remete para a verdade como critério de uma razão aberta à realidade e livre de preconceitos.
- 3) **Tradição** – Esta categoria indica todo o património recebido pelo sujeito, não só a história, mas os aspetos mais elementares da sua aprendizagem, patentes nas rotinas diárias. Não tem que ver com uma visão da vida virada para o passado, mas é a constatação do recebido como ponto incontornável; indica também uma hipótese explicativa da realidade, que requer verificação.
- 4) **Autoridade** – Na categoria da “autoridade” cabem as pessoas que encarnam, como caminho percorrido, uma determinada visão da vida. Não se esgotam e podem não coincidir com o poder instituído. São o testemunho de uma vivência presente da tradição.
- 5) **Crítica** – Esta categoria da “crítica” coincide com a verificação de toda e qualquer vivência do sujeito. Concretiza-se no ato de ajuizar – que Giussani descreve como comparação com a experiência elementar – e permite a noção de correspondência, como constatação da adequação ao eu.
- 6) **Liberdade** – Para Giussani, a “liberdade” é o método e a meta. Esta categoria inclui o empenho pessoal na experiência e abarca várias vertentes desta, como a adesão, a afeição, o compromisso, a ação. Indica, também, o resultado, enquanto aquisição experimental, contrapondo-se ao preconceito e à submissão à mentalidade dominante.
- 7) **Comunidade** – A categoria “comunidade” é aqui sinónimo de “companhia”, um termo muito caro a Giussani e muito presente nos seus escritos. Identifica a natureza comunitária do ser, do conhecer e do agir humanos, bem como a própria comunidade humana que acompanha cada pessoa e favorece e potencia a sua experiência. Neste estudo, refere-se, mais especificamente, à comunidade educativa, no sentido amplo do termo, que inclui a família, a escola e outras instâncias educativas.
- 8) **Crescimento** – Esta última categoria inclui, neste estudo, a personalização, enquanto apropriação e tomada de consciência do acontecer da experiência, e o consequente alargar e fortalecer do eu.

### 6.3. Apresentação e discussão de resultados

A recolha de dados consistiu em verificar nos documentos identitários selecionados, a presença de cada uma das oito categorias, a definição e desenvolvimento concetual que cada escola lhes dá e a operacionalização em aspetos concretos da vida da escola. Para a apresentação dos resultados desta recolha, construíram-se oito grelhas, uma por categoria. Para cada categoria, há uma coluna dedicada ao domínio do conceito, que recolhe as definições e contributos de cada escola para um entendimento do conceito a que se refere essa categoria. Outra coluna é dedicada ao domínio da aplicação feita na escola para pôr em prática a categoria, sempre que conceito e aplicação venham referidos no documento identitário.

Quanto à presença das categorias nos documentos selecionados, 16 das 25 escolas têm todas as categorias presentes nos seus documentos identitários. 6 escolas têm 7 das 8 categorias: 3 escolas têm 4 a 6 das 8 categorias. Contabilizando a incidência de cada categoria nos documentos das escolas, quatro categorias estão presentes em todas as escolas menos uma: Realidade, Razão, Comunidade e Crescimento. Uma categoria está presente em todas as escolas menos duas: Liberdade. Duas categorias estão mencionadas em todas as escolas menos três: Tradição e Crítica. Uma categoria, a Autoridade, não é mencionada por quatro escolas. Na análise destes dados importa lembrar que os documentos das escolas são de naturezas muito diferentes entre si. Há documentos mais sintéticos, outros que são mais exemplificativos do que exaustivos.

Passando ao conteúdo dos documentos identitários das escolas, no que diz respeito ao modo como cada categoria é tratada, as escolas tiveram opções muito diversificadas nos seus documentos. Nuns desenvolvem-se mais os conceitos, noutros é dada maior prevalência à vertente metodológica. Essa variação é, não só entre escolas, mas também conforme as categorias. As Obras Educativas Padre Giussani e as Scuole La Carovana têm, em relação às categorias em geral, mais exemplos metodológicos do que reflexões concetuais. De entre as categorias, a Realidade, por exemplo, é tratada, por quase todas as escolas, mais através de exemplos de tarefas do que na definição do conceito.

A Tabela 4 introduz a análise de conteúdo, identificando em cada categoria, os dois domínios de análise – conceito e aplicação – e as respetivas subcategorias. No processo de categorização teve-se em consideração as expressões mais significativas na definição dos conceitos, que foram incluídas no domínio do conceito. No domínio da aplicação, procurou-se os contributos mais importantes de cada escola para a operacionalização dos conceitos. Ambos os domínios foram divididos em subcategorias, com o objetivo de clareza e objetividade na análise.

#### Tabela 4

Análise de conteúdo: categorias e subcategorias

1) Domínio do Conceito	2) Domínio da Aplicação
<b>Categoria: Realidade</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. significado geral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. realidade como fim</li> <li>ii. atitudes a suscitar</li> <li>iii. propósitos a concretizar</li> <li>iv. papel das disciplinas</li> <li>v. dinâmica das aulas</li> <li>vi. capacidade de conhecer a realidade</li> <li>vii. contemplação e humildade</li> </ul>
<b>Categoria: Razão</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. o que a razão é</li> <li>ii. para que serve</li> <li>iii. posições humanas que envolvem a consciência e o uso da razão</li> <li>iv. o que a razão não é</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. geral</li> <li>ii. interdisciplinaridade e unidade do saber</li> <li>iii. tarefas concretas</li> <li>iv. linguagem</li> <li>v. cultura</li> </ul>
<b>Categoria: Tradição</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. formulações para definir o conceito</li> <li>ii. património recebido</li> <li>iii. incidência no presente</li> <li>iv. valor para enfrentar a existência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. carácter geral</li> <li>ii. propósitos a concretizar</li> <li>iii. positividade recebida, que requer verificação</li> <li>iv. papel da família e da cultura</li> </ul>
<b>Categoria: Autoridade</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. adultos-testemunhas</li> <li>ii. autoridade na verificação</li> <li>iii. comunicação de si mesmo</li> <li>iv. foco nas disciplinas</li> <li>v. humildade</li> <li>vi. despertar do valor do aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. autoridade que parte de um encontro</li> <li>ii. autoridade de todos os adultos na escola</li> </ul>
<b>Categoria: Crítica</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. comparação com a experiência elementar</li> <li>ii. verificação</li> <li>iii. fazer seu, mediante um juízo</li> <li>iv. reelaboração pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. protagonistas</li> <li>ii. propósitos</li> <li>iii. atividades concretas</li> <li>iv. tempo livre</li> </ul>
<b>Categoria: Liberdade</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. o que é</li> <li>ii. como se manifesta</li> <li>iii. quais são os frutos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. favorecer o processo de ensino e aprendizagem</li> <li>ii. propósitos a alcançar</li> <li>iii. desafios a dirigir aos alunos</li> </ul>
<b>Categoria: Comunidade</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. significado geral</li> <li>ii. na comunidade educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. atitudes estruturantes de construção da comunidade</li> <li>ii. sugestões gerais</li> <li>iii. relação entre professores</li> <li>iv. relação entre professores e alunos</li> <li>v. relação entre a escola e a família</li> </ul>
<b>Categoria: Crescimento</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. definições mais sintéticas</li> <li>ii. definições mais desenvolvidas e detalhadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. tentativas em ordem ao crescimento</li> <li>ii. frutos de crescimento</li> </ul>

A modalidade adotada para a análise de conteúdo foi a de destacar os temas principais que emergem dos documentos identitários das escolas associados a cada categoria e selecionar as descrições mais representativas, presentes nas grelhas de recolha de dados.

### 6.3.1. Realidade

No que diz respeito à categoria da Realidade, encontra-se, na maioria dos documentos e textos identitários das escolas, uma enorme riqueza no âmbito da **aplicação**. Nove das 25 escolas em estudo arriscaram ainda descrever o **conceito**, mas mesmo no caso das que não o fizeram é possível, através das próprias tarefas propostas, captar o entendimento que a escola tem do conceito de realidade, como primeira instância educativa.

#### 1) O conceito

##### i) significado geral

Analisando a descrição do conceito, destaca-se a palavra ‘coisas’, como a mais abundantemente usada para descrever a realidade. É uma palavra com a qual Giussani (2022) indica a primeira e mais elementar constatação da existência da realidade. As escolas captaram esta essencialidade.

A palavra ‘pessoa’ também é recorrente. Surge com dois sentidos distintos: como objeto de conhecimento e como sujeito. Para a pessoa, enquanto sujeito de conhecimento, a sua pessoa é o objeto de conhecimento e a descoberta mais decisiva na realidade. Esse aspeto da descoberta da realidade pessoal de cada criança e jovem aparece valorizado por várias escolas.

As palavras ‘verdade’, ‘dado’ e ‘nexo’ também surgem em alguns dos documentos, na tentativa de apresentar o conceito de realidade, captando outras tantas ideias centrais no pensamento de Giussani: que as coisas têm um significado profundo, para além da aparência, têm uma raiz, um fundo – verdade; que têm uma existência independente do sujeito e assim emergem na experiência – dado; e que só se entendem no contexto das suas relações e utilidades recíprocas – nexos.

Encontram-se ainda presentes nos documentos de várias escolas, e são significativos no pensamento de Giussani sobre a realidade, os conceitos de presença, que indica a realidade como presente no tempo e no espaço do sujeito; provocação, como desafio que a realidade constitui para o sujeito que se embate nela; e assombro – ou espanto – que descreve a primeira reação do sujeito diante da realidade.

## **2) A aplicação**

Quanto à aplicação podemos identificar os seguintes aspetos: **i)** a realidade como fim; **ii)** atitudes a suscitar; **iii)** propósitos a concretizar; **iv)** papel das disciplinas; **v)** dinâmica das aulas; **vi)** capacidade de conhecer a realidade; **vii)** contemplação e humildade.

### **i) a realidade como fim**

Quanto às tarefas e aos métodos, o ponto unificador é o objetivo partilhado de ter a realidade como fim, como formula o Colegio de Santa Caterina da Siena, Assunción: “origem do processo educativo como provocação que ativa o interesse e as dinâmicas da pessoa”; “termo de verificação a cada passo” e “objetivo final que tem como resultado a consciência”. Ou, na expressão mais poética das Luigi Giussani Schools, Kampala, “reconhecer a realidade como mestra”. Ou ainda, “uma pedagogia que atenda prioritariamente à realidade, “obedeça” à realidade” – Colegio Internacional Kolbe, Madrid.

### **ii) atitudes a suscitar**

Para isso, são várias as atitudes a suscitar nas crianças e nos jovens: “olhar atento à realidade” (Obras Educativas Padre Giussani, Belo Horizonte); “empenho, interesse e paixão” (Karis Foundation, Rimini); “abertura, entendida como capacidade de observação, e assombro, como capacidade de admiração e valorização, para adquirir um método de investigação adequado que permita descobrir a realidade” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “sentimento de assombro pela maravilha de uma realidade em contínua criação e recriação, como antídoto ao tédio e, sobretudo, à pretensão fundamentalista e violenta de possuir o segredo das coisas” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate-Brianza).

### **iii) propósitos a concretizar**

Encontra-se nos documentos o propósito de “despertar a consciência, a inteligência e a afetividade diante do real” (Karis Foundation, Rimini); “descobrir, observar, interpretar, compreender e transformar a realidade” (La Zolla, Milão); “reconhecer que a realidade provoca interesse, mobiliza a liberdade, a razão e a afeição e suscita a pergunta sobre o significado” (Scuole La Carovana, Modena e Istituto l’Aurora, Milão); ou, numa expressão mais sintética, “ser uma escola que faz apaixonar pela realidade” (Fondazione Grossman, Milão).

### **iv) papel das disciplinas**

Na maioria das escolas é destacado o papel das disciplinas: “a sua potencialidade para introduzir os estudantes à realidade, a interessar-se por ela, amá-la e compreendê-la” (Fondazione Grossman, Milão); a possibilidade de, “através das diversas disciplinas, ajudar

o aluno a tomar consciência de si e da riqueza de todos os aspetos da realidade” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); tornar os jovens “peritos nos diversos métodos de abordagem da realidade, nos seus múltiplos cambiantes, através dos diferentes instrumentos e linguagens, de que as disciplinas fazem uso” (Karis Foundation, Rimini); “as disciplinas como janelas abertas sobre a realidade” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).

#### **v) dinâmica das aulas**

O papel das disciplinas é concretizado em alguns documentos na dinâmica das aulas: como “momentos privilegiados de escancarar os alunos a toda a realidade, do ponto de vista particular de cada campo da experiência, cada matéria, cada disciplina” (La Zolla, Milão); “o encontro com o dado – dos textos aos personagens históricos, das descobertas científicas às expressões artísticas, das línguas e culturas estrangeiras às leis matemáticas – como primeiro passo do método segundo o qual cada disciplina é estruturada”, “um método em evolução, sempre em busca de um encontro com a riqueza inesgotável da realidade” (Centro Scolastico La Traccia, Calcinate); “o desafio ao professor a alargar os horizontes à realidade em vez de os encerrar nos assuntos a tratar” (La Zolla, Milão).

#### **vi) capacidade de conhecer a realidade**

Outra linha importante encontrada nos documentos é a da correspondência entre as capacidades dos alunos e a possibilidade de conhecer a realidade: “afirmar a realidade como passível de ser conhecida na sua concretude e no seu significado” (Fondazione Grossman, Milão); “desenvolver todas as estruturas de um indivíduo até à sua realização integral e, ao mesmo tempo, a afirmação de todas as possibilidades de conexão ativas dessas estruturas com toda a realidade” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogotà); “ajudar os alunos a penetrarem e a apoderarem-se cada vez mais da realidade, dando-se conta da incrível correspondência entre as capacidades cognitivas humanas e o real” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “sabendo que não há cultura sem significado e que todos os aspetos da realidade têm um significado (uma poesia, um teorema, um fenómeno químico, um facto histórico, um trecho musical), ajudar o aluno a perceber que vale a pena implicar-se até ao fundo para descobri-lo” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); em suma, “afirmar a experiência, como relação direta com a realidade, que envolve a totalidade do aluno: mente, coração, inteligência e afeto” (La Zolla, Milão).

#### **vii) contemplação e humildade**

Destaca-se ainda o favorecer em alunos e professores uma posição de contemplação e humildade diante da realidade: “dar atenção à beleza da realidade e tê-la como critério para a conceção do currículo” (Basischool Misha de Vries, Brabante Norte); “educar as crianças à beleza da vida” (Obras Educativas Padre Giussani, Belo Horizonte); “afirmar o real, o que permite, com o tempo, «amar mais a verdade que a si mesmo»” (Instituto San Pablo

Misionero, Santiago); “ajudar a pessoa a permanecer na posição de contínua pergunta” (Fondazione del Sacro Cuore – Cesena e Karis Foundation, Rimini); “educar os adultos e as crianças a olharem para si e para a realidade, ajudando a trazer à tona a sua natureza verdadeira” (Obras Educativas Padre Giussani, Belo Horizonte).

### **6.3.2. Razão**

#### **1) O conceito**

Quanto à categoria da “Razão”, várias escolas têm passagens dos seus documentos identitários que definem o termo. Podem identificar-se quatro tipos de abordagem, encontrados nestes documentos, para descrever o conceito de Razão: **i)** o que a razão é; **ii)** para que serve; **iii)** posições humanas que envolvem a consciência e o uso da razão; **iv)** o que a razão não é.

##### **i) o que a razão é**

Quanto à definição, propriamente dita, do que a razão é, destacam-se como mais representativas e completas as seguintes formulações: “a capacidade que cada pessoa tem de conhecer a realidade em todos os seus fatores, desde as suas manifestações mais capilares até ao seu significado último” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “o conhecer e possuir a realidade afirmando o seu significado que estabelece os nexos entre as coisas, entre os vários fenómenos e momentos da realidade, unificando o que, na aparência e no imediato, se apresenta como diferente e não explicado” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “a capacidade de inteligência e leitura do presente, a força criativa do eu, com os seus próprios e únicos recursos e características” (Centro Scolastico La Traccia, Calcinante).

Juntam-se outras definições que ajudam a completar a compreensão do conceito: “capacidade a usar, segundo toda a sua amplitude e segundo toda a variedade dos seus métodos” e “instrumento de descoberta da realidade, no qual emerge o eu” (Centro Scolastico La Traccia, Calcinante); “capacidade de raciocínio e juízo” (Fondazione Mandelli Rodari, Milão); “conhecimento dirigido à verdade” (Istituto San Pablo Misionero, Santiago); “faculdade humana capaz de conhecer o real e de ajuizá-lo” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate - Brianza); “medida da dignidade humana” e “motor da energia afetiva” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).

##### **ii) para que serve a razão**

Respondendo à pergunta “para que serve a razão?” como forma de compreender esta categoria, destaca-se: “disposição para descobrir, reconhecer e aceitar a verdade e o bem

como consciência do homem original e abertura ao mistério do outro, da própria vida, do cosmos e da história” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago); “descobrir o nexos potente que liga tudo e nos liga a tudo” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “saber o porquê para exercitar conscientemente a liberdade” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); “querer saber e perceber” (Little Prince School, Nairobi).

### **iii) posições humanas que envolvem a consciência e o uso da razão**

Os documentos identitários das escolas são também ricos na descrição de posições humanas que favorecem o uso pleno da razão. Podem ser reconduzidas às seguintes: “uma permanente paixão por conhecer, considerando todas as possibilidades, sem censurar nada”(Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “desejo de compreender o que se encontra, espantando-se diante daquilo que descobre, agarrando as suas características e relacionando-o com o que já conhece” (Colégio de São Tomás APECEF, Lisboa); “abertura a todos os fatores da realidade” (Fondazione Mandelli Rodari, Milão); “busca autêntica que gera perguntas com o fim de alcançar o significado real das coisas, evitando fechar-se em preconceitos que travem o caminho do conhecimento” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago); “capacidade de estar diante da realidade avaliando todos os aspetos, partindo de emoções e impressões, mas indo sempre mais ao fundo” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); “curiosidade por todo o bem que existe” (Scuole Malpighi, Bolonha).

### **iv) o que a razão não é**

Em alguns documentos a definição de razão é feita indicando perspectivas erróneas ou redutoras desta categoria, como: “não se reduz a lógica, nem a demonstração empírica, é muito mais vasta: é uma vida diante da multiplicidade da realidade” (Fondazione Grossman, Milão) “capacidade de abertura à realidade e não medida da realidade a partir de esquemas pré-constituídos” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota).

Em síntese, a razão é: “uma conceção de pessoa como ser capaz de sentido e dotado de razão e consciência individual, estruturalmente livre e aberto ao conhecimento” (Fondazione Grossman, Milão); “uma efetiva opção pelo conhecimento, do ponto de vista cognoscitivo e existencial” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago); “janela sobre um mundo que nunca se acaba de olhar e explorar” (Istituto Tirinnanzi, Legnano). Sublinha-se, igualmente, o aspeto da irredutibilidade da razão às operações da lógica, da demonstração e da prova científica.

## **2) A aplicação**

No que diz respeito aos métodos e tarefas conducentes a um uso efetivo e abrangente da razão, a riqueza de contributos encontradas nos documentos das escolas é vasta.

Apresentam-se de seguida cinco eixos mais representativos: **i)** geral; **ii)** interdisciplinaridade e unidade do saber; **iii)** tarefas concretas; **iv)** linguagem; **v)** cultura.

### **i) geral**

Das propostas metodológicas de carácter geral, destacam-se: “educar nos jovens a lógica, a flexibilidade e a sensibilidade à beleza e à verdade” e “educar ao uso correto da razão e ao desenvolvimento dos processos lógicos em todas as disciplinas, evitando qualquer aquisição mecânica” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “a arte, a literatura, a filosofia, a matemática, a física, a história, juntamente com o coração de cada aluno e cada professor, como recursos inesgotáveis” (Scuole Malpighi, Bolonha).

### **ii) interdisciplinaridade e unidade do saber**

No campo da interdisciplinaridade e da unidade do saber, duas tarefas sintetizam todas as existentes: “um trabalho sistemático que estimule a pergunta sobre a realidade e ajude a captar os nexos entre os vários objetos de conhecimento, para que o real apareça na sua inteireza e não como um conjunto inorgânico de particulares” (Fondazione del Sacro Cuore – Cesena); “um trabalho interdisciplinar voltado para identificar a identidade da razão humana como raiz do que as disciplinas têm em comum” (Scuole La Carovana, Modena).

### **iii) tarefas concretas**

Algumas das tarefas mais concretas e detalhadas são as seguintes, entre a multiplicidade encontrada: “memorizar tabelas aritméticas ou noções topográficas, apontando para a beleza desta tarefa, transmitindo a sua razoabilidade, utilidade e 'harmonia” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “estimular o cálculo, o raciocínio matemático e a lógica para desenvolver o pensamento humano e o trabalho intelectual” e “desenvolver a capacidade de raciocínio dos alunos através de tudo o que acontece na sala de aula, os trabalhos de casa propostos e o estudo dos assuntos” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “observar a realidade, formular hipóteses, dar as razões para os dados encontrados (fenómenos científicos ou objetos humanos) analiticamente analisados e argumentar de modo adequado” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).

### **iv) linguagem**

O uso da linguagem é um campo presente nos documentos de várias escolas como parte da educação para uma razão viva e humana. Estas são duas tarefas das mais ilustrativas: “desenvolver a capacidade de compreender, analisar e sintetizar os conteúdos propostos, expondo-os de maneira correta e pessoal, oralmente e por escrito” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “encorajar a observação, o desenvolvimento da capacidade de pensar

e raciocinar, o crescimento da criatividade e da capacidade expressiva, sempre dentro de um diálogo e confronto ativo com os professores” (Scuole San Benedetto, Lugano).

#### **v) cultura**

Por fim, o âmbito cultural, representado nas seguintes propostas: “procurar que tenham uma atenção viva a si mesmos, ao seu contexto e às múltiplas expressões culturais” e “conhecer culturas diferentes para que se descubra o interesse pelo mundo” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota).

Em suma, “favorecer a disposição a conhecer todos os aspetos de uma coisa, de uma situação, de uma pessoa, sem censurar nem esquecer nada” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid).

### **6.3.3. Tradição**

#### **1) O conceito**

A categoria da Tradição é, nos documentos identitários das escolas deste estudo, descrita de acordo com o pensamento de Giussani, não coincidente com a conotação mais frequente desta palavra. A sua expressão “hipótese explicativa da realidade” é a que melhor resume o pensamento do autor sobre a tradição. Encontramo-la nos documentos de algumas escolas: Colegio Internacional Kolbe, Madrid; Fondazione Mandelli Rodari, Milão; Karis Foundation, Rimini. Outros contributos para exprimir o conceito podem agrupar-se da seguinte forma: **i)** formulações para definir o conceito; **ii)** património recebido; **iii)** incidência no presente; **iv)** valor para enfrentar a existência.

##### **i) formulações para definir o conceito**

Apresentam-se algumas das formulações em torno desta definição de “Tradição”: “hipótese explicativa unitária que ofereça um sentido, de modo que o aluno o possa perceber como razoável e válido” e “a cultura que nos precedeu como primeira hipótese de trabalho a tomar em consideração e com a qual confrontar-se para verificar e avaliar a sua pertinência no presente” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “uma proposta educativa que se apresenta como um ponto de vista sintético sobre a realidade” (Fondazione del Sacro Cuore, Cesena); “fruto do trabalho e do testemunho, ao longo do tempo, de grandes figuras de educadores, é uma hipótese para encontrar toda a realidade, não um conteúdo cristalizado” (Fondazione Sacro Cuore, Milão).

##### **ii) património recebido**

Uma vez que se trata de um património recebido, nos documentos das escolas há diversas maneiras de referir esse património, que se podem reconduzir às seguintes: “uma

experiência e uma conceção de vida que se comunicam de uma geração à outra” (Fondazione del Sacro Cuore, Cesena; Fondazione Mandelli Rodari, Milão; Istituto l’Aurora, Milão); “sistemas de conteúdos, métodos e linguagens, que chegaram até nós ao longo de séculos e milénios de interrogações, investigações, raciocínios, hipóteses explicativas e verificações” e “as respostas e explicações dos fenómenos físicos e espirituais, os conceitos e os significados descobertos e propostos pelos que nos precederam, as suas obras imortais” (Fondazione Grossman, Milão); “contexto dos valores e experiências em que se nasceu (família, cidade, civilização) e contexto comunitário em que a pessoa se encontra (família, escola, cidade, nação)” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).

### **iii) incidência no presente**

Vários documentos refletem uma tentativa de descrição mais operacional desta categoria, tendo em conta a sua incidência no presente: “conhecimento do passado, que possibilite um olhar para o presente capaz de ter em conta todos os fatores implicados” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “um modo de olhar e conceber todas as coisas que vem de uma tradição experimentada e verificada como válida para enfrentar o presente” (Fondazione Grossman, Milão); “propor o dado objetivo da tradição cultural e civil a que todos pertencem” Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza).

### **iv) valor para enfrentar a existência**

Uma linha complementar de significação presente nos documentos das escolas é a que apresenta a tradição do ponto de vista do seu valor para enfrentar a existência. São significativas três passagens retiradas do projeto educativo do Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza: “se a nossa alma não é uma página informe e em branco, devemos-lo a quem nos entregou o tesouro de uma experiência densa de significado e nos permitiu apreciar-lhe o aroma”, “cada manhã, não entramos sós na aula, mas levamos connosco quem nos foi amigo, mestre e pai, submetemos esse testemunho aos nossos alunos como a tentativa tenaz de que somos capazes” e “entregamos este tesouro a quem é mais novo como se entrega um livro de instruções, um manual da vida e das obras, que contém a explicação de cada coisa”.

## **2) A aplicação**

Os documentos das escolas dão voz a vários métodos e tarefas propostos pelas escolas para educar as crianças e os jovens a reconhecerem a tradição como um elo inapagável no progresso cultural e existencial. Podem agrupar-se da seguinte forma: **i)** carácter geral; **ii)** propósitos a concretizar; **iii)** positividade recebida, que requer verificação; **iv)** papel da família e da cultura.

### **i) carácter geral**

Quanto ao âmbito geral de aplicação da tradição, destaca-se: “ter a noção de que, sem uma proposta a verificar, não há educação e que uma eliminação a priori do passado gera um grave empobrecimento da consciência do homem, que fica, assim, acriticamente, nas mãos das opiniões dominantes” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “propor adequadamente o passado para que o jovem encontre bases sobre as quais apoiar-se na sua aventura de desenvolvimento e, ao crescer, não se torne abstrato e cético” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “considerar as aquisições e as hipóteses recebidas do passado, da tradição, de quem já empreendeu o itinerário que hoje nos toca percorrer, para não ter que refazer o trajeto do princípio” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “reconquistar o que se herdou dos pais para possuí-lo verdadeiramente” (Scuole La Carovana, Modena); “conjugar tradição e inovação” (Scuole Malpighi, Bolonha).

### **ii) propósitos a concretizar**

A aplicação da tradição passa por alguns propósitos de que se salienta: “enraizada na tradição e na história, promover uma contínua inovação pedagógica” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “a partir de um ponto de vista sintético sobre a realidade, desenvolver e testemunhar uma capacidade analítica” (Fondazione del Sacro Cuore, Cesena); “didática como instrumento educativo em função da introdução do jovem à riqueza da tradição” e “disciplinas como caminho principal para as novas gerações considerarem o que receberam de quem as precedeu” (Fondazione Grossman, Milão); “favorecer o aprofundamento da sua história e dos valores recebidos” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “pôr em prática na aula o processo de compreensão, a partir do momento em que os percursos de conhecimento, já explorados por outros e fixados na tradição, são apresentados, no seu estado de desenvolvimento, ao aluno” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza).

### **iii) positividade recebida, que requer verificação**

A tradição, segundo Giussani, é proposta como uma síntese positiva, que requer uma verificação, geração a geração. Entre outros exemplos, os documentos das escolas referem assim esta dimensão da positividade, aliada à liberdade de adesão: “confiar esta semente à crescente liberdade da pessoa” (Fondazione Sacro Cuore, Milão); “comunicar uma tradição ajuizada e ainda hoje viva e positiva” (Istituto l’Aurora, Milão); “reconhecer na tradição recebida de um ímpeto de positividade construtiva, especialmente rico e a ser trabalhado, no âmbito pedagógico e didático” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “ajudar o aluno a saber valorizar a riqueza da sua identidade e tradição nacional, para inserir-se positivamente no mundo que o rodeia, como protagonista” (Gimnasio Alessandro Volta,

Bogota); “favorecer que o aluno compreenda, lealmente assuma e livremente siga a hipótese proposta” (Karis Foundation, Rimini).

#### **iv) papel da família e da cultura.**

Por fim, o papel da família e da cultura, referido em vários documentos, de que se selecionaram as seguintes formulações: “utilizar a história e a cultura únicas da região e do país como trampolim para uma descoberta” e “apresentar às crianças a diversidade cultural, valorizando a herança cultural do país e integrando elementos de outras culturas europeias” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “conhecimento da história como ponto de partida para relacionar-se com a própria tradição cultural” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “reconhecer à família a primazia e a competência fundamental na educação, que lhe é conferida pela própria natureza humana” (Colegio Internacional Kolbe, Madrid); “disciplinas de estudo como possibilidade de conhecer as tradições culturais” (La Zolla, Milão).

### **6.3.4. Autoridade**

#### **1) O conceito**

Os documentos identitários das escolas estudadas captam, com muita riqueza e variedade, a categoria da “Autoridade” que aponta para adultos que arriscam uma síntese pessoal da tradição recebida e vivem na primeira pessoa o que propõem. Também neste caso se apresenta a multiplicidade com que este conceito é expresso, agrupando em vários domínios: **i)** adultos-testemunhas; **ii)** autoridade na verificação; **iii)** comunicação de si mesmo; **iv)** foco nas disciplinas; **v)** humildade; **vi)** despertar do valor do aluno.

##### **i) adultos-testemunhas**

Adultos-testemunhas nos documentos das escolas são aqueles cujo testemunho assenta no facto de encarnarem a hipótese explicativa da realidade que receberam e propõem. As expressões mais ilustrativas encontradas são: “o professor que encarna aquela tentativa, nunca esgotada, de se deixar provocar pelo real” (Centro Scolastico La Traccia, Calcinante); “quem educa guiando e sustentando o crescimento com o ser, o fazer e o falar” (Istituto l’Aurora, Milão); “proposta da tradição, revivida e vivificada no trabalho quotidiano e na personalidade dos professores, como ponto de partida dado aos jovens, como hipótese de trabalho, onde alicerçar e amadurecer, num caminho gradual e criticamente consciente” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “adulto que se apresenta como «mestre», encarnando, de modo vivo e consciente, a pertença à tradição que é proposta aos jovens” (Karis Foundation, Rimini).

## **ii) autoridade na verificação**

A autoridade também vem de o adulto não se furtar à tarefa de verificação que convida o jovem a fazer. Como se infere destas formulações da categoria da “Autoridade”: “adulto que já deu passos na realidade e que, por isso, é razoável seguir para que se repita no aluno uma experiência análoga” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción; Fondazione Mandelli Rodari, Milão; Karis Foundation, Rimini); “adultos que tentam viver a tradição, de maneira a verificá-la continuamente e a poder propô-la criativamente à liberdade dos alunos” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “referências de autoridade que apontam o ideal a que toda a atividade se dirige e, ao mesmo tempo, põem em discussão criticamente os passos e as razões das escolhas educativas e didáticas” (Fondazione Grossman, Milão).

## **iii) comunicação de si mesmo**

Para Giussani, a comunicação de si próprio é um fator essencial pelo qual alguém se torna autoridade, especialmente na educação. É o que traduzem estes exemplos tirados dos documentos das escolas: “relação pessoal entre professor e aluno como comunicação autêntica de si mesmo ao outro, de modo a que o jovem, na sua liberdade, descubra as razões e o valor do que lhe é proposto” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “educador que aceita partilhar a sua humanidade, expondo a sua conceção das coisas, comunicando-se a si mesmo, aceitando o risco de propor a sua hipótese interpretativa da realidade” (Colegio Internacional Kolbe, Madrid); “sujeitos vivos e propositivos, adultos dispostos a pôr em jogo a sua própria pessoa, a oferecer-se, a si próprios, e capazes de interpelar com autoridade o coração de um jovem” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “professores apaixonados, que, ao longo do tempo, se oferecem aos jovens como guias na construção da sua própria identidade” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).

## **iv) foco nas disciplinas**

Na educação, a autoridade exprime-se na competência pedagógica, com foco nas disciplinas que cada adulto leciona, como é expresso em vários documentos, de que foi selecionado o seguinte: “adultos que testemunham um constante trabalho da sua razão no sentido de conhecerem melhor toda a realidade e o seu sentido, dedicando-se, ao mesmo tempo, seriamente, ao desenvolvimento dos seus conhecimentos na área específica que são chamados a ensinar” e “adultos disponíveis para acompanhar os alunos de todas as formas ao seu alcance, manifestando-lhes o amor pelo humano que está na raiz de qualquer vocação educativa” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “entrar na aula aceitando o jogo da vida: acusar o golpe do que está presente, assumir a responsabilidade de uma proposta, aceitar o risco da verificação e implicar-se com as possibilidades surpreendentes e imprevistas que daí possam surgir” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “professores qualificados, seriamente comprometidos no seu trabalho, com

curiosidade, amor e paixão pelas suas matérias, atentos às necessidades dos alunos, aceitando a provocação de melhorar constantemente a sua formação” (Luigi Giussani Schools, Kampala); “professor, como pessoa consciente do potencial educativo da sua matéria: conhece-a, descobre-a continuamente e propõe-na ao aluno, cheio de desejo de que também ele possa, consigo, espantar-se com o que aprende” (Scuole Santa Maria, Bellinzona).

#### **v) humildade**

Nos documentos das escolas encontram-se vários exemplos da força de autoridade que brota da humildade, como estes: “humildade essencial, que leva a espantar-se diante do real e a desejar sempre conhecer, amando a verdade mais do que a ideia que se tem dela” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “adultos dispostos a aprender de novo e a compreender melhor no seu trabalho diário com alunos” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “disposição humilde de aprender com todos, prontos a confrontar-nos com todos sem preconceito, sem pretender ser donos do significado do mundo” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza).

#### **vi) despertar do valor do aluno**

Por fim, o êxito de uma autoridade verdadeira é a criança e o jovem descobrirem o seu valor, como documentam estas passagens: “professor que ajuda o aluno a descobrir-se e a tomar consciência do seu ser único e irrepetível” (Little Prince School, Nairobi); “para a criança, a autoridade é dar-se conta de ser esperada, acolhida e acompanhada por um adulto – a professora – que a reconhece, a vê crescer, a confirma e a sustenta num percurso de autonomia adequado à idade” (Scuole San Benedetto, Lugano); “relação educativa que permite à pessoa perceber o seu valor e abrir-se com amor à aventura do conhecimento” (Scuole Santa Maria, Bellinzona).

## **2) A aplicação**

A categoria da ‘Autoridade’ define-se em ação, pelo que o âmbito do conceito e o âmbito das tarefas e dos métodos se entrecruzam. Ainda assim, agruparam-se as propostas mais significativas e ilustrativas encontradas nos documentos das escolas em duas dimensões: **i)** autoridade que parte de um encontro; **ii)** autoridade de todos os adultos na escola.

### **i) autoridade que parte de um encontro**

O primeiro gesto portador de autoridade, no sentido giussaniano do termo, é o encontro entre o adulto e o jovem, assim traduzido em alguns documentos das escolas: “acompanhar o aluno em dificuldade e ajudá-lo a descobrir no limite uma oportunidade de crescer” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “mudar e crescer no caminho

com os alunos” (La Zolla, Milão); “convidar à obediência, entendida como confiança na posição do adulto que convida a experimentar as coisas” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).

## **ii) autoridade de todos os adultos na escola**

A categoria “Autoridade”, porque não se baseia em cargos ou funções no âmbito escolar ou familiar, diz respeito a todos, especialmente os adultos. Estas são as expressões mais significativas desse aspeto: “considerar todos os adultos como educadores” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “através do trabalho conjunto dos professores, do estudo e da paixão pela disciplina que ensinam, mostrar uma inter-relação entre os diferentes conhecimentos propostos que possibilitem ao aluno a compreensão do mundo, necessária para se tornarem adultos” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “escola como o articular de comunicação de uma hipótese explicativa da realidade, na pluralidade das personalidades que a compõem e na variedade das sugestões que oferece” (Karis Foundation, Rimini); “adulto no centro do acontecimento educativo na escola, como ponto de referência para a criança” (Little Prince School, Nairobi).

## **6.3.5. Crítica**

### **1) O conceito**

A categoria da “Crítica”, na presente investigação abrange conceitos importantes no pensamento de Giussani: desde logo, o conceito de experiência elementar, esse conjunto de evidências e exigências originais inerentes à natureza humana. Também o conceito de juízo, uma avaliação que consiste, para Giussani, na comparação de tudo com a experiência elementar. Ainda o termo verificação, que é, para o autor, como um sinónimo de crítica, já que esta não tem a conotação negativa mais difundida, mas significa crivo, avaliação. Cabe ainda nesta ideia de crítica como crivo, o reter o que é bom, o fazer seu, oferecendo ao mundo uma reelaboração pessoal do recebido.

Nos documentos das escolas, encontram-se definições que acompanham cada uma destas vertentes do conceito de ‘Crítica’ em Giussani: **i)** comparação com a experiência elementar; **ii)** verificação; **iii)** fazer seu, mediante um juízo; **iv)** reelaboração pessoal.

#### **i) comparação com a experiência elementar**

Quanto a ajuizar, ou comparar o que se recebe com a experiência elementar, são particularmente vivas estas formulações: “dar as razões das coisas, formar um juízo, mediante um critério que é idêntico para todos e objetivo: a exigência de verdade, de beleza, de bondade, etc., em síntese, a exigência de felicidade” e “comparar o que se recebeu da tradição, o passado e as razões, considerá-lo e confrontá-lo com os desejos do seu próprio

coração para poder dizer: «é verdade», «não é verdade» ou «tenho dúvidas»” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “comparação entre as próprias exigências fundamentais de verdade, beleza, justiça, e o que foi recebido anteriormente na educação familiar e durante os estudos precedentes” (Fondazione Mandelli Rodari, Milão); “assumir a responsabilidade de levar a sério o que se recebe, compará-lo com o que se é, decidir o que se reconhece como verdadeiro e empenhar a vida nessa decisão” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “ajuizar o que se aprende com esforço e gosto, bem como o que acontece na escola, procurando a comparação com a experiência pessoal posta em comum com alguns professores e colegas” (Scuole San Benedetto, Lugano).

## **ii) verificação**

A ideia de verificação também está presente em muitos documentos das escolas, de que se selecionaram as seguintes expressões: “em tudo o que se encontra, descobrir o que é bom e útil e pode ser promovido, examinar tudo e guardar o que é bom” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “capacidade de formular juízos críticos de valor e de raciocinar com rigor segundo o método e a linguagem próprios de cada disciplina” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “pôr à prova e verificar a oferta recebida pela tradição” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “uma capacidade madura de dar razões das coisas e das suas relações” (Fondazione del Sacro Cuore, Cesena); “submeter as razões enunciadas a uma avaliação, numa posição de tensão crítica e paixão pela realidade” (Fondazione Grossman, Milão); “um método que permita à pessoa avaliar o que recebe em vez de se limitar a tomar como seu o que lhe é dito” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); “verificar os princípios e pô-los em ação na experiência” (Scuole Santa Maria, Bellinzona).

## **iii) fazer seu, mediante um juízo**

A categoria da “Crítica” inclui o processo de abraçar e tornar seu o que foi recebido, mediante um juízo, como ilustram as seguintes passagens dos documentos das escolas: “a partir da capacidade de reconhecer o valor das pessoas e das coisas, e de se ligar ao que o eu reconhece como verdadeiro, bom, belo e justo, uma nova capacidade de afeição, cheia de razão e de gosto” (Centro Scolastico La Traccia, Calcinate); “exercício de um juízo e de uma afeição àquilo que a inteligência indica como um bem para a própria vida” (Fondazione Grossman, Milão); “viver na realidade, com a força de um critério de juízo propositivo e criativo e ser capaz de se empenhar na sua realização” (Fondazione Mandelli Rodari, Milão); “seguir a proposta dos adultos verificando-a na primeira pessoa e comparando-se criticamente com eles” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “fazer seu o que se encontra, através da experiência de um gosto pelo que é proposto, em lugar de uma indiferença a quem propõe” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); “descobrir, verificar e fazer seu o que se aprende” (Scuole Santa Maria, Bellinzona).

#### **iv) reelaboração pessoal**

Por fim, a crítica, segundo Giussani, conduz a uma reelaboração pessoal, referida por várias escolas, de várias formas, como por exemplo as seguintes: “interiorização e reelaboração pessoal dos conteúdos” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “verificar, com lealdade, a tradição recebida e desenvolvê-la”, “pôr à prova e fortalecer as aquisições anteriores, tornando-as cada vez mais ricas e pessoais” e “verificar na própria vida uma posição semelhante à que se identificou nos adultos de referência de modo a começar o seu caminho pessoal, acompanhado pelos passos seguros dos mais velhos, que encorajam e estimulam” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “não rejeitar acriticamente a tradição, mas redescobri-la, sabendo aceitar os aspetos válidos e corrigir os erros, tornando-se capaz de agir construtivamente no mundo” (Fondazione Mandelli Rodari, Milão); “O tesouro que recebemos não está cumprido de uma vez por todas, tem que ser, de cada vez, conquistado, verificado, reconstruído no presente, para que possa ser vivo, para que ainda possa falar-nos e convencer-nos; para que, com a nossa voz, possa alcançar e convencer os que temos diante de nós” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza).

## **2) A aplicação**

Toda a vida escolar é um âmbito favorável para uma educação para a crítica, uma vez que se trata de um desafio a que os jovens cresçam não incorporando ideias e práticas de forma automática, mas aprendam a ajuizar e a escolher. Isso mesmo fica patente na variedade de exemplos que emergem dos documentos das escolas, passíveis de serem enquadrados como método de educação para a crítica (em cada dos seus elementos: comparação com a experiência elementar; verificação; fazer seu, mediante um juízo; reelaboração pessoal). Assim, é possível agrupá-los em: **i)** protagonistas; **ii)** propósitos; **iii)** atividades concretas; **iv)** tempo livre.

### **i) protagonistas**

Os protagonistas da educação para a crítica são quem educa e quem se deixa educar, como fica patente nestes exemplos retirados dos documentos das escolas: “verificação da hipótese, submetida ao crivo crítico do estudante, que é o protagonista atual do ato de conhecer, numa relação estreita com o professor e os outros estudantes” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “uma comunidade que tem viva uma proposta educativa e favorece adequadamente o empenho e o risco da verificação – a verificação pessoal dificilmente acontece fora de um contexto comunitário” (Karis Foundation, Rimini).

## **ii) propósitos**

Os propósitos de educação para a crítica são tantos quanto os âmbitos e situações concretas vividas na escola. Foram selecionados os seguintes, dos documentos identitários das escolas: “valorizar todos os elementos de verdade, bondade e beleza que qualquer pessoa traz e que podem ser encontrados em qualquer lugar” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “reconhecer a verificação pessoal e crítica de qualquer proposta como condição indispensável de uma educação que não seja ideológica nem doutrinadora e conseqüentemente alienadora” e “educar para a crítica, o que implica ensinar a avaliar, a ver o que há de verdade naquilo que se propõe, tendo como critério de juízo as exigências fundamentais da pessoa e aprendendo a considerar com lealdade esse tesouro que nos constitui” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “favorecer a identificação de uma visão pessoal do mundo, fruto de uma crítica inteligente e sincera” (Colegio Internacional Kolbe, Madrid); “ensinar um método verdadeiro para ajuizar, em vez de levar os alunos a fazer suas as ideias dos professores” e “pedir sempre a formulação de um juízo sobre aquilo que se experimenta, se prova, se encontra e se vive” (Fondazione Grossman, Milão); “dar as razões de atividades, conhecimentos e valores, para permitir a sua verificação pessoal e a sua assunção consciente” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “ajudar o jovem a identificar os critérios que guiam as escolhas” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); “uma interlocução contínua” (La Zolla, Milão).

## **iii) atividades concretas**

Algumas escolas trazem aos documentos identitários atividades concretas exemplificativas dos ideais que se propõem alcançar. É o caso das seguintes: “favorecer a aquisição de um método de estudo eficaz e autónomo, que permita a interiorização e reelaboração pessoal dos conteúdos e tenha em conta as próprias características” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “método de ensino argumentativo, em que as razões de cada um, antes de mais as do professor, são submetidas à crítica dos outros” (Fondazione Grossman, Milão); “incentivar no aluno o desenvolvimento de um espírito científico e a capacidade crítica e analítica para a construção do conhecimento, mediante o processo vivido nas diferentes áreas” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “a leitura e reelaboração dos dados feita pelo aluno, persuasiva e criticamente expressa, a partir dos elementos retirados do trabalho coletivo desenvolvido na aula” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “saídas didáticas, exposições, encontro com testemunhas de experiências e eventos significativos, até o almoço em comum” (Scuole San Benedetto, Lugano).

## **iv) tempo livre**

Giussani aponta o tempo livre como uma das condições para que ocorra a verificação, ou crítica, da tradição recebida pelo jovem. Apesar de as escolas terem como fio condutor

principal a frequência do ensino obrigatório, na sua maioria, reconhecem como parte da sua missão fazer propostas para o tempo livre dos alunos. Seguem algumas explicitações mais vivas de quanto isso pode contribuir para uma educação para a crítica: “além da atividade acadêmica, potenciar o uso formativo do tempo livre, a prática desportiva, a organização de grupos e associações, a participação em atividades culturais e recreativas” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago); “dar um novo sentido ao estudo e aos compromissos pessoais no âmbito de uma companhia e de um caminho concretos, incrementando a capacidade de autonomia e o sentido crítico” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); “uso do tempo livre como ocasião de verificação pessoal e descoberta do que foi apreendido nas aulas e no estudo” (Karis Foundation, Rimini); “oferecer contextos operativos em que o aluno possa «experimentar-se»” (Scuole La Carovana, Modena).

### **6.3.6. Liberdade**

#### **1) O conceito**

A definição de liberdade presente nos escritos de Giussani tem subjacente o pensamento de S. Tomás de Aquino, o que também se observa nos documentos identitários das escolas. A significação do termo encontrada nestes documentos permite responder a três perguntas sobre a liberdade: **i)** o que é; **ii)** como se manifesta; **iii)** quais são os frutos.

##### **i) o que é**

Como resposta à primeira pergunta, selecionam-se as seguintes definições, representativas de todas as encontradas: “adesão àquilo que satisfaz os desejos e exigências fundamentais, que se realiza plenamente como responsabilidade diante da verdade e do bem” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “adesão ao ser e posse autêntica das coisas” (Colegio Internacional Kolbe, Madrid; Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción; Karis Foundation, Rimini); “afirmação suprema da vida e do anseio pelo destino, que está na consciência individual e no segredo da pessoa, como juízo, como comparação entre o eu e a realidade, ainda antes que chegue à palavra e à ação” (Fondazione Grossman, Milão); “adesão da totalidade da pessoa ao que a inteligência propõe como bem e como caminho imparável em direção à verdade das coisas” (Karis Foundation, Rimini); “adesão ao significado verdadeiro da realidade, encarando-o com certeza e esperança, em todas as circunstâncias da vida” (Luigi Giussani Schools, Kampala). Mais potente e sinteticamente: “essência do humano que nenhuma circunstância pode subjugar” e “humano no humano” (Fondazione Grossman, Milão).

## **ii) como se manifesta**

Quanto ao que nas escolas se reconhece como manifestação da liberdade, havendo muita coincidência na observação refletida nos documentos, as frases escolhidas estão em linha com todas as recolhidas: “capacidade de tomar as suas próprias decisões e assumir responsabilidades” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “atração pelo bem e pela beleza, movendo-se no caminho da descoberta do que é verdadeiro” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “compromisso com a realidade e com os fins interiorizados como o «melhor» para a própria vida, e o «bom» para si e para os outros” (Colegio Internacional Kolbe, Madrid; Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “parte do livre arbítrio, consolida-se como expressão de compromisso na adesão ao ser e é condição da autêntica posse das coisas, muito além do «fazer o que se quer»” e “afirmar o bem como fim do homem, descobri-lo como «dom comovido de si mesmo» em cada encontro com a realidade, desde as circunstâncias mais normais às extraordinárias em que é solicitado o humano como testemunha privilegiada do acontecer” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago); “capacidade de iniciativa, de escolha e de ações responsáveis sobre a realidade, no sentido de procurar e afirmar o que é bom, justo e verdadeiro” (La Zolla, Milão).

## **iii) quais são os frutos**

Por fim, no que diz respeito aos frutos, é mais variado o vocabulário do que o conteúdo das expressões a indicar estes frutos da liberdade, havendo, também aqui, bastante consonância entre os vários documentos das escolas. Assim, não foi difícil eleger algumas expressões como voz de todas as escolas: “realização da própria vida” e “busca e descoberta incessante do eu” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “certeza da positividade da realidade e da possibilidade de a conhecer”, “abertura e flexibilidade no uso da razão” e “crítica, criatividade e coragem para enfrentar os desafios da realidade” (Fondazione Grossman, Milão); “abertura à realidade, capacidade de abraçar, criar, construir” e “abertura à novidade e à diversidade” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “pôr em ação em pleno a própria humanidade, assumindo as responsabilidades da vida real” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “ser protagonista do próprio crescimento” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).

## **2) A aplicação**

A diversidade de tarefas e métodos que cada escola apresenta como promotoras da liberdade é sinal eloquente da importância que todas atribuem a este valor humano. Para que se capte esta riqueza, podem considerar-se três conjuntos de iniciativas, do mais geral

ao mais particular: **i)** favorecer o processo de ensino e aprendizagem; **ii)** propósitos a alcançar; **iii)** desafios a dirigir aos alunos.

### **i) favorecer o processo de ensino e aprendizagem**

De entre as tarefas que se pode considerar que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, foram entendidas como mais representativas as seguintes: “apresentar a disciplina como um instrumento que se propõe à responsabilidade do aluno e ao seu compromisso pessoal na vida do colégio, sabendo que, sem a implicação do jovem e da sua liberdade, qualquer programa educativo está destinado a não dar fruto” e “promover no aluno a paixão pelo trabalho e o entusiasmo, como energia afetiva que se desperta na pessoa quando tem um motivo adequado para realizar uma tarefa” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “reconhecer a liberdade como condição essencial para a educação como encontro entre pessoas disponíveis para escutar, dialogar, acompanhar e «pôr-se na pele do outro»” (Colegio Internacional Kolbe, Madrid); “a proposta educativa comportar o ponto de fuga da procura de significado da vida, de maneira a ser autenticamente humana e proporcionar a cada pessoa a experiência da liberdade” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “favorecer o reconhecimento do nexos inseparável entre razão e liberdade” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “ter o aluno no centro da vida escolar, nunca reduzindo ou substituindo a sua liberdade por qualquer método ou atitude dos adultos” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago).

### **ii) propósitos a alcançar**

Daqui decorrem propósitos concretos, também estes muito variados, de que se destacam: “organizar as atividades e o currículo de forma a criar apropriação por parte do aluno” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “formar pessoas apaixonadas por toda a realidade porque descobrem que tem que ver com elas, de modo a que se sintam responsáveis por ela e desejem construir um mundo melhor”, “favorecer o compromisso, como afeto e fidelidade àquilo que se ama, e o esforço, como atitude que mostra o valor que tem para o homem o que faz” e “educar para a iniciativa, como decisão livre de quem deseja construir, criar e gerar” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “os alunos poderem identificar nos educadores a força, a consistência e a alegria que nasce da liberdade madura” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “educar a que os jovens se tornem protagonistas das suas escolhas de vida e dos seus modelos de referência” (Fondazione del Sacro Cuore, Cesena); “não fazer em vez do jovem, mas com o jovem, provocando e sustentando paciente, concreta e tenazmente a sua liberdade” (Fondazione Grossman, Milão).

### **iii) desafios a dirigir aos alunos**

De entre estes propósitos, elencam-se os mais expressivos dos que constituem desafios dirigidos aos alunos: “ir ao encontro da liberdade do aluno, solicitando a sua

responsabilidade pessoal, aceitando diferentes modalidades de resposta e confrontando-o com os fundamentos da escola” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “ajudar ao amadurecimento de jovens capazes de reconhecer e aderir pessoalmente ao que encontrarem de mais verdadeiro na própria experiência – sem a preocupação de os convencer de um certo ponto de vista nem de os preservar de um mundo hostil” (Fondazione Sacro Cuore, Milão); “fomentar o desenvolvimento da criatividade no estudante para que contribua para a busca de soluções das necessidades pessoais e sociais da região”( Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “estimular um espírito de serviço através da realização de ações sociais concretas, tanto dentro como fora do âmbito escolar” e “fomentar que o aluno estabeleça metas de acordo com os seus interesses e capacidades, procurando as estratégias adequadas para alcançá-las, sendo capaz de enfrentar os diferentes desafios escolares com responsabilidade e critério, segundo seu nível de maturidade” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago); “através da disciplina, solicitar a responsabilidade do aluno e o seu empenho pessoal” (Karis Foundation, Rimini).

### **6.3.7. Comunidade**

#### **1) O conceito**

Da escola como experiência comunitária, brota uma consciência viva do conceito de comunidade, mesmo no seu sentido mais geral. Selecionaram-se, primeiro as expressões que traduzem um significado geral (i) e de seguida as que dizem respeito ao que acontece na comunidade educativa (ii).

##### **i) significado geral**

Como expressões exemplificativas desta subcategoria e que se aplicam a qualquer âmbito comunitário, escolar ou outro, destacam-se: “relações que têm como ponto de partida a confiança e a consciência de uma responsabilidade comum livremente assumida” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “dimensão da pessoa, não fenómeno extrínseco e puramente coletivo” (Colegio Internacional Kolbe, Madrid, Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción; Instituto San Pablo Misionero, Santiago); “não necessariamente uma concordância exaustiva, mas compromisso num diálogo verdadeiro que possibilite o respeito e a adesão às tentativas de cada um” e “diversidade das contribuições de cada membro, enriquecidas pela variedade de temperamentos, tradições, conhecimentos, competências, circunstâncias de vida que cada um traz consigo e desenvolve” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “vida comunitária como origem de conhecimento e cultura, que permite um acesso concreto e integral ao saber, que é feito de encontro, diálogo e descoberta de nexos” (Fondazione Grossman, Milão); “capacidade de encontro da qual

nascem o sentido de solidariedade, o respeito devido à pessoa do outro diferente de si e a possibilidade de afeição profunda” (Istituto Tirinnanzi; Legnano). Numa expressão rica de significado, embora mais afetiva do que definitiva, “a força da amizade, que pode mudar o mundo” (Obras Educativas Padre Giussani, Belo Horizonte).

## **ii) na comunidade educativa**

Naturalmente, as significações que dizem respeito à comunidade formalmente educativa que é a escola são particularmente pertinentes a este estudo. Foram escolhidas as seguintes, por sintetizarem expressivamente as restantes: “relação entre adultos a que a criança reconhece pertencer na qual encontra a energia necessária para entrar na aventura do conhecimento e do crescimento” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “conjunto dos adultos unidos pela corresponsabilidade educativa, trabalho colegial entre professores, companhia aos alunos, diálogo e colaboração com as famílias” (Fondazione Grossman, Milão); “aderir a todo o positivo que existe na vida pessoal, escolar e social de cada qual, na consciência do valor de cada pessoa, seja qual for o lugar ou cultura a que pertença” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “nem escola do indivíduo que se faz e se espatifa sozinho; nem do grupo como coletivo que prossegue uniforme, onde todos repetem as mesmas coisas e é tão bom esconder-se e deixar-se embalar: escola da pessoa em que cada aluno é posto em causa, percorrendo o caminho com quem o põe em causa, um professor que se deixa pôr em causa por cada aluno” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza). Em suma, “o sujeito educativo que é sempre um nós” (Scuole La Carovana, Modena).

## **2) A aplicação**

As tarefas no âmbito comunitário preconizadas pelas escolas inspiradas em Giussani começam por **i)** atitudes estruturantes de construção da comunidade, seguindo-se sugestões mais capilares: **ii)** sugestões gerais de construção e desenvolvimento da comunidade e âmbitos mais específicos como **iii)** relação entre professores; **iv)** relação entre professores e alunos e **v)** relação entre a escola e a família. Seguem os contributos das escolas em cada um destes capítulos.

### **i) atitudes estruturantes de construção da comunidade**

Como atitudes estruturantes de construção da comunidade, destacam-se: “todos chamados a compreender o que é proposto aos alunos como bom e verdadeiro, deixando-se educar para poder educar” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “fomentar, na vida da escola, práticas democráticas para a interiorização dos princípios e valores de participação e organização cidadã; sem esquecer o estímulo da autonomia e da

responsabilidade” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “caridade e solidariedade que se implicam como movimento de lealdade para com os necessitados em que se descobrem novos horizontes e novos companheiros de caminho, que deem valor ao humano que está em risco” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago); “acolhimento de todos, pondo-se ao serviço do pedido de educação de quem se encontra” (Istituto l’Aurora, Milão).

## **ii) sugestões gerais**

Como sugestões gerais, foram consideradas mais expressivas as seguintes: “desenvolver as competências de compreender e gerir emoções, demonstrar empatia, trabalhar em conjunto, resolver conflitos e construir relacionamentos” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “concorrer para a unidade como reconhecimento do vínculo que nasce de considerar a outra pessoa como um bem” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “a paciência, o sentido de humor, o apreço mútuo, a confiança recíproca e exigência devem ser uma tentativa renovada cada dia por todos” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “fomentar o intercâmbio nacional e internacional de professores e de alunos” (Gimnasio Alessandro Volta; Bogota); “estimular a comunicação e o acolhimento dos outros, afastando a discriminação e a rivalidade” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago).

## **iii) relação entre professores**

Como tarefas de promoção de um ambiente comunitário entre professores, selecionam-se as seguintes: “adultos que, mutuamente, se sustentam, corrigem e encaminham”, “uma didática como resultado de um constante diálogo, empenho crítico de redescoberta das disciplinas, desejo de inovação e tentativa de, nas aulas, chegar aos estudantes concretos, nas suas relações e contextos sociais, culturais e familiares sempre em mudança” e “a interdisciplinaridade como diálogo apaixonado entre professores de várias disciplinas, cuja curiosidade e abertura passa por osmose aos alunos” (Fondazione Grossman, Milão); “a colaboração entre escolas e disciplinas” (Fondazione Sacro Cuore, Milão); “uma colegialidade entre professores que sabe ser companhia de trabalho”(Istituto l’Aurora, Milão); “a procura de uma unidade de juízo entre colegas como pré-requisito para a educação” (Little Prince School, Nairobi); “a partilha do projeto educativo e do planeamento das atividades” (Scuole San Benedetto, Lugano).

## **iv) relação entre professores e alunos**

Fundamental na vida comunitária da escola é a relação entre professores e alunos, como documentam os exemplos aqui registados: “viver, em conjunto com os alunos, a aventura de aprender, pessoalmente comprometidos no caminho de descoberta da realidade e de si mesmos” (Centro Scolastico La Traccia, Calcinante); “favorecer relações interpessoais marcadas pelo respeito e estima recíprocos, independentemente do papel de cada qual na comunidade educativa” e “desenvolver a necessária colaboração entre professores e alunos

e a busca, comum ainda que guiada, de objetivos” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “sustentar o empenho e a concentração dos alunos, nas aulas e em tardes de estudo acompanhado” (Fondazione Grossman, Milão); “acompanhar os jovens a descobrir, além dos conteúdos específicos de cada matéria, o gosto de partilhar com os outros o seu trabalho e o desejo de gerar factos de verdadeira novidade e de serviço ao bem comum” (Fondazione Sacro Cuore, Milão); “superação da divisão entre adulto e jovem – sem esbater as respetivas responsabilidades – tornando o empenho com a realidade profícuo e constante, sem medos estéreis nem entusiasmos ingénuos” (Karis Foundation, Rimini).

#### **v) relação entre a escola e a família**

Por fim, o aspeto decisivo da relação escola-família, proposta de variadíssimas maneiras de que se apontam as seguintes: “aliança educativa entre o colégio e a família, traduzida numa comunicação frequente e numa procura perseverante de sintonia quanto às propostas educativas escolar e familiar, necessariamente diversas, mas complementares” e “evitar posições de antagonismo e desconfiança de parte a parte que prejudicam o testemunho da maturidade junto dos alunos e filhos e impedem um serviço atento à sua pessoa por parte dos adultos” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “escola e família acompanharem-se nas dificuldades e nos limites dos alunos, sem os esconder nem deixar para trás, mas olhando-os, juntos, como um ponto de partida no caminho do crescimento, um passo a ser dado para vida adulta” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “partilhar com as famílias critérios de escolha e intervenção, no pleno respeito pelo papel educativo, quer de pais quer de professores” (Fondazione Grossman, Milão); “colaboração e sustento mútuos, entre a escola e a família, na aventura educativa, segundo os diferentes papéis de cada parte e na clareza da partilha do fim comum” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); “ajudar a família tornar-se protagonista da educação dos seus filhos” (Obras Educativas Padre Giussani; Belo Horizonte).

### **6.3.8.Crescimento**

#### **1) O conceito**

O conceito de ‘Crescimento’ em Giussani coincide com um desenvolvimento maduro e multidimensional, que as escolas traduziram com algumas expressões sintéticas e outras mais desenvolvidas e detalhadas.

##### **i) definições mais sintéticas**

Entre as definições mais sintéticas, selecionam-se as seguintes, por abarcarem várias dimensões do conceito de Crescimento, em Giussani: “desenvolvimento integral da personalidade” (Obras Educativas Padre Giussani, Belo Horizonte); “personalização”

(Fondazione Grossman, Milão); “realização da sua pessoa, levando a sério todas as suas exigências humanas” (Istituto l’Aurora, Milão); consciência de si como eu” (Centro Scolastico La Traccia, Calcinate); “compromisso com a aventura da existência” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “consciência do seu valor infinito” (Luigi Giussani Schools, Kampala); “liberdade e realização pessoal” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “consciência de si e capacidade de acolher com simpatia o outro” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota).

## **ii) definições mais desenvolvidas e detalhadas**

Outras definições mais desenvolvidas e detalhadas completam a seleção feita para a significação desta categoria: “jovens protagonistas do tempo que vivem e conscientes da tarefa que têm nas circunstâncias, na sociedade e na história” (Fondazione Sacro Cuore, Milão); “vitalidade criativa que cresce constantemente sem se dispersar nem se desgastar, aderindo a todas as possibilidades que a existência origina” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “consciência adequada de si mesmo nas suas dimensões fundamentais: cognoscitiva, afetiva e comunitária” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “personalidade original sólida, aberta ao encontro, capaz de assombro e de viver segundo as suas dimensões da razão, da liberdade e do afeto” e “personalidade forte e aberta, sensível às diferentes culturas, culta e respeitadora, capaz de avaliar o que encontra, de dialogar e de construir” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “consciência de quem se é, quais são as suas dificuldades, os seus limites e as suas aptidões” e “consciência da ligação entre o pequeno passo que se dá e o sentido da vida como um todo” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà).

## **2) A aplicação**

Sendo a categoria do ‘Crescimento’ a meta de toda a aventura educativa, as escolas traduzem nos seus documentos identitários uma riqueza de tentativas, sintetizadas de forma inequívoca nestas duas expressões: “tudo na escola em função do incremento da pessoa” (Fondazione Grossman, Milão); “desenvolver cada ação didática em ordem a promover o crescimento global do aluno” (Istituto Tirinnanzi, Legnano). Os exemplos encontrados nos documentos dividem-se entre: **i)** tentativas em ordem ao crescimento; **ii)** frutos de crescimento.

### **i) tentativas em ordem ao crescimento**

No campo das tentativas, destaca-se: “favorecer a descoberta da vocação, tarefa, ideal, que mobiliza e dá sentido à ação e à vida” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “valorizar exigências, atitudes e capacidades, respeitando as diferentes etapas do

desenvolvimento”, “abraçar o jovem na sua totalidade e acolhê-lo no seu carácter único, ter em consideração as suas instâncias mais profundas”, “fazer de modo que cada um se sinta interpelado como pessoa, ator do seu percurso e conhecimento, protagonista da sua realização humana a partir da consciência crescente do próprio eu e da aceitação de si, do seu carácter único e irreduzível, das suas potencialidades” e “elaborar, propor e verificar planos de estudo com vista ao desenvolvimento das potencialidades de cada um” (Fondazione Grossman, Milão); “proporcionar ao jovem uma experiência de acolhimento, estima e reconhecimento do valor da sua pessoa, que lhe permita olhar-se com a simpatia necessária para iniciar qualquer caminho” e “fomentar no estudante o amor à religião, à saúde, à cultura, à superação pessoal, ao desenvolvimento completo das suas inclinações e capacidades, à ciência, à investigação, à arte e a todas aquelas expressões que ajudem o ser humano na formação integral” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “promover *soft skills*, como dinamismo, atitude amigável, consciência, estabilidade emotiva e abertura à experiência e à cultura” (Scuole La Carovana, Modena); “momentos de proximidade entre ciclos para favorecer uma perspectiva de continuidade educativa” (Scuole San Benedetto, Lugano).

## **ii) frutos de crescimento**

Quanto aos frutos, elencam-se como mais significativos: “um horizonte de sentido para a vida – um nível desafiador, mas adequado ao passo que a criança pode dar” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “entender a caridade não como causas ou promessas, mas como consciência de um eu que se dá, da qual brota gratuitamente a própria humanidade”, “pessoas afetuosas, com uma alta autoestima, inteligência emocional e assertividade”, “o autocuidado e a vida são através de atividades desportivas e alimentação saudável”, “reconhecer nos interesses vocacionais um chamamento a desempenhar um papel transcendente nos campos profissional e laboral” e “o cuidado com o meio ambiente refletindo uma consciência ecológica no quotidiano” (Instituto San Pablo Misionero, Santiago); “pessoas capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade” e “encontrar um equilíbrio afetivo” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); “um desenvolvimento integral, afetivo, psicomotor, intelectual, ético, espiritual e axiológico que permita ao jovem liderar processos de mudança para o bem da comunidade” e “um afeto por si mesmo, pela sua família, pelo seu trabalho e que forme homens criativos, capazes de abraçar a realidade e de construir” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota); “criança que vê a vida como um todo, do seu significado ao valor das coisas e apontando à plenitude de vida” (Little Prince School, Nairobi).

## 6.4. Síntese do Estudo 1

Os objetivos do estudo empírico da presente investigação, como referido anteriormente (cf. p. 47) são: contribuir para a operacionalização do conceito de experiência em Giussani, recolhendo os contributos das escolas quanto à definição do conceito e às metodologias decorrentes; analisar esses contributos à luz dos significados e exemplos encontrados na literatura, verificando a congruência concetual da operacionalização feita pelas escolas; e enriquecer e atualizar o conceito de experiência em Giussani analisando a transversalidade sociocultural do conceito.

No estudo 1, em particular, a resposta a estes objetivos tem o seu foco na análise do conceito de experiência nos documentos identitários das escolas. Para tal recorreu-se à análise de conteúdo dedutiva tendo sido construídas oito categorias *a priori* nas quais se pode decompor o conceito de experiência em Giussani, recorrendo a expressões do seu próprio pensamento: Realidade, Razão, Tradição, Autoridade, Crítica, Liberdade, Comunidade e Crescimento.

Na análise de conteúdo aqui apresentada partiu-se de duas premissas (cf. p. 65):

- A operacionalização do pensamento de Giussani sobre a educação, com especial relevo para a sua conceção da experiência, pode ser observada, descrita e avaliada nas escolas neles inspiradas.
- Essa operacionalização está expressa nos documentos identitários das escolas: projeto educativo, visão, missão ou documentos identitários equivalentes.

A primeira conclusão a tirar depois da apresentação dos resultados é a de que estas categorias, não só correspondem a uma boa descrição da experiência em Giussani, passível de observação, e avaliação por parte das escolas (premissa 1), como estão presentes nos documentos identitários das escolas, confirmando que nestes está expressa a intencionalidade com que estas escolas operacionalizam aquele conceito (premissa 2).

Em suma relembramos que 16 das 25 escolas têm todas as categorias presentes nos seus documentos identitários. Se juntarmos as escolas que mencionam 7 das 8 categorias, este número passa a 22 das 25 escolas estudadas (cf. p. 68). As três escolas que mencionam menos categorias, Obras Educativas Padre Giussani, de Belo Horizonte, Luigi Giussani Schools, de Kampala e Scuole Malpighi, de Bolonha, têm uma opção documental por textos sucintos e essenciais, o que parece ser a explicação para uma menor explicitação do conceito de experiência em Giussani. A não inclusão de certas categorias nos documentos das escolas não parece, significar, necessariamente, que estas categorias não sejam valorizadas e operacionalizadas, uma vez que vários aspetos da história e prática das escolas o testemunham. Há, nas escolas, mais vida do que é descrita em alguns documentos. Alguns

exemplos: as Luigi Giussani Schools não incluem a categoria Comunidade sendo que a sua própria existência se deve a uma dinâmica comunitária notável, documentada e reconhecida internacionalmente (cf. p. 54); as Scuole Malpighi não têm nos seus documentos as categorias da Crítica, da Liberdade e do Crescimento e, na verdade, são um modelo de pedagogia laboratorial com provas dadas na educação de jovens livres e autônomos; a categoria da Tradição não se encontra no documento identitário da Little Prince Primary School e, no entanto, esta escola é fruto de uma sólida tradição de partilha e serviço aos mais carenciados, que se desenvolve e atualiza na própria identidade e sobrevivência da escola, nomeadamente através da adoção à distância.

A segunda conclusão a tirar está em linha com os objetivos do estudo empírico: procurar enriquecer a compreensão do conceito de experiência em Giussani, bem como documentar a sua operacionalização, com o contributo das escolas.

De facto, a riqueza e variedade, de possibilidades de operacionalização do conceito de experiência em Giussani, patente nos documentos identitários das escolas, é em si mesma, um contributo relevante para documentar a potencialidade e novidade desta abordagem. O que as escolas fazem ao tentar pôr em ato o conceito de experiência de Giussani é rico, pertinente e eficaz, como a própria vida das escolas documenta. Operacionalizar em âmbito escolar o que é um conceito desenvolvido na literatura e presente no testemunho pessoal e coletivo de várias pessoas, não só demonstra a sua potência operativa, mas torna-o mais claro. A operacionalização da noção giussaniana de experiência traz à sua novidade concetual, o contributo de factos, gestos, ações, tentativas, possibilidades, que os documentos das escolas traduzem.

A terceira conclusão responde a um outro objetivo deste estudo empírico: verificar a congruência concetual da operacionalização feita pelas escolas. Da análise de conteúdo efetuada, constata-se que, na diversidade e abundância de soluções propostas pelas escolas, há sempre uma sintonia com o significado original. Isso é patente, quer no confronto com a literatura original, quer na comparação dos documentos identitários entre si. O conceito de experiência de Giussani é reconhecível e mantém a sua pureza concetual, que as diversas operacionalizações, das mais sofisticadas às mais populares, não desfiguram, antes confirmam e aplicam com sucesso.

Por fim, a quarta conclusão vai ao encontro de um outro objetivo do estudo: enriquecer e atualizar o conceito de experiência em Giussani. Todos os documentos analisados são atuais, tendo não mais de três anos. Quer as escolhas educativas que referem, quer a forma de as comunicar e ilustrar, é marcada pelas exigências contemporâneas de transparência e eficiência. A vida destas escolas, tal como é descrita nos seus documentos identitários, traduz, na linguagem atual e na cultura educativa do século XXI, o conceito de experiência

**Capítulo** Erro! Utilize o separador Base para aplicar Heading 1;Chapter ao texto que pretende que apareça aqui.  
**Erro! Utilize o separador Base para aplicar Heading 1;Chapter ao texto que pretende que apareça aqui.**

que Giussani começou a desenvolver há cerca de 50 anos. Pode verificar-se a sua pertinência às necessidades das escolas de hoje e dos seus protagonistas – alunos, professores, famílias e outros colaboradores.

Findo o Estudo 1 e apresentada a síntese dos resultados encontrados, o passo seguinte é procurar confirmar e consolidar estes resultados com realização do Estudo 2.



## **Capítulo 7.**

### **Estudo 2 – A experiência na voz de responsáveis das escolas**

A segunda parte do Estudo empírico, a que foi dada a designação de Estudo 2, integra um conjunto de entrevistas feitas a responsáveis de algumas das escolas que fazem parte desta investigação e respetiva análise de conteúdo. Procurou-se nestas entrevistas, partindo da perspetiva destes responsáveis sobre o conceito de experiência em Giussani, conhecer o modo como a sua escola o operacionaliza e encontrar exemplos concretos retirados da vida da escola.

Este capítulo, dedicado ao Estudo 2, divide-se em quatro partes: a Questão de investigação, onde se expõe o modo como foi formulada a questão de investigação do Estudo 2; o Guião das entrevistas, centrado na novidade e operacionalização escolar da experiência em Giussani; a Apresentação e discussão de resultados, na qual se descreve a análise de conteúdo feita às respostas dos entrevistados e se discutem os resultados encontrados; e, por fim, a Síntese do Estudo 2, em que se faz uma breve síntese da análise realizada.

#### **7.1. Questão de investigação**

A formulação da questão de investigação para o Estudo 2 é a seguinte:

Como é que os responsáveis, partindo do conceito giussaniano de experiência, o operacionalizam em propostas concretas?

#### **7.2. Guião das entrevistas**

Com o objetivo de dar a maior amplitude possível ao contributo de cada pessoa entrevistada, optou-se por uma entrevista semiestruturada cujo guião se apresenta de seguida, constituído por três perguntas. O exemplo apresentado está em língua portuguesa tendo sido traduzido em várias outras de acordo com a língua oficial da instituição em estudo, em particular, o italiano para as escolas italianas e suíças, o espanhol para as escolas espanholas e hispano-americanas, e o inglês para as escolas africanas e para a holandesa.

O guião é o seguinte:

1. Qual é, para si, a novidade da experiência em Giussani?
2. Como a propõe na sua escola?

3. Dê-me um exemplo de atividade onde a introdução à experiência seja especialmente viva.

### **7.3. Apresentação e discussão de resultados**

A recolha de dados consistiu no registo das ideias-chave recolhidas nas respostas dadas pelos entrevistados a cada uma das perguntas do guião. Os dados foram, desta forma, organizados de acordo com as questões e, na resposta às mesmas, foram criadas indutivamente as categorias em análise. Estas, no entanto, pelo carácter semiestruturado do guião e a natureza das questões, não estão afetas e restritas, nas suas unidades de registo, à questão em análise. Assim, a maioria dos contributos enquadra-se nas perguntas 2 e 3, de carácter mais metodológico, embora contenham muitos elementos de natureza conceptual. Mesmo as respostas à pergunta 1 vêm quase sempre acompanhadas de alguma ilustração metodológica, como se verá. Ainda assim, optou-se, tanto quanto possível, por apresentar os resultados organizando as categorias pelas ideias-chave associadas a cada pergunta e procurando elencar as respostas mais significativas e representativas para cada um. Lembra-se que participaram neste estudo agentes chave de várias das escolas em análise nesta investigação (cf. Tabela 3) e que o que aqui se apresenta se baseia no seu discurso e no que foi referido pelos mesmos.

#### **7.3.1. Novidade do conceito de experiência em Giussani**

Todos os participantes do estudo referem a novidade do conceito de experiência de Giussani na sua instituição, dos quais se destacam, em seguida, o discurso de algumas instituições.

Na entrevista feita em La Zolla (Milão) foram destacados dois aspetos. O primeiro é “a unidade entre instrução e educação”, vivida por Giussani e adotada na escola: “abordar os grandes temas literários e artísticos como expressão do humano”. Não se trata de uma erudição, mas de propor um caminho para verificar, em conjunto com os alunos, a humanidade que se transmite na literatura e na arte. O segundo aspeto é a introdução à realidade – que é para Giussani a definição de educação. É uma dimensão que, nesta escola, se vive “num confronto apaixonado com tudo o que está no mundo e no coração das pessoas”.

Na Karis Foundation (Rimini), sublinha-se, como novidade, o acompanhar a abertura da razão e da liberdade, sem adiantar a resposta. “Não convencer, mas dar critérios para ler a própria vida”: não para fazer reagir, mas para convidar a pensar. Acrescenta-se outra dimensão da experiência em Giussani: a comunidade como ideia de “nós”; o único modo de dizer ‘eu’ é diante de outro. Uma comunidade possibilita isso e torna-o visível.

Do conteúdo da entrevista feita, resulta que nas Obras Educativas Padre Giussani (Belo Horizonte), a novidade respira-se num ambiente em que o trabalho, livre do resultado, é uma proposta na direção da liberdade do outro. Para estas escolas, “a experiência não é uma acumulação, mas ter consciência do que se faz”.

Na entrevista coletiva realizada no Istituto l’Aurora (Milão), é referido que se procura oferecer às crianças uma proposta adequada em cada nível da vida escolar. A novidade está em “refletir sobre o que se aprendeu e ver que passo se deu”.

Na Fondazione Sacro Cuore (Milão), onde foram vários os participantes na entrevista, sublinha-se que um homem não faz experiência se, além de provar, não capta o significado, o nexa entre essa coisa e o resto do mundo. “Não se pode saber o que é amar, fazer parte da sociedade se não se percebe o que tem que ver com tudo, qual é o significado último”. No discurso dos participantes, “às vezes na escola é tudo fragmentário e utilitário, é necessário um significado”. Esta escola valoriza a introdução à realidade, considerada importante, porque se verifica atualmente uma distância da realidade, pela tecnologia e também uma distância em relação ao significado. Daí a necessidade de acompanhar os jovens no concreto das coisas que fazem; estar com eles diante da complexidade e do mistério das coisas; “fazer ver uma trama de nexos”; nem sempre fechar em definição, mas abrir em pergunta: a falta de contacto com a realidade traz menos perguntas. Outro aspeto valorizado na escola: fazer uma experiência até ao fundo, chegar ao fim e saber o que se fez, o que é que se ganhou e “este ajuizar é o ponto qualificante. Um aluno maduro é o que sabe argumentar o que lhe aconteceu e não é escravo do imediato”. Também sublinham como novidade o responder à vida, tendo em conta todos os fatores, definição que Giussani dá ao conceito de razão.

Do Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi (Carate – Brianza) vem o alerta dos participantes entrevistados para o perigo de reduzir a experiência em Giussani a uma “gaiola ideológica”. Pelo contrário, trata-se de conceber o mundo e a realidade na idade moderna, segundo métodos modernos que nem sempre são praticados. Arriscar esta prática é o contributo de Giussani. Na mesma escola, sublinha-se a novidade de, em todas as decisões e passos, “partir com uma hipótese positiva diante da realidade”. Como refere um dos participantes entrevistado nesta escola: “Não quero que sejam meus repetidores, mas que emergjam pelo que são. Deixados a si mesmos, possam caminhar”. E juntam-se, como novidade da experiência em Giussani três pilares: memória, verificação no presente e crítica.

Na Fondazione Mandelli Rodari (Milão), apontam-se vários aspetos da novidade da experiência em Giussani: educar pessoas livres, educação para a crítica, conhecer as coisas até ao significado, “descortinar esquemas mundanos e ideológicos”; diferentes disciplinas como métodos de conhecimento, adultos significativos; alunos reconhecidos como únicos, ambiente que favoreça a experiência e a argumentação; colocar hipóteses com um sentido

unitário, convite a uma verificação existencial, pessoal. Foram ainda referidos como fatores de novidade a realçar “a consciência de que a realidade é para ser conhecida e pode ser compreendida”; também o método da experiência através da “argumentação e capacidade de raciocínio e, portanto, de crítica”.

No Colégio S. Tomás – APECEF (Lisboa), os participantes entrevistados destacam como novidade “a clareza da verdade ao encontro da liberdade da pessoa do aluno; sem a artificialidade do poder se sobrepor à verificação; companheiros, o que ensina e o que aprende”. Acontece em todas as interações entre adultos e crianças. Refere-se também “o amor à liberdade do outro que não se sobrepõe à sua descoberta”, o que leva o jovem a ter uma “confiança no adulto”, distintiva da novidade que Giussani traz à experiência.

No Colegio Internacional J. H. Newman (Madrid) parte-se da afirmação de que “é impossível educar sem liberdade”. Mais que instrução treino ou aprendizagem, só se pode educar desafiando a liberdade, uma das dimensões do conceito de experiência de Giussani. A isso junta-se que o percurso educativo que tem que ter como método a razão, um eixo com que se medem as disciplinas. “Consciência de uma tradição que se propõe a uma pessoa que verifica. Para a emergência da pessoa só a relação educativa. Posta à prova na experiência sempre com o método da razão”. Tem que haver uma hipótese que se verifique na experiência. Fim de educação: que a pessoa cresça, introduzindo assim a dimensão do crescimento que é, para Giussani, a verificação de que houve realmente experiência.

No Gimnasio Alessandro Volta (Bogotá) a primeira novidade é a própria conceção de experiência, como ajuizar o que se faz a partir de um critério claro. “Do ‘aprender fazendo’ para o ‘aprender vivendo uma experiência’”. Passa por valorizar e propor a autoridade e a tradição, através da experiência: verifica-se, ou não, o valor e a veracidade das hipóteses e propostas recebidas.

Em seguida, apresenta-se a Tabela 5 organizando-se o discurso dos participantes de acordo com as categorias definidas no Estudo 1, também presentes neste estudo.

## Tabela 5

*Análise do discurso dos participantes de acordo com as categorias do Estudo 1*

<b>Categorias</b>	<b>Ideias – chave</b>
<b>Realidade</b>	Introdução à realidade. Consciência de que a realidade é para ser conhecida e pode ser compreendida. Hipótese positiva diante da realidade.
<b>Razão</b>	Captar o significado último, o nexa entre cada coisa e o resto do mundo. Diante da complexidade e do mistério das coisas, fazer ver uma trama de nexos; não fechar em definição, mas abrir em pergunta. Ter como método a razão, um eixo com que se medem as disciplinas. Acompanhar a abertura da razão e da liberdade: não convencer, dar critérios para ler a vida. Refletir sobre o que se aprendeu, ver o passo que se deu. Responder à vida, tendo em conta todos os fatores. Experiência, não como acumulação, mas como consciência do que se faz.
<b>Tradição</b>	Consciência de uma tradição que se propõe a uma pessoa que verifica. Valorizar e propor a tradição, através da experiência: verifica-se, ou não, o valor e a veracidade das hipóteses e propostas recebidas.
<b>Autoridade</b>	Valorizar e propor a autoridade, através da experiência: verifica-se, ou não, o valor e a veracidade das hipóteses e propostas recebidas. Unidade entre educação e instrução.
<b>Crítica</b>	A própria conceção de experiência, como ajuizar o que se faz a partir de um critério claro: do ‘aprender fazendo’ para o ‘aprender vivendo uma experiência’. Três pilares da experiência: memória, verificação no presente e crítica. Educar pessoas livres, capazes de crítica, descortinando esquemas mundanos e ideológicos. Método da experiência e da argumentação, capacidade de raciocínio e, portanto, de crítica. Convite a uma verificação existencial, pessoal.
<b>Liberdade</b>	O trabalho, livre do resultado, como proposta à liberdade do outro. Clareza da verdade ao encontro da liberdade da pessoa do aluno. Amor à liberdade do outro, que não se sobrepõe à sua descoberta. Mais que instrução, treino ou aprendizagem, educar desafiando a liberdade.
<b>Comunidade</b>	A comunidade como ideia de “nós”; o único modo de dizer ‘eu’ é diante de outro.
<b>Crescimento</b>	Fim de educação: que a pessoa cresça.

Da análise da tabela é possível concluir que as oito categorias concetualmente definidas no Estudo 1 estão presentes nos discursos dos agentes chave das várias instituições em análise, o que reforça a constatação de uma concordância entre o conceito, tal como é descrito na literatura, e a sua operacionalização nas escolas deste estudo, independentemente da diversidade de características, geografia e longevidade.

### 7.3.2. Proposta da escola na operacionalização da experiência em Giussani

São várias as propostas das escolas na operacionalização do conceito de experiência em Giussani. Destacam-se, de seguida, alguns dos exemplos que surgiram nos discursos dos entrevistados e foram retirados de várias escolas diferentes.

La Zolla (Milão) exemplifica a operacionalização da experiência com uma reflexão sobre a aula e a matéria. Nas palavras do participante,

*a maneira como se dá a matéria favorece ou não o crescimento da pessoa, como inteligência da realidade, como gosto de descobrir e de ir mais ao fundo, com instrumentos adequados? Sem a unidade destes fatores, as disciplinas não são acesso, mas simulação da realidade, num jogo para obter notas.*

Condição para que aconteça uma experiência: tornar o aluno presente a si próprio, convocar a um protagonismo. A aula, de acordo com este entrevistado, é um encontro diante das coisas belas que fascinaram o professor, que se cruzam com a inteligência e a sensibilidade do aluno. “Na interseção entre o nosso modo de ver e a perspectiva do aluno, reacontece o conhecimento, isso é experiência. Sempre com a liberdade do professor e em contexto de relação. Educação é amar a alteridade”.

Nas Obras Educativas Padre Giussani (Belo Horizonte) aponta-se para dois aspetos: a educação pela beleza, que permite uma experiência positiva da realidade e a educação do adulto. “As crianças são naturalmente atraídas pela beleza, importa educar o olhar, não andar na vida distraído”. A beleza não é subjetiva, apesar do mundo que quer relativizar as coisas. A educação não é só das crianças, também de famílias e colaboradores. A figura do adulto requer um trabalho sobre si mesmo, educar-se para ser educador.

Nas Scuole La Carovana (Modena) os responsáveis entrevistados consideram que, para conservar a identidade, é preciso que alguns a vivam; alguns permanecem no tempo enquanto outros vão e vêm; por isso, os gestos comuns para todos são sustento à identidade. Acrescenta-se que “o trabalho na aula é de onde parte tudo e o professor é o primeiro a aprender”. Fala-se também de amizade entre professores e famílias como operacionalização da dimensão comunitária da experiência.

O Istituto l’Aurora (Milão) destaca a palavra ‘porquê’ como a mais usada, o trabalho de fundamentação de tudo, desde a chamada dos alunos no princípio do dia à escrita e à tentativa de ajudar os professores a entrar na proposta; a autonomia e a responsabilidade

nos trabalhos de casa, como tomada de consciência do passo dado, o que passa por “mais qualidade do que quantidade” e por encontrar modalidades novas de trabalho de casa. Fala-se também do olhar crítico que leva a saber argumentar; partir da experiência, mesmo na Matemática, começando pelas coisas que sabem fazer; valorizar a liberdade dos alunos: propor o que é bom para o adulto e eles apreendem essa valorização.

No Istituto Tirinnanzi (Legnano), a operacionalização da experiência em Giussani passa pela consciência do professor. “Ensinar a ler e escrever como consciência de que se põe na mão da criança o mundo”. Viver o programa como um dom oferecido ao aluno e como um projeto, aberto ao que vem; cada proposta não se esgota em si mesma. Mestres que seguem: «Para ensinar 10 palavras é preciso saber 100» (Onorato Grassi); «Na Matemática faz-se em poucos anos o que aconteceu na história ao longo de séculos» (Raffaella Manara).

No Instituto S. Pablo Misionero (Santiago do Chile) destaca-se o clima de relação e a missão do adulto: estar presente, trazer a hipótese significado para o presente. Lema: “aprender por amor à verdade e ensinar por amor ao mundo”. Abertura à razão; lutar contra o conceito de colégio como bolha, antes lugar para entrar na realidade.

Na Fondazione Sacro Cuore (Milão), sublinha-se papel do professor e do adulto em geral, com uma pergunta desafiadora “é um génio, ou alguém que acompanha?” A arte de ensinar está em mostrar ao aluno que há mais do que o seu pensamento e terá companhia do professor em passos e descobertas, para chegar a um nível mais à frente de experiência. Ensinar a regra segura nas disciplinas é uma tentação, mas não é isso o decisivo.

Outro aspeto sublinhado, pelos participantes, é a importância de confiar no aluno: “confiar responsabilidades é essencial numa geração de medo e desconfiança, pela fragmentação e falta de sentido de conjunto”. Confiança no humano. “Olhar os alunos com a convicção de que se possa intercetar o seu humano. Não basta que alguém os acompanhe, mas que vejam alguém que aposta neles como eles não apostariam em si”.

Sublinha-se também a dimensão da liberdade como operacionalização da experiência: Liberdade dos alunos. Podem afastar-se da proposta da escola, mesmo religiosa, mas levam consigo uma pergunta, que faz a diferença, uma exigência de sentido, mesmo que não a reconheçam na experiência cristã. É muito importante para os jovens ver nos grandes que, diante das mesmas coisas, veem, percebem e vivem mais. Faisca que acende neles uma possibilidade de seguir. Para estes entrevistados, a pergunta central é: “como se sabe que um aluno fez experiência? Contentamento, serenidade, disponibilidade. Incide na estabilidade da pessoa. Porque esse desejo de sentido está neles. Se não chegam até aí entristecem-se até à patologia”. Em síntese: “o objetivo da educação não é só que devolvam o que foi proposto, mas receber deles um passo mais adiante. Não para os pôr em

dificuldades, mas por ver neles possibilidades que nem os próprios veem”. Pode fazer-se uma avaliação com esse critério.

Experiência pessoal sem sobreposição ideológica: não se trata só de ‘meter a mão na massa’ nas diferentes matérias, mas saber dizer bem o que aconteceu, porque implica um pensamento correto e estruturado. O problema é ser continuamente fiel a este método. Seja qual for a novidade, desde instrumentos a iniciativas, a pergunta é saber como é que isso ajuda a raciocinar. Não é pouco: “pode satisfazer-nos que um aluno seja rápido e eficiente, mas não é esse o tema da escola, antes selecionar instrumentos que concorram para o objetivo da experiência”.

Na Fondazione del Sacro Cuore (Cesena) defende-se o primado da experiência, guiada e consciente: não só fazer, mas pensar. Sobressai no conteúdo da entrevista: “Fundamental a consciência que o professor tem da abertura da realidade ao infinito. A cada passo há mais, a realidade é inesgotável”. Introduzir à realidade: observação e reflexão, descobrir a amplitude e o gosto que é conhecer a realidade complexa, ampla, inexaurível. Razoabilidade: interpelar a criança na sua totalidade. Percurso vertical: educar a criança na perspectiva da maturidade; consciência progressiva, guiada razoavelmente pelo professor, que é acessível.

Os responsáveis entrevistados nas Scuole Malpighi (Bolonha) referem a aula como hipótese de trabalho proposto à liberdade dos alunos, num diálogo socrático feito de perguntas; “a capacidade de responder ao imprevisto, partindo daquilo que é e não só do que se tem na cabeça”.

No Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi (Carate – Brianza) afirma-se que “a hipótese de significado que se põe diante do aluno para ser verificada, mostra estima pela sua inteligência. Não é mentecapto nem incapaz de procurar”. Se o adulto tem a paciência de seguir esta estrada, o aluno toma gosto e faz descobertas. “O erro também faz parte. Na ciência e na vida”. Os entrevistados sublinham a importância de libertar os alunos de estar sequestrados em palavras falsas que são armadilhas. Por exemplo, o concreto e o abstrato. “Não é verdade que o concreto seja verdade e o abstrato não. Abstrair faz perceber melhor porque não é fugir da realidade, mas levantar o olhar”.

No discurso dos participantes, experiência é aplicar a hipótese de bem ao conhecimento, senão é tudo *fast food*. Outros contributos da mesma escola: a experiência parte de uma pergunta e não fecha, faz nascer novas perguntas; a razão dantes entendia-se como cingida a dedução, na ciência, mas abarca tudo, até o sentimento. “Como operacionalizar a experiência nas matérias mais complexas? introduzir uma parte da realidade tal como é. Não treinar os alunos, nem reduzir simplificando. Um momento complexo põe-se diante deles como é, com ajuda de professores e colegas. Decompõe-se depois”. Os entrevistados

são unânimes na importância dada aula para procurar razões. “Também faz bem aprender de cor. A memória faz entrar no profundo das coisas, dar o nome justo às coisas. Aprender de cor faz ir ao fundo e surgem perguntas, o que evita a superficialidade”. Olhar os alunos como pessoas inteiras. É bom fazer bem, antes de mais por si, para não desperdiçar a oportunidade. Saber como somos feitos e o que nos foi dado. Destaca-se a dimensão comunitária da ajuda entre professores, mesmo sendo em desacordo: compreender o objetivo e sustentar-nos na escolha mesmo que não seja a própria, às vezes descobre-se que se estava errado. Os alunos veem que os alunos estão juntos por eles.

Das Scuole San Benedetto (Lugano) vem a importância, dada pelos responsáveis entrevistados, de ajudar o aluno a aprender, não lhe dando tudo, mas partindo do seu interesse e desejo. Mesmo para aprender a ler e a escrever. Reconhecer a sua paixão inata por descobrir o mundo, começar por observação e experimentação, para chegar à descoberta do significado. A experiência está unida ao significado. Refere-se a relação com o professor e todos os adultos, como valor fundamental; “o diálogo com o adulto, mesmo na correção das tarefas, na aula, faz a criança sentir-se acolhida”. E acrescenta-se que “o ‘sim’ à inscrição quer dizer dar tudo o que é necessário para aquela criança. Na mesma escola, há a consciência de que a idade dos 11 aos 14 é difícil: recebem muito e não sentem como seu, devem fazer um caminho; é preciso levar a sério o seu desejo que se exprime de maneira confusa. São necessários adultos com força de os levar a sério, propondo uma experiência firme: não só entregar o saber, mas chegar juntos; a verificação requer tempo. Observa-se nos alunos que “o tempo de atenção é menor por causa do hábito da internet: fazem um voo superficial e extenso sem entrar em profundidade; pensam que ir mais fundo é desinteressante”. Os professores tentam propor a experiência de que a novidade não aborrece (Lewis em Nárnia: quanto mais entras nas coisas mais te descobres). Outros contributos da mesma escola: o que interessa não é um programa diferente, mas um olhar diferente sobre o mesmo programa a partir da própria vida, um olhar sobre si mesmo. Olhar o aluno na sua necessidade que é a mesma necessidade do adulto de ser feliz. Este olhar leva a uma posição diferente; “não se sabe onde um aluno com dificuldades pode chegar, mas parte-se de uma credibilidade e de uma positividade que permite a esperança e a paixão, em vez de apenas a noção”; a educação para a beleza torna o aluno protagonista (exemplo de uma flor: não é só a soma dos elementos fisiológicos, é também perfume, beleza, oferta a alguém, significado). Sublinha-se, ainda, a importância de escolher trabalhar textos que não são vazios ainda que sejam simples.

Na Fondazione Mandelli Rodari (Milão) entende-se que “toda a organização deve estar ordenada para o objetivo de fazer para compreender, ou seja, fazer experiência”. Passando pelo limite e pelo erro, para dar-se razões, onde entra a argumentação. Se a experiência é

chegar ao sentido das coisas, quer dizer que não se possui esse sentido, mas está nas coisas, por isso, em conjunto, pode-se chegar a descobri-lo.

Nas Scuole Santa Maria (Bellinzona) sublinha-se a educação pela beleza e a alegria que gera: “a dedicação e a alegria são contagiantes”. Levar aos alunos o que é belo para os adultos. Preocupação com detalhes até de limpeza e ordem. Tudo é belo e vale a pena ser aprendido. E o que se ama propõe-se. Exemplifica-se com o coro como experiência de beleza, unidade e valor do outro. Considera-se essencial o acolhimento integral dos adultos, professores e famílias, a estima integral pela pessoa. Grande trabalho entre professores para aprenderem a fazer juntos. Os novos continuam porque receberam e viveram.

No Colégio S. Tomás – APECEF (Lisboa) os responsáveis entrevistados não hesitam em valorizar, como operacionalização da experiência, as aulas, porque são feitas em modelo argumentativo; “o hábito dos alunos de serem levados a sério: o que se propõe é sujeito a escrutínio não só das suas ideias, mas das suas experiências”; a importância de ter claro que aquilo que se diz deve ser verificado na vida, porque a verificação serve para a vida toda, especialmente nos temas mais de fundo. Destaca-se também a confiança afirmando que o segredo da operacionalização é a própria realidade. Colocar algumas interrogações e reflexões que devem guiar a operacionalização da experiência: “que passo é que eu gostava de dar com eles? Passo que se mostra na escolha do sítio a visitar, no programa a propor, no desafio do tempo livre. O que nos falta fazer com eles?” Nós, em unidade, para sairmos melhores. Nunca saberemos o que lhes vai servir. Risco é uma palavra central. Às vezes não veremos o resultado. Vale a pena arriscar a verdade sem saber se, como e quando vai servir em momentos mais à frente.

Nas Luigi Giussani Schools (Kampala) entende-se que se operacionaliza a experiência segundo Giussani quando “tudo é feito para que cada professor e cada aluno se possa sentir olhado e amado: escolhas curriculares, beleza da escola, alimentação, desafio ao uso da razão”. Afirma-se que “a base da escola é o valor infinito da vida de cada um, a consciência de que o seu coração não é só um sentimento, mas um critério do que pode satisfazer na vida”. Proposta educativa para contrapor anos de violência e miséria. Mais do que tirar a pessoas do bairro de lata, o desafio é tirar o bairro de lata da pessoa. Já não têm desejos porque nunca viram uma esperança. Escola insiste em fazê-los sentir amados e perdoados. Mesmo que se vão embora.

Do conteúdo da entrevista no Colegio Internacional J. H. Newman (Madrid) destaca-se que se educa por dentro das disciplinas, que são diálogo para o conhecimento da realidade. Em vez do dualismo de muita qualidade de meios na transmissão da cultura e depois os valores numas reuniões à parte. “Giussani sublinhava a totalidade, não tanto como extensão, mas como profundidade”. Acrescenta-se que “o bom aluno não é o que sabe responder bem, mas

o que pergunta bem”, é o que olha para algo fora de si, maior, e sintetiza, relaciona, quer ir mais além e é humilde. Todo o contexto gera iniciativas variadas e ricas que são cultura: disciplinas em que os professores criam conteúdos com os alunos; Física ou Literatura, a partir da observação e perguntas que surgem. Refere-se o fator comunitário da operacionalização da experiência: “o sujeito pertence a um povo. Não se educa sozinho”. ‘Colégio’ significa ler e conhecer juntos, corrigir aprender juntos. Juntos olhando para a verdade. Os professores não são possuidores, mas perseguidores da realidade que os atraiu.

No Gimnasio Alessandro Volta (Bogotá) considera-se basilar na operacionalização da experiência em Giussani haver “professores com experiência e conhecimentos na sua ciência ou arte que propõem aos alunos um caminho de verificação pessoal, dando-lhes ferramentas e conhecimentos para essa verificação”. Tarefa do professor: provocação, através de perguntas e problemas que põem o aluno em movimento.

Da análise dos discursos dos participantes e, em síntese, pode organizar-se os contributos em seis categorias que são, de seguida, descritas na Tabela 6.

**Tabela 6**

*Organização do discurso dos participantes em categorias*

<b>Designação da Categoria</b>	<b>Definição com citações de exemplo retiradas das entrevistas</b>
<b>Disciplinas</b>	<p>No pensamento de Giussani, presente nas escolas nele inspiradas, é fundamental para a experiência cultivar uma consciência da realidade e do nexos de cada parte com o todo. Daí advém, na operacionalização da experiência em Giussani, uma tentativa permanente de conservar nas disciplinas a sua natureza de introdução à realidade, procurando evitar qualquer rigidez interna que as torne esquemáticas em vez de abertas à totalidade do real. Alguns exemplos nos discursos dos responsáveis entrevistados:</p> <p>“Viver o programa como um dom oferecido ao aluno e como um projeto, aberto ao que vem; cada proposta não se esgota em si mesma” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).</p> <p>“Primado da experiência, guiada e consciente: não só fazer, mas pensar. Fundamental a consciência que o professor tem da abertura da realidade ao infinito. A cada passo há mais, a realidade é inesgotável” (Fondazione del Sacro Cuore, Cesena).</p> <p>“Ensinar a ler e escrever como consciência de que se põe na mão da criança o mundo” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).</p>
<b>Aulas</b>	<p>O conceito de experiência em Giussani parte de uma proposta que vem do saber adquirido por um povo (tradição) e é encarnada num adulto que a verificou e, por isso, a assume e transmite (autoridade). Giussani cimentou muito da sua personalidade de educador dando</p>

---

<b>Designação da Categoria</b>	<b>Definição com citações de exemplo retiradas das entrevistas</b>
<b>Confiança nos alunos, levá-los a sério</b>	<p>aulas e sempre as viveu, propôs e defendeu como espaços privilegiados de educação para a experiência, pela sua natureza de proposta, diálogo e crítica.</p> <p>Encontra-se essa a perspectiva nas tentativas das escolas de operacionalização da experiência em Giussani, como é patente em alguns exemplos retirados das entrevistas com os responsáveis das escolas:</p> <p>“Aula como encontro das coisas belas que fascinaram o professor, que se cruzam com a inteligência e a sensibilidade do aluno. Fruto: recontecer do conhecimento” (La Zolla, Milão).</p> <p>“O trabalho na aula é de onde parte tudo e o professor é o primeiro a aprender” (Scuole La Carovana, Modena).</p> <p>“A aula é uma hipótese de trabalho proposta à liberdade dos alunos, num diálogo socrático feito de perguntas; a capacidade de responder ao imprevisto, partindo daquilo que é e não só do que se tem na cabeça” (Scuole Malpighi, Bolonha).</p> <p>Esta confiança é um dos aspetos mais visíveis da experiência em Giussani, que sempre educou assim. Na sua raiz está a certeza de que adulto e jovem, aluno e professor, têm em comum uma humanidade desejosa de bem. Essa deve ser a base do diálogo. O professor oferece o que sabe com estima e um desejo real e leal de partilha. Sabe que só neste encontro de liberdades pode suscitar no aluno a sua experiência, O professor tem presente essa natureza do aluno, a ela se dirige e não desiste até que se manifeste em todo o seu potencial de conhecimento e realização.</p> <p>Transparece nas tentativas de operacionalização das escolas desta investigação, patentes em alguns exemplos:</p> <p>“Olhar os alunos com a convicção de que se possa interceder o seu humano. Não basta que alguém os acompanhe, mas que vejam alguém que aposta neles como eles não apostariam em si” (Fondazione Sacro Cuore, Milão).</p> <p>“A hipótese de significado que se põe diante do aluno para ser verificada, mostra estima pela sua inteligência” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza).</p> <p>“O hábito dos alunos de serem levados a sério: o que se propõe é sujeito a escrutínio não só das suas ideias, mas das suas experiências” (Colégio de S. Tomás – APECEF, Lisboa).</p>
<b>Unidade e educação de adultos</b>	<p>A unidade, ou comunhão, como um ‘nós’ diante do qual se aprende a dizer ‘eu’, é essencial no conceito de experiência de Giussani, que valoriza o fator comunitário e a educação dos adultos. Os adultos que seguem o conceito de experiência em Giussani sabem que precisam de ser educados para cultivarem esta unidade. A disponibilidade dos educadores para se deixarem educar é um fator de autoridade natural diante dos seus alunos.</p> <p>Os responsáveis entrevistados deram vários exemplos de operacionalização da experiência em Giussani que passam por estes aspetos:</p> <p>“A figura do adulto requer um trabalho sobre si mesmo, educar-se para ser educador” (Obras Educativas P. Giussani, Belo Horizonte).</p> <p>“Acolhimento integral dos adultos, professores e famílias, a estima integral pela pessoa” (Scuole Santa Maria, Bellinzona).</p>

---

---

Designação da Categoria	Definição com citações de exemplo retiradas das entrevistas
<b>Relação educativa</b>	<p>Não há educação sem relação. No conceito de experiência em Giussani, há sempre algo de recebido e alguém que propõe um significado, com quem é possível debater. O receber, o querer saber as razões, o discuti-las, o argumentar, o arriscar, o seguir, o formular um juízo, todos estes passos, inerentes à experiência em Giussani, acontecem numa relação.</p> <p>Por outro lado, para Giussani, toda a relação é educativa, porque é próprio da natureza do adulto, saber as razões das suas escolhas e procurar testemunhá-las, como parte da sua missão humana.</p> <p>São abundantes os exemplos de relação educativa com que os entrevistados ilustraram a operacionalização da experiência em Giussani:</p> <p>“Aprender por amor à verdade e ensinar por amor ao mundo” (Instituto S. Pablo Misionero, Santiago do Chile).</p> <p>“O que interessa não é um programa diferente, mas um olhar diferente sobre o mesmo programa a partir da própria vida, um olhar sobre si mesmo. Olhar o aluno na sua necessidade que é a mesma necessidade do adulto de ser feliz” (Scuole San Benedetto, Lugano).</p> <p>“Que passo é que eu gostava de dar com eles? Passo que se mostra na escolha do sítio a visitar, no programa a propor, no desafio do tempo livre. O que nos falta fazer com eles? Nós, em unidade, para sairmos melhores. Nunca saberemos o que lhes vai servir” (Colégio de S. Tomás – APECEF, Lisboa).</p>
<b>Beleza</b>	<p>Beleza – É uma das exigências e evidências mais profundas inscritas na natureza humana, que Giussani inclui no seu conceito de experiência elementar, com a qual a pessoa compara tudo o que vive, para perceber se é bom. Para despertar essa exigência natural, Giussani sempre educou para a beleza e através dela, na natureza, na arte e na ordem e harmonia dos gestos comunitários que propunha.</p> <p>Esta é uma dimensão presente na operacionalização da experiência em Giussani, como referem alguns dos entrevistados:</p> <p>“Educação pela beleza, que permite uma experiência positiva da realidade” (Obras Educativas P. Giussani, Belo Horizonte).</p> <p>“A educação pela beleza e a alegria que gera: a dedicação e a alegria são contagiantes. Levar aos alunos o que é belo para os adultos”; “Preocupação com detalhes até de limpeza e ordem. Tudo é belo e vale a pena ser aprendido. E o que se ama propõe-se” (Scuole Santa Maria, Bellinzona).</p>

---

### 7.3.3. Exemplos de atividades

Os exemplos mais frequentes dados pelas escolas são **1)** o *open day*, **2)** o teatro, **3)** a didática laboratorial, **4)** o trabalho sobre a linguagem, **5)** o modo de propor as visitas de estudo e saídas de convívio e **6)** a formação de professores, como se detalha adiante com a expressão dos próprios responsáveis e se sintetiza de seguida na Tabela 7.

**Tabela 7**

*Exemplos de atividades dadas pelos participantes e sua descrição*

<b>Atividade</b>	<b>Breve descrição</b>
<b>Open day</b>	<p>Também chamado dia aberto, é uma prática comum em muitas escolas, que consiste num dia em que a escola está aberta a visitas da comunidade, oferecendo exposições e atividades com o propósito de dar a conhecer a proposta da escola.</p> <p>As escolas que escolheram esta atividade como exemplificativa da operacionalização da experiência em Giussani mostraram como tentam propô-la e desenvolvê-la de modo a educar os alunos para a experiência.</p>
<b>Teatro</b>	<p>Diz respeito às mais diversas atividades cénicas e de representação, que vão da psicomotricidade à encenação de peças, passando por leituras encenadas, expressão corporal ou propostas teatrais na cidade.</p> <p>Vários responsáveis entrevistados escolheram este tipo de atividade como exemplo de operacionalização da experiência.</p>
<b>Didática laboratorial</b>	<p>Refere-se a todas as propostas de experimentação, destinadas a consolidar a aprendizagem.</p> <p>A palavra ‘laboratório’, originalmente conotada com o trabalho científico, estende-se hoje a qualquer matéria, indicando sobretudo um método, o de desafiar os alunos a viver o que lhes foi transmitido.</p> <p>A didática laboratorial está alinhada com o conceito de experiência em Giussani, enquanto convida a uma verificação em ação e a uma procura de significado, em diálogo.</p>
<b>Trabalho sobre a linguagem</b>	<p>Parte de uma necessidade identificada por vários responsáveis entrevistados: sem um domínio da linguagem não é possível formular um juízo, pelo que não haverá experiência, no sentido que Giussani lhe confere.</p> <p>Surgiram nas entrevistas vários exemplos de trabalho sobre a linguagem.</p>
<b>Modo de propor as visitas de estudo e saídas de convívio</b>	<p>Podem ser ocasiões privilegiadas de operacionalização do conceito de experiência em Giussani, se propostas e vividas de modo a convidar a um juízo que permita que se tornem experiência e alarguem o eu dos alunos. Alguns entrevistados referem:</p> <p>“Escolher lugares onde se vê com os olhos o que se estudou”.</p> <p>“Dar-se conta de que as coisas aprendidas existem”.</p>
<b>Formação de professores</b>	<p>É uma prática partilhada pela generalidade das escolas desta investigação e justifica-se em ordem à concretização do projeto educativo da escola, ou seja, à possibilidade de operacionalizar a experiência em Giussani. São os professores os primeiros a precisar de compreender e atualizar este conceito. Formar professores é condição para todas as outras tentativas de operacionalização. São abundantes as referências feitas pelos responsáveis entrevistados:</p> <p>“Formação dos colaboradores sobre a experiência, duas vezes por ano”.</p> <p>“Um catálogo com um percurso de quinze módulos formativos, alguns pedidos pelos professores, outros escolhidos em ordem à identidade da escola”.</p> <p>“O conteúdo da formação de professores é uma pergunta escancarada sobre a realidade”.</p>

## 1) Open day

As escolas da presente investigação que destacaram esta atividade como exemplo vivo de educação para a experiência sublinharam o aspeto do protagonismo dos alunos, como se pode ver nas palavras de dois dos entrevistados:

Nas Scuole San Benedetto (Lugano) a realização do *open day* convoca os alunos como protagonistas. “Há um destaque para os trabalhos e exemplos de interdisciplinaridade: uma coisa que se aprende numa disciplina, comunicada através de outra”. Vencendo uma resistência inicial, os alunos descobrem que o seu fazer tem um valor para todos.

Na Fondazione Mandelli Rodari (Milão), “o *open day*, mais que angariação de inscritos, é uma convocação a todos os alunos da escola. Todos têm uma tarefa na apresentação dos trabalhos significativos do ano”. Há uma preparação ao longo de meses, que põe os alunos movimento em torno da verificação de que o gesto é deles. Cada matéria tem uma proposta e os alunos escolhem em qual querem trabalhar e têm um pequeno contributo. O trabalho de cada ciclo gera entusiasmo no ciclo abaixo. Não é um “faz de conta”, tudo o que se faz tem sempre um momento de apresentação pública. Para verificar se é próprio. É a mesma lógica da avaliação. Só quando se diz/faz se descobre se é seu.

## 2) Teatro

O teatro é outro exemplo de educação para a experiência, referido por vários entrevistados, de que se destacam os seguintes:

Na Zolla (Milão), há uma forte tradição teatral da escola, cultivada porque, “em palco, a pessoa está em jogo e nada é adquirido”.

Na Karis Foudation (Rimini), destaca-se “o presépio vivo, no meio da cidade”.

Na Fondazione Grossman (Milão) sublinha-se “o trabalho de identificação, através do teatro”.

Na Fondazione Sacro Cuore (Milão) a expressão corporal na primária permite que a experiência passe pela identificação e envolva os 5 sentidos. “Descalços e com grande liberdade de gestos e movimentação no espaço, os alunos fazem conquistas na aprendizagem das letras, do estudo do meio, dos mitos”.

A Fondazione del Sacro Cuore (Cesena) sublinha a presença do teatro em vários âmbitos e níveis escolares: “no pré-escolar, a psicomotricidade e o teatro, desde os 3 anos, fazem emergir potencialidades escondidas e reforçam as capacidades e a comunicação”; no 1.º ciclo, o teatro é uma forma de colaborar com vários momentos da escola: presépio vivo para a cidade, Carnaval, Via Sacra, récita de fim de ano.

As Scuole Santa Maria (Bellinzona) também realizam o “presépio vivo na cidade, com o serviço de 90 pessoas – alunos, professores, pais e amigos”.

### **3) Didática laboratorial**

Diversas modalidades laboratoriais, no horário letivo ou em tardes livres, são apostas de várias escolas como educação para a experiência, como exemplificam os seguintes entrevistados:

Na Fondazione del Sacro Cuore (Cesena) há uma didática laboratorial, com o professor e especialistas, em que “o laboratório está ligado à aquisição disciplinar”. No âmbito da tecnologia, a escola propõe informática e robótica, sendo esta última um dos laboratórios das tardes livres, juntamente com inglês e coro.

Nas Scuole Malpighi (Bolonha), há uma aula de laboratório por semana, segundo o método científico. De tarde, “depois do horário letivo, as escolas oferecem laboratórios e salas de estudo guiado”. Destaca-se, ainda o “projeto de parceria com a Ducati, onde os alunos aprendem a Física do motociclo”.

O Gimnasio Alessandro Volta (Bogotá) aposta em “espaços de laboratório e salas de inovação”.

### **4) Trabalho sobre a Linguagem**

Parte de uma das feridas da cultura atual: falta de leitura, narrativa, domínio do significado das palavras e capacidade de argumentar com lógica, tudo sinal de um enfraquecimento do raciocínio e do pensamento em geral. Vários entrevistados deram um grande destaque ao papel da linguagem como instrumento indispensável à verdadeira experiência:

Na Fondazione Grosssman (Milão) identifica-se como central à educação para a experiência o cuidado da palavra, por isso “estão a fazer um trabalho sobre a palavra, indo à história dos conceitos, como origem da palavra e do pensamento”. Sem isso não há experiência, porque não há forma de pensamento. Desde a escola da infância, trabalham a relação palavra-texto e palavra-sentido. Este trabalho estende-se também à formação de professores.

As Scuole La Carovana de Modena desenvolveram um curso de formação para professores de língua materna (método de leitura de sujeito a sujeito de Tatiana Kasatkina), a partir da pergunta “é possível perceber o sentido de um texto ou há sempre uma interpretação?”. O objetivo é ajudar a sustentar a consciência de que a realidade tem um sentido que pode ser compreendido.

No Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi (Carate – Brianza), detalha-se os passos de uma formação no ensino de italiano: observação, descrição, narração, argumentação. “O professor é a memória; o livro é a voz, a leitura que se atualiza no presente, que implica discernimento e crítica; a folha que é o passar à escrita e faz conhecer mais. Depois a escrita torna-se argumentação”. Observar e descrever implica readquirir o valor das palavras, olhar a realidade e dar-lhe um nome. Criticar é aprender a discernir. Descrever e narrar é diferente. Narrar requer muito mais tempo. Este trabalho responde a um problema identificado: “os alunos chegam ao Liceu sem ter ouvido narrar, ninguém lhes contou histórias”. O léxico também requer muito tempo: primeiro no descritivo, depois na argumentação.

## **5) Modo de propor as visitas de estudo e saídas de convívio**

Visitas de estudo e viagens de estudantes são também um costume conhecido em escolas de todo o mundo. Vários entrevistados valorizaram, porém, o modo de preparar e realizar estas saídas, como educação para a experiência.

Na Karis Foundation (Rimini) há vários exemplos de como esta é uma dimensão que a escola valoriza em várias ocasiões, como educação para a experiência. Na primária, fazem-se viagens de várias turmas juntas, em que as professoras são de todos; no final de cada ano da primária, há um acampamento, ou outro tipo de saída, de 4 dias; no segundo ano da média há uma semana de ski. Sublinha-se que, “numa escola que não está na montanha, mas na praia, ainda assim, não se trata de uma oferta burguesa, mas de um desafio de experiência: seguimento, entreajuda, desenho nas montanhas, edição de um jornal, laboratório de cozinha”, etc. Há um grupo de pais voluntários que vão lá cozinhar tirando férias dos seus empregos. No Liceu, as viagens partem de uma hipótese cultural. Os alunos escutam e seguem, acompanhados por professores, (o dobro dos logisticamente precisos).

O Istituto l’Aurora (Milão) refere que, como escolha de percurso no liceu, as saídas incluem, no programa, laboratórios de várias áreas disciplinares à escolha. No fim, fazem uma síntese, útil a todos.

Na Fondazione Sacro Cuore (Milão) sublinha-se o cuidado com as visitas de estudo e outras saídas com alunos. O objetivo é “entrar na realidade, na sua dimensão natural e histórica; aperceber-se da realidade para lá da linguagem disciplinar”. Estas saídas ficam na memória dos alunos que depois as evocam.

Nas Scuole Malpighi (Bolonha), na preparação das saídas com alunos, trabalham o significado e os instrumentos para os alunos serem protagonistas, construindo com eles.

As escolas suíças, San Benedetto e Santa Maria, fazem a proposta da semana da montanha, entre o fim de setembro e o princípio de outubro, realizada em conjunto. Os pais ajudam nas refeições. “Têm um programa de passeios na natureza e culturais. Depois, nas aulas, aprende-se o que se viu. Primeiro olhar, depois as razões”.

## **6) Formação de professores**

A educação para a experiência é especialmente trabalhada na formação de professores, em várias escolas. Seguem-se alguns exemplos:

Nas Obras Educativas Padre Giussani (Belo Horizonte) há formação dos colaboradores sempre no regresso das férias e consiste num dia de formação, a que chamam ‘retomada’, com um convidado escolhido. “A pergunta que serve de ponto de partida é: o que é fazer experiência? Procura-se desfazer termos confusos como ‘eu sou muito experiente porque já trabalho há muitos anos’”.

A aposta das Scuole La Carovana (Modena) é a *Carovan Academy*, uma formação que acontece de maio a setembro. Além disso há jornadas formativas no princípio e no fim do ano escolar com todos os trabalhadores; e ainda “um jantar com professores novos para ver como estão e o que veem”.

Nas Scuole Malpighi (Bolonha) realizam-se encontros entre escolas para partilha de experiências; “a prática entre professores de visitarem as aulas uns dos outros, como método de autoavaliação”; e a formação de professores três vezes por ano, podendo ser geral ou por departamento.

## **7) Outras atividades referidas por algumas escolas**

Além destas propostas que existem em várias escolas, foram referidos, por cada responsável, exemplos específicos das suas escolas. Sendo muitos e variados, escolheu-se destacar alguns particularmente vivos e ilustrativos de diversos âmbitos escolares onde acontece a educação para a experiência. São os seguintes:

La Zolla: uma proposta de interdisciplinaridade entre Estatística e História / Geografia, para aprender a ler o que se afirma como provado pelos números.

Scuole La Carovana, Modena: a ligação escola-casa, que é amizade: ajuda aos pais na educação dos filhos (exemplo de mãe que “vê a professora como uma irmã”); colaboração recíproca – pais pintam a escola, curso de culinária para pais; aula anual de língua materna de outras línguas –; entreajuda entre famílias.

Istituto l’Aurora, Milão: um diário de bordo nas férias e nas saídas, para contar experiências e identificar sentido, valor e conteúdo; uma proposta de identificação com uma personagem de um livro para depois apresentá-la na escola como se quiser (vir vestido como a personagem, fazer um teatro, etc.); no fim da primária, um trabalho sobre como o outro me vê (textos descritivos sobre o que os rodeia, depois retrato dos outros e de si próprios); um trabalho de autoconhecimento com a ajuda do autorretrato e da autobiografia, começando por ler autores que os fazem, e depois sendo os alunos a fazer; uma iniciativa livre de abertura à realidade: lanche pobre, para partilhar o que se poupa com os amigos da escola queniana Little Prince, com a qual estão geminados.

Instituto San Pablo Missionero (Santiago do Chile): uma exposição de fotografia sobre as diversas atividades caritativas feitas por alunos em agosto, mês da solidariedade no Chile; um projeto de apoio com alunos que ajudam os colegas, com dificuldades; um clube desportivo com seis modalidades, entregue à responsabilidade e autonomia dos alunos, jurídica e economicamente, para desenvolver a responsabilidade; uma série de eventos a assinalar os 50 anos do golpe de estado, procurando olhar a história sem ressentimento e perceber a diferença entre crítica e lamento.

Fondazione Sacro Cuore (Milão): um exemplo de diálogo sobre como se faz para ter certeza nas relações, usando como método partir de perguntas dos alunos, captar em conjunto as suas experiências, dar passos de consciência fundamentados e partilhados; no dia da memória, um conto de Grossman sobre um professor ucraniano levado pelos alemães: para lá de contar o mal e dizer que foi horrível, trabalhar a consciência de uma aspiração ao bem, procurar raiz do bem em si mesmo, o que quer dizer conservá-lo e o que faz crescer o humano; na primária, uma proposta de ensinar os rios com ajuda de música e poemas e através da identificação do aluno com o rio: “vejo que sou largo e profundo”.

Fondazione del Sacro Cuore (Cesena): a criação de manuais próprios, porque implica um juízo, que é fundamental; a relação com os não docentes e com as famílias, não para educar os pais, mas os filhos, ou aqueles através destes.

Scuole San Benedetto (Lugano): uma leitura do Hobbit, à descoberta da aventura que é a própria vida dos alunos, enquanto aprendem língua e literatura.

Fondazione Mandelli – Rodari (Milão): a valorização dos recreios e do refeitório; a criação de um jornal; a proposta de cartas ao diretor.

Colégio de S. Tomás – APECEF (Lisboa): as aulas, em modelo argumentativo; assembleias onde os adultos arriscam estar totalmente expostos diante dos alunos, sobre o que estão a viver; semanas de missões em zonas necessitadas.

Luigi Giussani Schools (Kampala): a decoração da escola com fotografias, não só para cuidar da beleza, mas para alargar o âmbito de conhecimento e possibilidade daquela população muito sofrida.

Gimnasio Alessandro Volta (Bogotá): um centro de inovação e desenvolvimento numa zona rural do país, onde os estudantes têm uma semana de atividades científicas e culturais, num ambiente imersivo, em que encontram situações e problemas reais, que são convidados a enfrentar e vivenciar, a partir das ferramentas que receberam e das quais se apropriaram nas aulas.

Basischool Misha de Vries (Vught): a preparação e realização de uma visita, com crianças dos 8 aos 11 anos, a uma exposição de Vermeer: partir do tema do ano «A vida é uma, somos um e somos um com todos»; partilhar as razões com as crianças, desafiando a só irem se quiserem mesmo; discutir as pinturas com os alunos (reparar no que veem, descrever o que viram, dizer de que gostaram, pesquisar a pintura, aprender o valor histórico e artístico); ajudar as crianças a fazer experiência pessoal de uma pintura concreta (escolher a pintura, explicar porque é importante e apresentar aos outros no museu); oferecer-lhes uma hipótese de significado para aquela pintura, para lá do gosto pessoal, em comparação com o conto “Os doze irmãos” de Grimm, trabalhado na escola (o sentido do trabalho: Vermeer pintou pessoas que tentavam ser felizes em tudo o que faziam).

## **7.4. Síntese do Estudo 2**

Os responsáveis entrevistados, ao verbalizarem a novidade que encontram no conceito de experiência em Giussani, contribuíram para uma definição operacional do próprio conceito. A sua leitura da experiência em Giussani tem um contexto escolar que o confirma e, simultaneamente, o exemplifica com escolhas educativas, pedagógicas e didáticas. A diversidade e riqueza dos seus contributos, acima apresentados, pode sintetizar-se em algumas conclusões.

Primeira conclusão – o entendimento comum do que é, e do valor que tem, o juízo, que atravessa todas as intervenções, de forma explícita ou implícita. Ajuizar, para Giussani, consiste em avaliar tudo a partir das exigências e das evidências originais de verdade, de justiça, de beleza, de bem, inscritas na própria pessoa e reconhecidas como critério (experiência elementar). Este ato de avaliação faz parte da crítica, ou verificação, e tem várias expressões, que na escola passam por “refletir sobre o que se aprendeu e ver que passo se deu” (Istituto l’Aurora (Milão)); “saber argumentar o que aconteceu sem ser escravo do imediato” (Fondazione Sacro Cuore (Milão)). Para que este juízo aconteça, é preciso que seja oferecida ao jovem uma hipótese de significado (tradição), que ele é chamado a verificar

e que, uma vez tornada sua, alarga o termo de comparação e avaliação de acontecimentos e vivências futuras. A oferta de uma hipótese de significado é ponto de partida do ato educativo e também conteúdo sobre o qual incide a crítica. Só há experiência quando aconteceu a avaliação, ou seja, a comparação do recebido com esse critério de verdade e de bem inscrito na própria pessoa.

Segunda conclusão – a ideia, indissociável da primeira e também partilhada pelos responsáveis, da busca de significado como conteúdo da razão. Esta inquietação incessante que busca o sentido último das coisas é inerente à natureza humana e indispensável ao conhecimento da realidade. A realidade provoca a um conhecimento e é passível de compreensão. Essa compreensão passa por ter em conta todos os fatores e captar os nexos entre cada coisa e o todo. Num tempo de fragmentação e utilitarismo do conhecimento, a escola tem um papel de estímulo da razão, oferecendo uma hipótese positiva de significado da realidade e ativando perguntas – não só oferecendo respostas. Esta certeza, traduzida em diversas opções pedagógicas, está presente nos contributos dos responsáveis entrevistados.

Terceira conclusão – a argumentação é o método que favorece a experiência. A argumentação ativa e requer o uso da razão. É, por natureza, diálogo entre pessoas livres, que se tornam companheiras na busca da verdade e do significado último. Implica uma partilha de ferramentas de compreensão da realidade, no uso das quais o jovem se vai tornando mais ágil por via do próprio confronto leal com o adulto. O adulto, nomeadamente, o professor, nunca deve sobrepor o seu poder à descoberta do aluno, uma vez que, neste entendimento da experiência, “o que ensina e o que aprende são companheiros” (Colégio S. Tomás – APECEF, Lisboa). Isto é o que os responsáveis testemunham e exprimem em variados exemplos concretos, acima apresentados.

Quarta conclusão – é indispensável à educação a presença de adultos significativos. São adultos significativos os que são ricos de experiência. A riqueza de experiência, não implica, necessariamente, abundância e variedade de experiências, uma vez que se trata de saber dar as razões do que se conhece e valoriza, bem como do que se é e se propõe. Neste sentido, é próprio da conceção que Giussani tem da experiência uma “unidade profunda entre educação e instrução” (La Zolla, Milão). O professor oferece algo que o atraiu, ao qual se dedicou, ficou a conhecer melhor, sabe dar as razões do seu valor e entrega-o à verificação dos seus alunos. A sua pessoa está inteira nesse ato, uma vez que ensinar é expressão de um juízo de valor ao qual o professor dedicou a vida. Um adulto assim merece a confiança do jovem, confiança indispensável para que aprenda, vença dificuldades, descubra o seu valor e prossiga. O valor dessa autoridade pessoal, mais do que institucional, encontra-se nos contributos dos responsáveis.

Quinta conclusão – a educação de pessoas livres é o objetivo desta concepção de experiência na educação, vivida nestas escolas e verbalizada pelos seus responsáveis. Com base no entendimento de Giussani de que a pessoa só se conhece em ação, as escolas multiplicam e apuram métodos de desafiar os jovens à ação. No confronto com a realidade, no exercitar o aprendido, no avaliar o que se faz, na comparação com outras medidas e formas de enfrentar a realidade, no descobrir e saber dar as suas razões, no encontro com pessoas livres que testemunham o modo como vivem e agem, os jovens conhecem-se melhor, tornam-se capazes de escolhas e chegam a um amadurecimento das suas pessoas, permitindo-lhes “descortinar esquemas mundanos e ideológicos” (Fondazione Mandelli Rodari, Milão). Os responsáveis entrevistados mostram-se cientes desta emergência educativa, que traduzem em múltiplos exemplos de atividades.

Sexta conclusão – o valor da comunidade na descoberta de si próprio. No entendimento de Giussani só se pode dizer ‘eu’ diante de um ‘tu’. Neste sentido, a comunidade, nomeadamente a educativa, além de ter um valor social e afetivo, é estruturante na concepção de si mesma de uma pessoa. Nas entrevistas é patente a preocupação de que a escola não seja apenas um coletivo, mas, sim uma comunidade, ou seja, um lugar onde cada um é chamado a ser protagonista e é reconhecido como tal. Isso passa pelo modo como se vive na escola, mas também nas atividades fora da escola, em que a forma comunitária de viver acontece para lá do âmbito escolar estrito. Esta consciência está, também, presente nas propostas feitas por estes responsáveis à comunidade dos adultos, desde logo os professores, mas também em comunhão com os não docentes e as famílias. Fica claro nas entrevistas que o valor educativo da unidade dos adultos.

Sétima conclusão – a experiência precisa de ser dita para se tornar parte da pessoa. Assim, encontra-se nestas entrevistas uma preocupação comum pelo desenvolvimento da linguagem. Isso tem expressão nas escolas de várias maneiras: desde logo, em várias apostas de metodologias no ensino da língua materna; também no uso maduro da linguagem nas diversas disciplinas e atividades que são propostas e preveem sempre um juízo conclusivo; no desenvolvimento da argumentação, já acima referido, e ainda na formação de professores para que o seu uso adequado de linguagem esteja ao serviço da maturidade dos alunos.

A riqueza destas conclusões confirma a pertinência da realização do Estudo 2 ao objetivo da presente investigação: confirmar e robustecer as evidências encontradas no estudo 1 sobre a especificidade do conceito de experiência em Giussani e a pertinência da sua operacionalização na educação.

Com a síntese do Estudo 2, fica completo e terminado o Estudo Empírico. Seguem-se as Conclusões finais da presente investigação.

## **Parte III. Conclusão**



## Capítulo 8.

### Conclusões finais

A primeira conclusão final é que se observa nas escolas estudadas a existência de conhecimento e reflexão sobre o conceito de experiência em Giussani, bem como a decisão de operacionalizá-lo. Isso verifica-se, desde logo, porque há uma sintonia das escolas com o conceito original, nas diversas modalidades de o apresentar, quer nos documentos identitários analisados, quer no discurso dos entrevistados. Por outro lado, a experiência, tal como Giussani a descreve e propõe, apresenta-se como fio condutor da prática educativa das escolas. Foi possível verificar este facto através das categorias escolhidas para a análise qualitativa como vertentes da experiência em Giussani. Estas, na sua definição operacional (cf. p. 66 e seguinte), feita com base na literatura do autor e dos seus estudiosos, revelaram-se um instrumento fiável que permitiu localizar a descrição do conceito e a sua operacionalização em passos observáveis, quer nos documentos identitários das diversas escolas, quer nas palavras dos seus responsáveis. Foi, assim, possível concluir que as escolhas educativas, pedagógicas e didáticas das escolas se reconduzem à experiência, segundo Giussani, como meta a atingir e como método de trabalho. Muitos responsáveis, bem como vários documentos, apresentam as razões da sua validação como conveniente, pelo que se documenta uma intencionalidade, devidamente descrita e justificada. A experiência em Giussani revela-se como um traço identitário destas escolas, com base no qual é possível fazer de cada uma delas um retrato bastante nítido. Este é, também um ponto comum entre as várias escolas estudadas, pelo que, apesar das suas diversidades, resulta deste estudo aquilo que poderá se considerado como um “retrato de família” das escolas inspiradas em Giussani.

A segunda conclusão final é que há uma transversalidade geográfica e uma consistência temporal da prática escolar baseada no conceito de experiência em Giussani, que são documentadas por este estudo. As escolas estudadas são diferentes a vários títulos: nacionalidade, história, contexto sociocultural, dimensão, oferta educativa e até opção comunicativa. Giussani era italiano e é em Itália que se situa a maioria das escolas nele inspiradas existentes no mundo inteiro, bem como 12 das 25 escolas selecionadas para a presente investigação. No entanto, existem hoje escolas inspiradas em Giussani em pelo menos 11 países, situados em 3 continentes. Estas escolas têm histórias muito variadas: a mais antiga, La Zolla (Milão), data de 1971, enquanto a mais recente (de que esta investigação teve notícia), Basischool Misha de Vries (Vught – Países Baixos), abriu em 2017, quase 50 anos depois. Há escolas que foram feitas de raiz como o Colegio

Internacional Kolbe (Madrid) e outras que adotaram um projeto educativo inspirado em Giussani depois de passarem das mãos dos seus fundadores, para outras entidades titulares, como o Colégio do Ramalhão – APECEF (Sintra). Há escolas situadas em contextos urbanos desenvolvidos, como as Scuole San Benedetto (Lugano) e outras em bairros muito carenciados, como as Giussani Schools (Kampala). Há escolas que oferecem apenas o Pré-escolar e o 1.º ciclo, como a Little Prince Nursery and Primary School (Nairobi) ou só o secundário, como o Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi (Carate, Brianza). Há escolas com documentos identitários muito detalhados como o Gimnasio Alessandro Volta (Bogotá) e outras com a opção por documentos sucintos, como as Scuole Malpighi (Bolonha).

Encontrou-se nos documentos analisados e nas entrevistas efetuadas uma variedade de vocabulário, interpretações, exemplificações, desenvolvimentos conceituais e propostas de diferentes estilos e âmbitos. As escolas reproduzem o conceito de experiência em Giussani com palavras próprias, aplicam-no em diversos exemplos de atividades, avaliam os seus frutos e desenvolvem a sua operacionalização, de acordo com diferentes contextos e desafios. Não se verificaram, no entanto, diferenças significativas de país para país na essência do conceito, seja como descrição, seja como operacionalização. Por outro lado, esta opção educativa mantém-se estável no tempo, mesmo nas escolas com mais tempo de vida e que tiveram grande aumento de alunos ou mudanças na oferta educativa. Isso parece indicar uma avaliação reiterada, que justifica que se conserve esta maneira de entender a experiência como matriz basilar da pedagogia das escolas. Esta matriz revela-se neste estudo, além de estável no tempo, também transversal do ponto de vista geográfico e cultural.

## **8.1. Contributos para uma educação para a experiência**

Que contributo específico pode dar Luigi Giussani para que o ensinado e aprendido se torne experiência?

Partindo do património identitário que estas escolas comunicam nos seus documentos e nas vozes dos seus responsáveis, recorrendo às categorias de observação usadas na presente investigação, destacam-se alguns contributos para uma educação para a experiência.

### **8.1.1. Do assombro ao significado da realidade, com as disciplinas como instrumentos**

A realidade é, não só a meta da educação (Giussani, 2018), mas a sua maior aliada e também o termo de verificação e de validação da metodologia usada para a conhecer. O ponto de partida é uma “abertura, entendida como capacidade de observação, e assombro, como capacidade de admiração e valorização, para adquirir um método de investigação adequado que permita descobrir a realidade” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid). Este assombro (Giussani, 2022b) é “antídoto ao tédio e, sobretudo, à pretensão fundamentalista e violenta de possuir o segredo das coisas” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate-Brianza). Para isso é importante “ajudar os alunos a penetrarem e a apoderarem-se cada vez mais da realidade, dando-se conta da incrível correspondência entre as capacidades cognitivas humanas e o real” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “sabendo que não há cultura sem significado e que todos os aspetos da realidade têm um significado (Konrad, 2010) (uma poesia, um teorema, um fenómeno químico, um facto histórico, um trecho musical), ajudar o aluno a perceber que vale a pena implicar-se até ao fundo para descobri-lo” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid). As disciplinas, são na escola “como janelas abertas sobre a realidade” (Istituto Tirinnanzi, Legnano) e isso permite “tornar os jovens “peritos nos diversos métodos de abordagem da realidade, nos seus múltiplos cambiantes, através dos diferentes instrumentos e linguagens, de que as disciplinas fazem uso” (Karis Foundation, Rimini). A atitude que professor e aluno devem procurar é “afirmar o real, o que permite, com o tempo, «amar mais a verdade que a si mesmo»” (Istituto San Pablo Misionero, Santiago) e “ajudar a pessoa a permanecer na posição de contínua pergunta” (Fondazione del Sacro Cuore – Cesena e Karis Foundation, Rimini). Ou, na expressão mais poética das Luigi Giussani Schools, Kampala, “reconhecer a realidade como mestra”.

### **8.1.2. O uso da razão que implica considerar a totalidade dos fatores**

Giussani apercebeu-se, numa das suas primeiras aulas, que ficou célebre, de que os seus alunos não sabiam o que era a razão. Um dos seus principais contributos que as escolas captaram e registaram foi a definição deste conceito: “a capacidade que cada pessoa tem de conhecer a realidade em todos os seus fatores, desde as suas manifestações mais capilares até ao seu significado último” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “o conhecer e possuir a realidade afirmando o seu significado que estabelece os nexos entre as coisas, entre os vários fenómenos e momentos da realidade, unificando o que, na aparência e no imediato, se apresenta como diferente e não explicado” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “descobrir o nexo potente que liga tudo e nos liga a tudo” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza). Este significado do conceito é completado identificando perspetivas erróneas ou redutoras (Giussani 2022b): “não se reduz a lógica, nem a demonstração empírica, é muito mais vasta: é uma vida diante da multiplicidade da realidade” (Fondazione Grossman, Milão); “capacidade de abertura à realidade e não medida da realidade a partir de esquemas pré-constituídos” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota).

Entre as sugestões metodológicas, sublinham-se os exemplos de interdisciplinaridade que desperta a atenção para estes nexos entre os vários fenómenos da realidade: “um trabalho sistemático que estimule a pergunta sobre a realidade e ajude a captar os nexos entre os vários objetos de conhecimento, para que o real apareça na sua inteireza e não como um conjunto inorgânico de particulares” (Fondazione del Sacro Cuore – Cesena); “um trabalho interdisciplinar voltado para identificar a identidade da razão humana como raiz do que as disciplinas têm em comum” (Scuole La Carovana, Modena). Indispensável é amadurecer a voz do próprio aluno: “desenvolver a capacidade de compreender, analisar e sintetizar os conteúdos propostos, expondo-os de maneira correta e pessoal, oralmente e por escrito” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “encorajar a observação, o desenvolvimento da capacidade de pensar e raciocinar, o crescimento da criatividade e da capacidade expressiva, sempre dentro de um diálogo e confronto ativo com os professores” (Scuole San Benedetto, Lugano).

### **8.1.3. Considerar a tradição como hipótese explicativa unitária: verificar a sua pertinência no presente**

Giussani sempre apresentou a tradição como um património recebido, que carece de verificação (Giussani, 2018). É útil o contributo das escolas, que procuraram corrigir atribuições imprecisas a este conceito, clarificando-o: “hipótese explicativa unitária que ofereça um sentido, de modo que o aluno o possa perceber como razoável e válido”, “a

cultura que nos precedeu como primeira hipótese de trabalho a tomar em consideração e com a qual confrontar-se para verificar e avaliar a sua pertinência no presente” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “sistemas de conteúdos, métodos e linguagens, que chegaram até nós ao longo de séculos e milénios de interrogações, investigações, raciocínios, hipóteses explicativas e verificações” (Fondazione Grossman, Milão). Tudo isto, tendo a noção de que “sem uma proposta a verificar, não há educação e que uma eliminação a priori do passado gera um grave empobrecimento da consciência do homem, que fica, assim, acriticamente, nas mãos das opiniões dominantes” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid).

A consciência do lugar da tradição requer uma fundamentação (Konrad, 2010), para a qual se encontram vários contributos nas escolas: “propor adequadamente o passado para que o jovem encontre bases sobre as quais apoiar-se na sua aventura de desenvolvimento e, ao crescer, não se torne abstrato e cético” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “considerar as aquisições e as hipóteses recebidas do passado, da tradição, de quem já empreendeu o itinerário que hoje nos toca percorrer, para não ter que refazer o trajeto do princípio” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “reconquistar o que se herdou dos pais para possuí-lo verdadeiramente” (Scuole La Carovana, Modena); “enraizada na tradição e na história, promover uma contínua inovação pedagógica” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà).

#### **8.1.4. Afirmar a autoridade como carácter existencial de uma proposta**

Giussani deu outro contributo importante para uma educação para a experiência ao re-significar o papel da autoridade, retirando-lhe o formalismo com que geralmente é entendido e reforçando o seu carácter existencial e de testemunho (Giussani, 2018). As escolas estudadas captam e propõem as várias facetas desta autoridade pessoal no âmbito educativo. Apresentam o professor como o adulto “que encarna aquela tentativa, nunca esgotada, de se deixar provocar pelo real” (Centro Scolastico La Traccia, Calcinate); “quem educa guiando e sustentando o crescimento com o ser, o fazer e o falar” (Istituto l’Aurora, Milão). Realçam a importância de uma verificação na primeira pessoa: “adultos que tentam viver a tradição, de maneira a verificá-la continuamente e a poder propô-la criativamente à liberdade dos alunos” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “referências de autoridade que apontam o ideal a que toda a atividade se dirige e, ao mesmo tempo, põem em discussão criticamente os passos e as razões das escolhas educativas e didáticas” (Fondazione Grossman, Milão).

Giussani foi ele próprio a autoridade natural que desafiou todos os adultos e educadores a serem, através da comunicação de si mesmo, que as escolas valorizam: “educador que aceita

partilhar a sua humanidade, expondo a sua concepção das coisas, comunicando-se a si mesmo, aceitando o risco de propor a sua hipótese interpretativa da realidade” (Colegio Internacional Kolbe, Madrid); “sujeitos vivos e propositivos, adultos dispostos a pôr em jogo a sua própria pessoa, a oferecer-se, a si próprios, e capazes de interpelar com autoridade o coração de um jovem” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza). Esta autoridade de Giussani era vivida dentro da relação educativa e não como algo que se acrescenta para conferir humanidade (Giussani, 2022b). Esse aspeto é destacado pelas escolas estudadas: “adultos disponíveis para acompanhar os alunos de todas as formas ao seu alcance, manifestando-lhes o amor pelo humano que está na raiz de qualquer vocação educativa” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “entrar na aula aceitando o jogo da vida: acusar o golpe do que está presente, assumir a responsabilidade de uma proposta, aceitar o risco da verificação e implicar-se com as possibilidades surpreendentes e imprevistas que daí possam surgir” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “professor, como pessoa consciente do potencial educativo da sua matéria: conhece-a, descobre-a continuamente e propõe-na ao aluno, cheio de desejo de que também ele possa, consigo, espantar-se com o que aprende” (Scuole Santa Maria, Bellinzona). Esta posição caracteriza-se pela humildade: “humildade essencial, que leva a espantar-se diante do real e a desejar sempre conhecer, amando a verdade mais do que a ideia que se tem dela” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa); “adultos dispostos a aprender de novo e a compreender melhor no seu trabalho diário com alunos” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “disposição humilde de aprender com todos, prontos a confrontar-nos com todos sem preconceito, sem pretender ser donos do significado do mundo” Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza).

### **8.1.5. Crítica: aprender a ajuizar como princípio de libertação**

Ao trazer a crítica para o centro do que é uma educação para a experiência, Giussani vai ao fundo do significado da palavra, muito além da aceção popular de ‘crítica construtiva’. Lembra que tem a mesma raiz de ‘crivo’: reter o que é bom e fazê-lo seu (Giussani, 2018). Este passo, a que Giussani também chama verificação, é fundamental para que ocorra o juízo: comparação com as exigências e evidências de verdade, justiça, beleza, profundamente inscritas no eu, que conduz a uma consciência de correspondência que é a base da adesão livre e da convicção (Konrad, 2010). As escolas estudadas captam e registam este aspeto central do que é a experiência em Giussani: “comparação entre as próprias exigências fundamentais de verdade, beleza, justiça, e o que foi recebido anteriormente na educação familiar e durante os estudos precedentes” (Fondazione Mandelli Rodari, Milão); “não censurar nada, avaliar tudo e reter o que é bom, assumir a responsabilidade de levar a sério o que se recebe, compará-lo com o que se é, decidir o que se reconhece como

verdadeiro e empenhar a vida nessa decisão” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza); “em tudo o que se encontra, descobrir o que é bom e útil e pode ser promovido, examinar tudo e guardar o que é bom” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “um método que permita à pessoa avaliar o que recebe em vez de se limitar a tomar como seu o que lhe é dito” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).

As escolas apresentam propostas de como favorecer este passo na vida dos alunos: “valorizar todos os elementos de verdade, bondade e beleza que qualquer pessoa traz e que podem ser encontrados em qualquer lugar” (Basischool Misha de Vries, Brabante do Norte); “educar para a crítica, o que implica ensinar a avaliar, a ver o que há de verdade naquilo que se propõe, tendo como critério de juízo as exigências fundamentais da pessoa e aprendendo a considerar com lealdade esse tesouro que nos constitui” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “ensinar um método verdadeiro para ajuizar, em vez de levar os alunos a fazer suas as ideias dos professores” e “pedir sempre a formulação de um juízo sobre aquilo que se experimenta, se prova, se encontra e se vive” (Fondazione Grossman, Milão); “oferecer contextos operativos em que o aluno possa «experimentar-se»” (Scuole La Carovana, Modena). Em síntese, defende-se “uma comunidade que tem viva uma proposta educativa e favorece adequadamente o empenho e o risco da verificação – a verificação pessoal dificilmente acontece fora de um contexto comunitário” (Karis Foundation, Rimini).

#### **8.1.6. Liberdade: aderir ao ser e descobrir a posse autêntica das coisas**

Para Giussani não há experiência verdadeira sem liberdade. A educação, dirá, é um encontro entre duas liberdades: a do que ensina e a do que aprende. A liberdade implica o compromisso pessoal com o ideal, experimentado em ação, e leva a uma adesão. Por isso, a liberdade é o método e a meta (Scola, 2004). As escolas estudadas procuram exprimir o que entendem por liberdade, distanciando-se de versões redutoras: “consolida-se como expressão de compromisso na adesão ao ser e é condição da autêntica posse das coisas, muito além do «fazer o que se quer»” e “afirmar o bem como fim do homem, descobri-lo como «dom comovido de si mesmo» em cada encontro com a realidade, desde as circunstâncias mais normais às extraordinárias em que é solicitado o humano como testemunha privilegiada do acontecer” (Istituto San Pablo Misionero, Santiago); “capacidade de iniciativa, de escolha e de ações responsáveis sobre a realidade, no sentido de procurar e afirmar o que é bom, justo e verdadeiro” (La Zolla, Milão).

Uma escola inspirada em Giussani procura desenvolver todos os meios que possam despertar a liberdade dos seus alunos: “favorecer o compromisso, como afeto e fidelidade àquilo que se ama, e o esforço, como atitude que mostra o valor que tem para o homem o

que faz” e “educar para a iniciativa, como decisão livre de quem deseja construir, criar e gerar” (Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid); “educar a que os jovens se tornem protagonistas das suas escolhas de vida e dos seus modelos de referência” (Fondazione del Sacro Cuore, Cesena); “não fazer em vez do jovem, mas com o jovem, provocando e sustentando paciente, concreta e tenazmente a sua liberdade” (Fondazione Grossman, Milão). Em síntese, “ajudar ao amadurecimento de jovens capazes de reconhecer e aderir pessoalmente ao que encontrarem de mais verdadeiro na própria experiência – sem a preocupação de os convencer de um certo ponto de vista nem de os preservar de um mundo hostil” (Fondazione Sacro Cuore, Milão).

### **8.1.7. Viver a comunidade como um nós que é dimensão do eu**

Para Giussani, não se pode dizer eu senão diante de um tu. Por isso, na formulação de algumas das escolas estudadas, a comunidade é “dimensão da pessoa, não fenómeno extrínseco e puramente coletivo” (Colegio Internacional Kolbe, Madrid, Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción; Instituto San Pablo Misionero, Santiago). A comunidade educativa tem a natureza e a missão de ajudar a que o eu se desenvolva e se realize. Isso não implica “necessariamente uma concordância exaustiva, mas compromisso num diálogo verdadeiro que possibilite o respeito e a adesão às tentativas de cada um” (Colégio de São Tomás – APECEF, Lisboa). A vida comunitária é vista “como origem de conhecimento e cultura, que permite um acesso concreto e integral ao saber, que é feito de encontro, diálogo e descoberta de nexos” (Fondazione Grossman, Milão). Por isso, é importante desfazer equívocos: “nem escola do indivíduo que se faz e se espatifa sozinho; nem do grupo como coletivo que prossegue uniforme, onde todos repetem as mesmas coisas e é tão bom esconder-se e deixar-se embalar: escola da pessoa em que cada aluno é posto em causa, percorrendo o caminho com quem o põe em causa, um professor que se deixa pôr em causa por cada aluno” (Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi, Carate – Brianza).

A unidade dos adultos é uma das dimensões estruturantes de uma comunidade educativa e as escolas estudadas dão conta dessa consciência: “uma colegialidade entre professores que sabe ser companhia de trabalho”(Istituto l’Aurora, Milão); “a procura de uma unidade de juízo entre colegas como pré-requisito para a educação” (Little Prince School, Nairobi); “a interdisciplinaridade como diálogo apaixonado entre professores de várias disciplinas, cuja curiosidade e abertura passa por osmose aos alunos” (Fondazione Grossman, Milão). Esta unidade entre adultos sustenta a companhia aos alunos: “superação da divisão entre adulto e jovem – sem esbater as respetivas responsabilidades – tornando o empenho com a realidade profícuo e constante, sem medos estéreis nem entusiasmos ingénuos” (Karis Foundation, Rimini). Fundamental é a unidade entre a escola e a família (Giussani, 2018):

“escola e família acompanharem-se nas dificuldades e nos limites dos alunos, sem os esconder nem deixar para trás, mas olhando-os, juntos, como um ponto de partida no caminho do crescimento, um passo a ser dado para vida adulta” (Escola Mare de Déu de la Gleva, Les Masies de Voltregà); “colaboração e sustento mútuos, entre a escola e a família, na aventura educativa, segundo os diferentes papéis de cada parte e na clareza da partilha do fim comum” (Istituto Tirinnanzi, Legnano).

### **8.1.8. Tudo na escola em função do incremento da pessoa**

Giussani vê a experiência como crescimento da pessoa, que inclui a consciência de ter crescido. Assim o crescimento é a última dimensão da experiência em Giussani e também a possibilidade da sua verificação (Konrad, 2010). As escolas encontraram diferentes formas de traduzir este objetivo: “realização da sua pessoa, levando a sério todas as suas exigências humanas” (Istituto l’Aurora, Milão); “desenvolvimento integral da personalidade” (Obras Educativas Padre Giussani, Belo Horizonte); “vitalidade criativa que cresce constantemente sem se dispersar nem se desgastar, aderindo a todas as possibilidades que a existência origina” (Colegio Santa Caterina da Siena, Assunción); “jovens protagonistas do tempo que vivem e conscientes da tarefa que têm nas circunstâncias, na sociedade e na história” (Fondazione Sacro Cuore, Milão). Isso implica uma consciência partilhada da tarefa educativa que passa por: “desenvolver cada ação didática em ordem a promover o crescimento global do aluno” (Istituto Tirinnanzi, Legnano); “fazer de modo que cada um se sinta interpelado como pessoa, ator do seu percurso e conhecimento, protagonista da sua realização humana a partir da consciência crescente do próprio eu e da aceitação de si, do seu carácter único e irreduzível, das suas potencialidades” (Fondazione Grossman, Milão); “proporcionar ao jovem uma experiência de acolhimento, estima e reconhecimento do valor da sua pessoa, que lhe permita olhar-se com a simpatia necessária para iniciar qualquer caminho” (Gimnasio Alessandro Volta, Bogota). Em síntese: que a existência seja vivida “como um todo, do seu significado ao valor das coisas e apontando à plenitude de vida” (Little Prince School, Nairobi).

## **8.2. Limitações e trabalho futuro**

O conceito de experiência em Giussani, como esta investigação procurou demonstrar, é pluridimensional, visa a totalidade da pessoa, envolve a educação como um todo e implica todas facetas da vida escolar.

Não podemos esquecer que se trata de uma investigação baseada na análise dos projetos educativos de 25 instituições e nas entrevistas feitas a 34 agentes chave. No futuro poderá enriquecer-se a análise do objeto de estudo com a percepção, por exemplo, de outros elementos da comunidade (alunos, família) e até analisando outros documentos.

Os estudos realizados no âmbito deste trabalho alertam-nos também para abundantes possibilidades de investigação futura: o aprofundamento do desenvolvimento pessoal; os âmbitos das diversas disciplinas; o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem; a educação para a liberdade; a unidade, seja entre a escola e a família, seja entre várias escolas; a comparação entre a experiência em Giussani e outras perspetivas filosóficas e educativas. Todas estas pistas se prestam a trabalhos de investigação pertinentes.

Destaca-se um aspeto incontornável da vida escolar, a que vários documentos identitários dedicam reflexões e práticas interessantes e desafiadoras e a que a experiência em Giussani parece trazer uma novidade de abordagem conceptual e metodológica: trata-se da avaliação. Levantam-se várias questões passíveis de investigação sobre o contributo da experiência em Giussani para a avaliação:

O que significa avaliar? Qual a relação entre o valor da pessoa e a eficácia do trabalho apresentado? Como é que a avaliação pode contribuir para uma autoconsciência crítica? É possível avaliar a experiência do aluno? O que é que nos diz o produto final sobre a sua experiência real? Como aceder, através da avaliação, ao grau de uso da razão aplicado pelo aluno? Qual o papel da estima recíproca entre professor e aluno e como se traduz na avaliação? Como é que a avaliação pode dar a conhecer a pergunta que o aluno tem e exprime? Avaliar é um ato de amor? Como assegurá-lo? Em que medida é que a avaliação pode concorrer para educar uma pessoa capaz de realismo, de razoabilidade e de moralidade?

É da pesquisa feita no âmbito desta investigação, nomeadamente da análise dos projetos educativos e das entrevistas aos responsáveis que surgiram indicações de definição, objetivo e método da avaliação que será pertinente e interessante aprofundar. Apresentam-se alguns trechos mais sugestivos:

“Numa visão da educação como verificação, a avaliação visa a consciência crítica do caminho percorrido” Fondazione Sacro Cuore (Milão).

A avaliação é “comunicação de uma experiência, que precede, acompanha e segue os percursos curriculares” Istituto l’Aurora (Milão).

Na avaliação “os indicadores, medidas ou outros parâmetros utilizados servem para expressar um juízo sobre o grau de uso da razão aplicado pelo aluno” Istituto Scolastico don Carlo Gnocchi (Carate, Brianza).

A eficácia da avaliação “depende em grande parte da relação colaborativa que se desenvolve entre professor e aluno, sendo que a estima recíproca no trabalho garante o incremento da aprendizagem em si. Permite que aluno e professor corrijam e aperfeiçoem o seu trabalho” Karis Foundation (Rimini).

“Avaliar significa entrar no mérito das competências que o aluno tem, na pergunta que exprime, nos problemas que encontra nas suas necessidades reais ou percebidas. Significa apoiar os métodos, as motivações e a qualidade do empenho, da participação e das atividades de estudo do aluno. Ao dar valor a tudo isso, reconhece-se a dignidade e a importância da experiência de estudo do aluno: não só o produto final, mas também os comportamentos, as regras, os passos e as razões da aprendizagem feita. Assim, contribui-se também para a aquisição e consolidação de um método seguro de conhecer” La Zolla (Milão).

A avaliação “exprime-se como amor ao outro a fim de que ele encontre o mais profundamente possível o real e dele possa disfrutar. O objetivo da escola é, de facto, através da instrução, educar uma pessoa capaz de realismo, de razoabilidade e de moralidade. Nesta perspectiva, avaliar é acompanhar os alunos a tornar-se mais conscientes de si e do mundo e atestar os passos de aprendizagem cumpridos por eles” Scuole La Carovana (Modena).

### **8.3. Considerações finais**

Com esta sugestão de trabalho futuro, chega ao fim a presente investigação, esperando que possa ser de utilidade para quem a ler. Pretendeu-se contribuir para uma reflexão sobre educação e escola, dando a conhecer um autor, Luigi Giussani. Através da sua obra é aprofundado um conceito, experiência; e explorada a sua operacionalização apresentando a vida de várias escolas espalhadas pelo mundo (25 escolas, de 11 países e 3 continentes). Desta forma, são analisados vários projetos educativos e outros documentos identitários; e é dado voz a agentes chave dessas escolas.

Esta viagem por escolas tão variadas, com histórias e geografias tão diversas, foi entusiasmante, pelo valor objetivo que tem como conhecimento e confronto de práticas. Trazer a público Luigi Giussani, um autor pouco conhecido em Portugal, e com um contributo internacionalmente aceite como relevante no âmbito educativo, foi um propósito desafiante, com o qual se desejou enriquecer o debate cultural sobre educação. Sem dúvida o que foi mais exigente, por se afigurar como inovador e pertinente, foi poder contribuir para um olhar novo sobre o âmago da educação, através da reflexão sobre a experiência.

# Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arendt, H. (1961). *Entre o passado e o futuro*. Relógio de água.
- Aristóteles. (2018). *Poética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borghesi, M. (2015). *Luigi Giussani. Conoscenza amorosa ed esperienza del vero. Un itinerario moderno*. Edizioni di pagina.
- Burns, R. B. (1997). *Introduction to Research Methods*. Addison Wesley Longman
- Buzzi, E. (2003). *A Generative thought. An introduction to the works of Luigi Giussani*. McGill-Queen's University Press.
- Camisasca, M. (2009). *Don Giussani. A sua experiência do homem e de Deus*. Edições Tenacitas.
- Carrón, J. (2016). *A beleza desarmada*. Lucerna.
- Carrón, J. (2009). *Experiência: o instrumento para um caminho humano*. Assembleia Internacional de Responsáveis de Comunhão e Libertação.
- Carrón, J., Chiosso, G., Mortari, L., Polito, A. (2023). *La meta e i passi*. San Paolo.
- Carozza, P., Cartabia, M., Simoncini, A., Violini, L. (2011). *Esperienza elementare e diritto*. Guerini e Associati.
- Carvalho, M. J. (2007). *O egoísmo lógico e a sua superação – um aspecto fundamental do projecto crítico de Kant*. Em Kant: Posteridade e Actualidade. Acta do Colóquio Internacional do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Santos, L. R. (ed.).
- Cassirer, E. (1944). *An Essay On Man*. New Haven & London: Yale University Press.
- Chiosso, G. (2009). I significati dell'educazione. *Teorie pedagogiche e della formazione*. Mondadori Università.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (2003). *Discipline and practice of qualitative research*. Em *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1966). *La ricerca della certezza*. La Nuova Italia Editrice.
- Di Martino, C. (2023a). *Il cristianesimo come avvenimento – saggi sul pensiero teologico di Luigi Giussani*. Rizzoli.
- Di Martino, C. (2023b). *Introduzione alla realtà totale – saggi sul pensiero pedagogico e sociale di Luigi Giussani*. Rizzoli.

**Erro! Utilize o separador Base para aplicar Heading 2 ao texto que pretende que apareça aqui.**

- Di Martino, C. (2023c). *Vivere la ragione – saggi sul pensiero filosofico di Luigi Giussani*. Rizzoli.
- Di Martino, C. (2010). *O conhecimento é sempre um acontecimento*. Em *O conhecimento é sempre um acontecimento. Os livros do Meeting*. Aletheia Editores.
- Di Martino, C. (1993). *Un avvenimento di vita cioè una storia. Interviste e conversazione con Luigi Giussani*. Il Sabato.
- Exitu, E. (2007). *Greater - Defeating AIDS*. YouTube. [youtu.be/f3KIP-9aLHc](https://youtu.be/f3KIP-9aLHc)
- Fedeli, C. M. (2008). *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*. Aracne Editrice.
- Frankl, V. E. (1991). *Em busca de sentido*. Vozes.
- Giussani, L. (2024). *Il senso cristiano dell'uomo secondo Reinhold Niebuhr*. San Paolo.
- Giussani, C. (2023). *Luigi Giussani. Uma vida apaixonante*. Aletheia Editores.
- Giussani, L. (2022a). *Alle radici di una storia*. Rizzoli.
- Giussani, L. (2022b). *O sentido religioso*. Tenacitas
- Giussani, L. (2019). *O eu, o poder, as obras*. Lucerna
- Giussani, L. (2018). *Educar é um risco*. Paulus.
- Giussani, L. (2014). *In cammino*. Rizzoli
- Giussani, L. (2011). *Spirito Gentil*. Rizzoli.
- Giussani, L. (2010 a). *As minhas leituras*, Tenacitas.
- Giussani, L. (2010 b). *L'io rinasce in un incontro*. Rizzoli.
- Giussani, L. (2010 c). *Vivere intensamente il reale. Scritti sull'educazione – a cura di Julián Carrón*. Editrice La Scuola.
- Giussani, L. (2007a). *Alla ricerca del volto umano*. Rizzoli.
- Giussani, L. (2007b). *O caminho para a verdade é uma experiência*. Tenacitas
- Giussani, L. (2004). *Acontecimento de liberdade*. Diel.
- Giussani, L. (2003). *Realidade e juventude. O desafio*. Diel.
- Giussani, L. (2000a). *Che cos'è l'uomo perché te ne curi?* San Paolo.
- Giussani, L. (2000b). *L'autocoscienza del cosmo*. Rizzoli.
- Giussani, L. (1995). *Il rischio educativo: Come creazione di personalità e di storia*. Società Editrice Internazionale.
- Giussani, L., Alberto, S., Prades, J. (2019). *Gerar rasto na história do mundo*. Paulus.
- Gomes, R. (2001). *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. Em *Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.

- Grassi, O. (2007). *Un'ipotesi da verificare*. Em *Il rischio di educare nella scuola*. Associazione Il Rischio Educativo. Quaderni della sussidiarietà n. 2.
- Grassi, O. (2006). *Elementarità, personalità e criticità nel percorso scolastico*. Associazione Culturale Il Rischio Educativo. Annuario 2006-2007, n. 1.
- Grassi, O. (2003). *Gioco, studio, lavoro: L'esperienza della realtà*. Em *Associazione Culturale Il Rischio Educativo. Annuario 2006-2007, n. 1*.
- Guitton, J. (1986). *Arte nuova di pensare*. San Paolo.
- Imbimbo, M. (2011). *Il rischio educativo in Luigi Giussani. Una sfida per l'educatore e per l'educando*. Em *Formazione & Insegnamento IX – 1 – 2011*. ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line. Pensa MultiMedia Editore.
- Konrad, M. (2010). *Tendere all'ideale. La morale in Luigi Giussani*. Casa Editrice Marietti.
- Kripka, R., Scheller, M. C., Bonotto, D. (2015). *Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa*. Atas CIAIQ (Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa), Volume 2.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology*. Sage.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Planeta Manuscrito.
- Laffranchini, R. (2015). *Il Rischio della libertà. Un'esperienza di scuola*. Itaca.
- Levinas, E. (2018). *Totalidade e Infinito*. Edições 70.
- Mahfoud, M. (2012). *Experiência elementar em Psicologia – aprendendo a reconhecer*. Editora Universa.
- Mahfoud, M. & Massimi, M. (2008). *A pessoa como sujeito da experiência: contribuições da fenomenologia*. Em *Memorandum, 14, 5261*.  
[www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a14/mahfoudmassimio2.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a14/mahfoudmassimio2.pdf)
- Marchesi, C. (1936). *Storia della letteratura italiana*. Principato.
- Massimi, M. & Mahfoud, M. (2007). *A pessoa como sujeito da experiência: um percurso na história dos saberes psicológicos*. Em *Memorandum, 13, 1631*.  
[www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/massimimahfoudo1.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/massimimahfoudo1.pdf)
- Mazzeo, R. (1997). *Insegnare un metodo di studio*. Edizioni il capitello.
- Mazzeo, R. (2011). *Studiare. Missione im-possibile?* Editrice La Scuola.
- Montagna, M. (2019). *“Tu hai un valore”: Il caso della Luigi Giussani High School di Kampala*. Tesi di Laurea. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Facoltà di Scienze della Formazione. Corso di Laurea in Consulenza Pedagogica per la Disabilità e Marginalità.
- Morelli, D. e Rodelgo-Bueno, J. (2024). *Educare secondo don Giussani*. Scholè.
- Merleau-Ponty, M. (1991). *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes.

**Erro! Utilize o separador Base para aplicar Heading 2 ao texto que pretende que apareça aqui.**

Navarro-Linares, J. R. (2018). *La pedagogía de la libertad en el pensamiento de Luigi Giussani*.

[hdl.handle.net/20.500.14095/561](https://hdl.handle.net/20.500.14095/561)

Nembrini, F. (2011). *Di padre in figlio. Conversazioni sul rischio di educare*. Ed. Ares.

Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit, Tome III, Le temps raconté*. Seuil, Paris.

Rigotti, E. (2009). *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*. Mondadori Università.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill

Savorana, A. (2017). *Luigi Giussani. A sua vida*. Tenacitas.

Scholz-Zappa, M. (2024). *Luigi Giussani. L'esperienza elementare*. Jaka Book.

Scholz-Zappa, M. (2023). *L'Io*. Em *L'Io, il Potere e le Opere, riflessioni sul testo di Luigi Giussani nel momento culturale e sociale di oggi*. YouTube. [youtu.be/ZncGlnqRPOQ?t=5014s](https://youtu.be/ZncGlnqRPOQ?t=5014s)

Scola, A. (2021). *Cosa significa educare? La persona al centro di tutto il processo educativo*. Em *Dall'emergenza educativa a un patto educativo globale*. I Seminario internazionale di Educazione cattolica.

Scola, A. (2003). *Education and integral experience*. Communio Volume 30.1

Scola, A. (2023). *Luigi Giussani: la passione di incontrare*. Em *In comunione e in libertà. Don Giussani nella memoria dei suoi amici*. Studium Edizioni.

Scola, A. (2004). *Un pensiero sorgivo*. Casa Editrice Marietti.