

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA VIEIRA

CLASSES EXPERIMENTAIS SECUNDÁRIAS
DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO:
UM ESTUDO SOBRE FORMAS DE CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
(1951-1962)

SÃO PAULO (SP)

2020

LETÍCIA VIEIRA

Classes Experimentais Secundárias de Instituições Públicas de Ensino do Estado de São Paulo: um estudo sobre formas de circulação e apropriação de práticas pedagógicas (1951-1962)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação e Historiografia

Orientadora: Carmen Sylvia Vidigal Moraes

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Vc Vieira, Leticia
 Classes Experimentais Secundárias de Instituições
 Públicas de Ensino do Estado de São Paulo: /
 Leticia Vieira; orientador Carmen Sylvia Vidigal
 Moraes. -- São Paulo, 2020.
 305 p.

 Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
 Cultura, Filosofia e História da Educação) --
 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
 2020.

 1. Classes Experimentais Secundárias. 2. Classes
 Nouvelles. 3. Apropriação. 4. Circulação. 5. Cultura
 Escolar Ensino Secundário. I. Vidigal Moraes,
 Carmen Sylvia , orient. II. Título.

VIEIRA, Letícia.

Classes Experimentais Secundárias de Instituições Públicas de Ensino do Estado de São Paulo:
um estudo sobre formas de circulação e apropriação de práticas pedagógicas (1951-1962)

Aprovada em: 10 de novembro de 2020.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes (Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Prof. Dr. Norberto Dallabrida

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina

Julgamento: _____

Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Julgamento: _____

Prof. Dr. Laurent Gutierrez

Instituição: Université Paris-Nanterre

Assinatura: _____

Profª Drª. Angela Rabello M. B. Tamberlini

Instituição: Universidade Federal Fluminense

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha família, que me deu a vida e a força necessárias para viver.

À família que conquistei, que somou à minha vida outro tanto de alegria.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é um produto de muitas mãos, que, antes das minhas, produziram documentos históricos para que eu os pudesse consultar; organizaram arquivos e acervos para que memórias não fossem esquecidas; produziram documentos ou permitiram-me coletar relatos de história oral para que eu pudesse retomar elementos de suas histórias, e, por meio dessas histórias, retomar as práticas do ensaio de renovação educacional de que fizeram parte. Essa não é uma história minha. É, tão somente, um trabalho crivado por meus olhares e sistematizado por minha escrita – da forma possível, diante dos contextos de produção enfrentados.

O campo educacional brasileiro passa, neste momento, assim como em muitos outros já superados ao longo da história, por um período difícil, onde manter acesa a chama do amor e a crença na educação e pesquisa é uma tarefa árdua. Dentro desse contexto, revisitar as práticas das Classes Experimentais foram, para mim, como um sopro de ar fresco. Como uma promessa de que a educação pode possuir outros significados. Ser, em alguma medida, porta-voz da história dessas experiências, fez-me mais educadora. Ser uma das porta-vozes dessa experiência compromete-me com uma educação a serviço de todos, com um ensino ativo, atrativo, conectado com a realidade das crianças e jovens. Conectar-me com a história desses ensaios traz à tona a verdade de que “a escola dos sonhos já existe” – ou, ao menos, já existiu. Resta-nos, com as luzes deste passado, iluminar e ressignificar o presente. Contudo, busco, aqui, contar esta história, lutando contra a paixão que estes ensaios despertariam em qualquer educador comprometido com sua prática, evitando um olhar sacralizador.

Dito isso, deixo meus agradecimentos e votos otimistas de coragem a todos aqueles que estiveram comigo nessa jornada e a todos os profissionais da educação que, assim como eu, desejam enxergar diferentes paisagens no horizonte.

Em um inverno pandêmico,
Letícia Vieira

Eu aspiro a uma pedagogia que iria pôr à frente as possibilidades humanas que cada um carrega em si, que daria a todos a possibilidade de se elevar.

Gustave Monod

RESUMO

VIEIRA, Letícia. **Classes Experimentais Secundárias de Instituições Públicas de Ensino do Estado de São Paulo: um estudo sobre formas de circulação e apropriação de práticas pedagógicas (1951-1962)**. 2020. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020

O campo educacional brasileiro, nos anos 1950, configurava-se como um espaço-tempo de rico florescimento de posições teóricas e iniciativas de renovação do ensino secundário, etapa do ensino cuja revisão se impunha como pauta da vez. Este anseio por reformulação era atribuído à marca elitista e tradicional, desenhada pelo sistema de rigidez formal imposto pelas Leis Orgânicas de Ensino. Nesse contexto, a retomada do debate promovido pelo movimento da Escola Nova fornecia reflexões que iam ao encontro das soluções desejadas. Baseadas nesses pressupostos, as classes experimentais integravam a chave das inovações pedagógicas pretendidas, inserindo-se nesse campo de aplicação de métodos, processos escolares e matrizes pedagógicas consideradas renovadoras. No estado de São Paulo, o surgimento dessas experiências contou com as ações pioneiras do educador Luis Contier, que, após realizar estágio de *Centre International d'Études Pédagogiques*, em *Sèvres*, centro que fazia circular a matriz pedagógica das *Classes Nouvelles*, implantou as primeiras classes experimentais em um instituto estadual, à margem da legislação vigente. Nessa esteira, impulsionadas pelas ações desse educador, essas experiências foram autorizadas via homologação dos Pareceres nº. 31/58 do Conselho Nacional de Educação e nº 77/58 da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação e Cultura. A partir de sua criação, a documentação norteadora destes ensaios orientava que, assim como o ensaio desenvolvido por Contier, as classes experimentais secundárias seguissem os moldes *classes nouvelles*. A partir da ampliação destes ensaios, que se estenderam a diferentes instituições públicas e privadas, laicas e confessionais, multiplicaram-se também as matrizes hibridizadas e práticas pedagógicas foram tecidas, dando novos contornos à formatação original. Neste sentido, a presente tese tem por objetivo analisar as apropriações realizadas, a partir das *Classes Nouvelles*, nas classes experimentais secundárias instaladas duas em instituições públicas de ensino do estado de São Paulo: no Instituto Estadual Alberto Conte, primeira experiência não oficial, e no Instituto Narciso Pieroni, primeira experiência oficial. Parte-se da hipótese de que, a exemplo das primeiras classes experimentais do estado, incorporadas no tecido da legislação que autoriza o ensaio, as experiências que se seguiram também se apropriaram da matriz advinda das *classes nouvelles*. Busca-se, nesta direção, balizar os usos diferenciados que fizeram desta matriz pedagógica. O recorte temporal do presente estudo inicia-se na década de 1950, quando Contier, retorna de estágio em *Sèvres* e dá início ao seu ensaio de renovação, e conclui-se na primeira metade da década de 1960, quando a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 formaliza a autorização para a realização destas experiências pedagógicas, e, ainda, ano em que se finalizava a última turma de Experimental do Instituto Narciso Pieroni. O *corpus* empírico é composto por documentos coletados em acervos brasileiros e franceses, constituindo-se de revistas e periódicos nacionais e internacionais; documentos dos acervos dos educadores envolvidos nas experiências; legislação e documentos oficiais; relatórios das classes; relatos e documentos de ex-alunos/as e ex-professores/as. Para a leitura desta questão, utilizar-se-ão os conceitos de apropriação e circulação compreendidos na perspectiva de Roger Chartier; tática e a estratégia, tomados de Michel de Certeau, e campo, de Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Classes Experimentais Secundárias. *Classes Nouvelles*. Apropriação. Circulação. Cultura Escolar Ensino Secundário.

ABSTRACT

VIEIRA, Letícia. **Secondary Experimental Classes of Public Education Institutions in the State of São Paulo**: a study on forms of circulation and appropriation of pedagogical practices (1951-1962). 2020. 293 f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

The Brazilian educational field, in the 1950s, was demarcated as a space-time of rich flourishing of theoretical positions and practical initiatives aimed at renovating secondary education, but which needed reformulation. The revision of secondary education was due to its elitist, traditional and characterized by the rigidity of Organic Teaching Laws. The resumption of the debate was promoted by Escola Nova, with reflections that sought the desired solutions. Thus, the experimental classes became part of the intended pedagogical innovations. It is in this sense that they fall within the field of application of renewing methods and processes, as well as in the field of new types of curricular matrices. In São Paulo, these experiences counted on the pioneering spirit of Luis Contier, who, after his internship at the Center International d'Études Pédagogiques, in Sèvres, where known the pedagogical matrix as Classes Nouvelles circulated, implemented, contrary to current legislation, the first experimental classes in a state institute. In the wake of this educator, such experiences, approved by Decree n°. 31/58 of the National Education Council and n° 77/58 of the Legal Consultancy of the Ministry of Education and Culture, were regulated by the publication of Circular n° 1, of the Secondary Education Directorate, in 1959. From its creation, the documentation that he started guide these essays, orienting that, like the essay developed by Contier, the secondary experimental classes followed the molds of the nouvelles classes. Different institutions, public and Catholic, have adopted hybrid matrices. Pedagogical practices were woven, reformatting the original version. This thesis aims to analyze such appropriations from the Nouvelles Classes in the secondary experimental classes in public teaching institutions in São Paulo: at the Alberto Conte State Institute, first unofficial experience, and at the Narciso Pieroni Institute, first official experience. It starts from the hypothesis that, like these first classes, incorporated by the legislation that authorized the essay, the other experiences also appropriated the pedagogical matrix of the nouvelles classes. What is sought is to mark out its different uses. The time frame of the present study begins in the 1950s, when Luis Contier, returned from his internship, started the renovation test, and concluded in the first half of the 1960s, when the Law of Guidelines and Bases of 1961 authorizes the pedagogical experiences for the improvement of the educational processes and the variation of teaching, due to the social and regional specificities of each institution, the same year in which the last experimental class of the Narciso Pieroni Institute was concluded. The empirical corpus of the present research - collected in Brazilian and French collections - comprises national and international magazines and periodicals in circulation at the time; collections of educators involved in the experiences; legislation and official documents; class reports; reports and documents from alumni and teachers. For its reading, concepts of appropriation and circulation will be used, understood in the perspective of Roger Chartier; tactics and strategy, on the other hand, will be taken by Michel de Certeau, and those on the field, by Pierre Bourdieu.

Keywords: Secondary Experimental Classes. Nouvelles classes. Appropriation. Circulation. School Culture Secondary Education.

RESUMÉ

VIEIRA, Letícia. **Classes expérimentales secondaires des établissements d'enseignement public de l'État de São Paulo** : une étude sur les formes de circulation et d'appropriation des pratiques pédagogiques (1951-1962). 2020. 293 f. Thèse (Doctorat en éducation) - Faculté d'éducation, Université de São Paulo, São Paulo, 2020.

Le champ éducatif brésilien, dans les années 1950, était configuré comme un espace-temps de riche floraison de positions théoriques et d'initiatives pour le renouvellement de l'enseignement secondaire, étape de l'enseignement dont la révision s'imposait comme agenda. Cette volonté de reformulation a été attribuée à la marque élitiste et traditionnelle, conçue par le système de rigidité formelle imposé par les Lois Organiques de l'Enseignement. La reprise du débat a été promue par Escola Nova, avec des réflexions qui cherchaient les solutions souhaitées. À partir de ses présupposés, les classes expérimentales sont devenues une partie des innovations pédagogiques prévues. C'est en ce sens qu'ils s'inscrivent dans le champ d'application des méthodes des processus scolaires et des matrices pédagogiques considérés comme rénovateurs. À São Paulo, ces expériences ont compté sur l'esprit pionnier de Luis Contier, qui, après son stage au Centre International d'Études Pédagogiques, à Sèvres, où la matrice pédagogique dite *Classes Nouvelles* a circulé, a mis en œuvre, contrairement à la législation en vigueur, les premiers cours expérimentaux dans un institut d'État. Dans ce contexte, poussées par les actions de cet éducateur, ces expériences ont été autorisées par le Décret n°. 31/58 du Conseil National de l'Éducation et n ° 77/58 du Conseil Juridique du Ministère de l'Éducation et de la Culture. Dès sa création, la documentation de guidage de ces essais, orientaient, comme l'essai développé par Contier, les classes expérimentales secondaires qui suivaient les moules des classes nouvelles. De l'expansion de ces essais, qui s'étendent à différentes institutions publiques et privées, laïques et confessionnelles, les matrices hybrides et les pratiques pédagogiques se sont également multipliées, donnant de nouveaux contours au format d'origine. En ce sens, cette thèse vise à analyser ces appropriations réalisés, à partir des Nouvelles Classes, dans les classes expérimentales secondaires installées dans deux établissements d'enseignement public de l'État de São Paulo : à l'Institut d'État Alberto Conte, première expérience non officielle et à l'Institut Narciso Pieroni, première expérience officielle. Il part de l'hypothèse que, comme les premières classes expérimentales de l'État, incorporées dans le tissage de la législation qui autorise le test, les expériences qui ont suivi se sont également appropriées la matrice issue des nouvelles classes. Dans ce sens, nous cherchons à orienter les différents usages qui ont fait cette matrice pédagogique. Le calendrier de la présente étude commence dans les années 1950, lorsque Contier, revient de son stage à Sèvres et commence son essai de renouvellement, et se termine dans la première moitié des années 1960, lorsque la loi des lignes directrices et des bases de 1961 officialise l'autorisation pour l'accomplissement de ces expériences pédagogiques, et, encore, année dans laquelle s'a terminé le dernier cours d'Expérimental de l'Institut Narciso Pieroni. Le corpus empirique se compose de documents rassemblés dans des collections brésiliennes et françaises, constituées de magazines et de périodiques nationaux et internationaux ; documents des collections d'éducateurs impliqués dans les expériences ; législation et documents officiels; rapports de classe; rapports et documents des anciens et des anciens. Pour lire cette question, les concepts d'appropriation et de circulation seront utilisés, compris du point de vue de Roger Chartier ; tactique et stratégie reprise par Michel de Certeau, et terrain par Pierre Bourdieu.

Mots clés : Classes expérimentales secondaires. Nouvelles classes. Appropriation. Circulation. Culture scolaire Enseignement secondaire.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Métodos Ativos - Documento do Ciep	48
Figura 02 - Exemplo de plano de coordenação de matérias para estudo do meio (p. 1)	57
Figura 03 - Exemplo de plano de coordenação de matérias para estudo do meio (p. 2)	59
Figura 04 - Bibliografia temática usada para Centro de Interesse em <i>classes nouvelles</i> do Lycée Henri-IV	66
Figura 05 - Centro de Interesses na <i>École Militaire Préparatoire d'Epinal</i>	70
Figura 06 - Esquema do ciclo de pensamento sobre a inteligência, utilizado nas classes do <i>Cour Complémentaire de Jeunes Filles</i>	82
Figura 07 - Figura 6 – Esquema do ciclo de pensamento sobre a inteligência, utilizado nas classes do <i>Cour Complémentaire de Jeunes Filles</i>	82
Figura 08 - Centro de Interesses no <i>Lycée de Montgeron</i>	84
Figura 09 - Centro de Interesses no <i>Lycée de Montgeron</i>	85
Figura 10 - Esquema de apreciação da criança	93
Figura 11 - Texto <i>Classes Nouvelles - Classes Pilotes</i> do Ciep	104
Figura 12 - Texto <i>Classes Nouvelles - Classes Pilotes</i> , do Ciep	105
Figura 13 – Material de apresentação em estágio do Ciep (p. 1)	108
Figura 14 – Material de apresentação em estágio do Ciep (p. 2)	109
Figura 15 - Recorte de jornal acerca de missões francesas nos anos 1960... ..	119
Figura 16 - M. Jacques Quignard em curso organizado pelo Serviço de Coordenação das Classes Experimentais	121
Figura 17 - “Abertas Inscrições para estágio de ensino: Sèvres”	122
Figura 18 – ‘ <i>Marginálias</i> ’ de Luis Contier em escritos sobre as <i>classes nouvelles</i>	125
Figura 19 – ‘ <i>Marginálias</i> ’ de Luis Contier em escritos sobre as <i>Classes Nouvelles</i>	125
Figura 20 - ‘ <i>Marginálias</i> ’ de Luis Contier em escritos sobre as <i>Classes Nouvelles</i>	126
Figura 21 - ‘ <i>Marginálias</i> ’ de Luis Contier na Revista <i>Pédagogie</i>	126
Figura 22 - ‘ <i>Marginálias</i> ’ de Luis Contier na Revista <i>Pédagogie</i>	127
Figura 23 - ‘ <i>Marginálias</i> ’ de Luis Contier na Revista <i>Pédagogie</i>	128

Figura 24 - Abertura da exposição de trabalhos escolares em Santo Amaro	133
Figura 25 – Participação de Luis Contier em aula do Instituto Estadual Professor Alberto Conte.....	138
Figura 26 - Aula prática de ciências para alunos do 3º ano ginásial, no Instituto Estadual Alberto Conte	139
Figura 27 - Quarta Comissão da Jornada de Diretores.....	143
Figura 28 - Vista panorâmica da cidade de Socorro nos anos 1950.....	167
Figura 29 – Aula inaugural das classes experimentais no Instituto Narciso Pieroni de Socorro.....	173
Figura 30 – Luis Contier entre docentes da Academia de Comércio Saldanha Marinho.....	178
Figura 31 – Registro de de estudo do meio realizado junto à fonte de água pelos alunos de classe experimental do Instituto de Educação Narciso Pieroni.....	185
Figura 32 - Alunos de classe experimental do Instituto de Educação Narciso Pieroni em visita à fonte em Estância de Socorro.....	185
Figura 33 - Alunos de classe experimental do Instituto de Educação Narciso Pieroni em visita à fonte em Estância de Socorro.....	186
Figura 34 – Alunos visitando lojas de <i>souvenirs</i> em Termas de Lindóia (estudo do meio)	186
Figura 35 - Fotografia de exposição de trabalhos realizada nas classes experimentais de Socorro.....	187
Figura 36 - Mapas de Constelações confeccionados por alunos das classes experimentais	189
Figura 37 - Alunas em atividade de estudo do meio, em visita à artesã de nhanduti.....	192
Figura 38 - Alunas em atividade de estudo do meio, em visita à artesãs de nhanduti	192
Figura 39 - Registros de atividades de estudo do meio voltadas ao estudo do artesanato local	193
Figura 40 - Registros de atividades de estudo do meio.....	193
Figura 41 - Registros de atividades de estudo do meio.....	194
Figura 42 - Registros de atividades de estudo do meio.....	194
Figura 43 - Registros de atividades de estudo do meio.....	195
Figura 44 - Exposição “Artesanato da Pesca”.....	197
Figura 45 - Artesanato Idade Média.....	197
Figura 46 - Catálogo de exposição realizada no Instituto de Educação Narciso Pieroni	198

Figura 47 - Anotações de Maria Nilde Mascellani sobre uma atividade de estudo do meio realizada em Socorro e Lindóia	199
<i>Figura 48 - Resumo da obra “Os Sertões” presente em planejamento de centro de interesses do Instituto Narciso Pieroni.....</i>	<i>202</i>
<i>Figura 49 - Planejamento de centro de interesses em torno da obra Os Sertões</i>	<i>202</i>
Figura 50 - Exemplo de Sociograma das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni.....	207
Figura 51 - Exemplo de sociograma das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni.....	208
Figura 52 - Ficha de acompanhamento de presença dos alunos das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni	210
Figura 53 - Ficha de acompanhamento do aproveitamento do aluno nas disciplinas oferecidas nas classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni.....	211
Figura 54 - Ficha de observação de conduta das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni	211
Figura 55 - Ficha de observação de conduta das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni	212
Figuras 56-57 - Painéis confeccionados na disciplina de Desenho.....	216
Figura 58 - Painéis confeccionados na disciplina Desenho	216
Figura 59 - Painel produzido pelos alunos do Instituto Narciso Pieroni de Socorro.....	217
Figura 60 - Alunas das classes experimentais expondo trabalho realizado na disciplina Trabalhos Manuais.....	219
Figura 61 - Registro de ‘estudo dirigido’ realizado nas classes experimentais de Socorro	220
Figuras 62-63 - Visita de Luciano Vasconcelos de Carvalho e comitiva às <i>classes</i> experimentais de Socorro	236
Figura 64 - Visita de Luciano Vasconcelos de Carvalho e comitiva às <i>classes</i> experimentais de Socorro	236
Figura 65 - Exposição de trabalhos das <i>classes</i> experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro	237
Figura 66 - Exposição de trabalhos das classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro	238
Figura 67 - Luciano de Carvalho em observação do trabalho dos alunos das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni.....	238
Figura 68 - Luciano de Carvalho nas classes experimentais de Socorro, observando os trabalhos dos alunos.....	239

Figura 69 - Maquetes de castelos construídas pelas equipes das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro.....	240
Figura 70 - Aula Inaugural das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro.....	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classes experimentais em escolas públicas do estado de São Paulo (1959-1962)	25
Quadro 2 - Plano de estudos e emprego do tempo de uma “ <i>sixième nouvelle</i> ”, em 1945-1946	56
Quadro 3 – Algumas referências teóricas de artigos publicados no Boletim <i>Classes Nouvelles</i> , da <i>Association Nationale des Éducateurs des Classes Nouvelles de l’enseigmenet du Second Degré</i>	74
Quadro 4 – Classes experimentais do estado de São Paulo (1959-1962)	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fluxograma da Coordenação Horizontal das classes experimentais do Instituto de Educação Narciso Pieroni.....	184
Gráfico 2 - Fluxograma de disciplinas em torno da obra <i>Os Sertões</i>	202

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I DIMENSÃO DO PRESCRITO: CONSTITUIÇÃO E CONFIGURAÇÃO DA MATRIZ DAS CLASSES NOUVELLES	45
1.1 A ORDEM DO PRESCRITO: LEGISLAÇÃO E PRESCRIÇÕES NORTEADORAS DA MATRIZ DAS CLASSES NOUVELLES.....	46
1.2. CIRCULAÇÃO DA MATRIZ DAS CLASSES NOUVELLES: UM PROCESSO INICIADO EM ESTÁGIOS NO <i>CENTRE /INTERNATIONAL D'ÉTUDES PEDAGOGIQUES</i>	107
2 PROCESSOS DE CIRCULAÇÃO: LUIS CONTIER E OS PRIMEIROS USOS DA MATRIZ DAS CLASSES NOUVELLES NO ESTADO DE SÃO PAULO	114
2.1. LUIS CONTIER E OS PRIMEIROS PROCESSOS DE CIRCULAÇÃO DA MATRIZ DAS CLASSES NOUVELLES NO ESTADO DE SÃO PAULO	114
2.2. PRIMEIROS USOS DA MATRIZ DAS CLASSES NOUVELLES NO CAMPO EDUCACIONAL PAULISTA: OPERAÇÕES TÁTICAS NO INSTITUTO ALBERTO CONTE	132
2.3. DE TÁTICA À ESTRATÉGIA: CLASSES EXPERIMENTAIS DO CHÃO DA ESCOLA PARA OS GABINETES MINISTERIAIS	151
3 MARIA NILDE MASCELLANI E AS CLASSES EXPERIMENTAIS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI (SOCORRO – SÃO PAULO)	168
3.1 INTRODUÇÃO DA ORDEM DO PRATICADO: USO DA MATRIZ DAS CLASSES NOUVELLES NA CULTURA ESCOLAR DAS CLASSES EXPERIMENTAIS DE SOCORRO	175
3.2. TENSÕES E APROPRIAÇÕES: DISPUTAS POR LEGITIMIDADE ACERCA DA ORIGINALIDADE DAS PRÁTICAS DAS CLASSES EXPERIMENTAIS	224
3.3. RESSONÂNCIA DAS AÇÕES E DA TRAJETÓRIA DE MARIA NILDE MASCELLANI NA EXPERIÊNCIA DAS CLASSES EXPERIMENTAIS	233

CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	281
ANEXOS.....	291

INTRODUÇÃO

O campo educacional brasileiro dos anos 1950, animado pela abertura política pós- ditadura do Estado Novo, se encontrava numa atmosfera de efervescência cultural propícia à emergência de experiências pedagógicas renovadoras. Diversos fatores animavam esse cenário e o tornavam propício a esses ensaios. Dentre eles, o da retomada do projeto de ensino do grupo, então conhecido por “Pioneiros da Escola Nova”. Dentre eles, Anísio Teixeira, Jayme Abreu e Lauro de Oliveira Lima, que, contrários ao caráter segregador que demarcava a educação secundária dos anos 40 e 50 do século XX, criticavam essa característica do ensino e propunham sua democratização. A natureza seletiva do curso secundário mantinha-se inalterada mesmo depois de reformas como as promovidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema, que mantiveram essa característica do ensino até o ponto de constituir um degrau pouco acessível, inadequado, por seu acentuado academicismo e enciclopedismo, que o mantinha muito distante dos cursos profissionais, constituindo-se em empecilho ao direito à matrícula em qualquer segundo ciclo, tampouco a cursos universitários (AMADO, 1964).

Questão igualmente importante em relação ao campo educacional nesse período era a da dinamicidade que caracterizava o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) a partir de 1952, ano em que o órgão passou a ser gerido por Anísio Teixeira. Uma das características de sua gestão frente ao instituto foi a de ter colocado em marcha diversas ações voltadas à realização de diagnósticos dos problemas educacionais, dentre elas, a Campanha dos Livros Didáticos e Materiais de Ensino (Caldeme) e a Campanha de Levantamento e Inquéritos para o Ensino-Médio Elementar (Cileme) (SCHEIBE et al., 2006), tendo esta última sua dinâmica assimilada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e pelos centros regionais a ele vinculados, criados a partir de parceria entre o MEC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no ano de 1955 (LUGLI, 2002). Esses centros cumpriram um importante papel no que se refere ao propósito de fortalecer uma educação democrática e de fomentar o Programa de Reconstrução Nacional (PRN), já em curso (SILVA, 2012), apoiando a realização de pesquisas educacionais, a circulação internacional de educadores e intelectuais e a divulgação de conhecimentos ligados à educação a partir da publicação de boletins desses centros de pesquisa.

Os anos 1950 caracterizavam-se também por um cenário de expansão industrial, que afetava a organização econômico-social e conduzia ao fortalecimento das camadas médias, ocasionando, por consequência, o fortalecimento do debate em torno da ampliação do acesso à educação pública e de qualidade a todas as etapas do ensino, figurando, nesta possibilidade de acesso à escolarização, a possibilidade de concretização de um projeto de ascensão social. Sposito (1984) descreve bem esta questão:

A aspiração por melhores oportunidades educacionais, parte do conjunto de reivindicações de bens de consumo coletivo urbano, se, por um lado, expressava mais uma dentre as numerosas solicitações dos moradores das vilas periféricas destituídas desses benefícios, por outro, revestia-se de características que a tornavam diferente dos pedidos de água encanada, luz, policiamento e transporte. Enquanto grande parte dessas demandas incidia sobre a obtenção de melhorias que provocavam, a curto prazo, a elevação da qualidade de vida das populações subalternas, ou ao menos tornariam mais atenuadas as suas dificuldades de sobrevivência, o acesso à escolaridade desdobrava-se em projetos esboçados a longo prazo, que buscavam operar mudanças na situação social desses setores. Embora não se inscrevesse no quadro das necessidades mais imediatas, essa reivindicação não pode ser considerada menos urgente (1984, p. 211).

Neste contexto, ganhava espaço a necessidade de revisão dos moldes do ensino secundário, etapa final da educação básica ainda marcada pelo elitismo e o tradicionalismo, caracterizada por um sistema de rigidez formal. Muitas eram as críticas dirigidas a esta etapa do ensino. Lauro de Oliveira Lima, ligado ao movimento da Escola Nova e um dos interessados nesse debate, afirmava que, apesar da ampliação explosiva que a educação secundarista havia presenciado nos anos 1940, os altos índices de evasão eram uma realidade evidente: apenas um sexto dos alunos que ingressavam nesta etapa do ensino chegava ao terceiro colegial. Esses índices eram atribuídos à suposta assimetria entre o ensino ministrado e a realidade dos alunos, ocasionada, sobretudo, pela era “do latinório”, prescrita através da legislação vigente e que se afastava da realidade e dos anseios dos alunos secundaristas. Frisa-se que o ensino secundário era, de fato, a única possibilidade de ascensão ao ensino universitário, mas trazia consigo a marca de uma tradição elitista, enquanto as escolas profissionais, marcadas pelo “labéu de aprendizagem de manualidades” (LIMA, s.d, p. 134), perdiam em prestígio e eram pouco procuradas por quem buscava ascensão social pelo ingresso em cursos universitários. Anísio Teixeira (1963), na mesma esteira, afirmava:

Em meio às vicissitudes do controle legal do ensino secundário no Brasil, que foram desde o sistema de exames em colégios oficiais, à equiparação ao colégio oficial, até a completa uniformização de todas

as escolas que aspirassem validade oficial para seus estudos, prevaleceu sempre a permanente de que a escola secundária seria essencialmente uma escola de preparação intelectual ao exame de ingresso à escola superior (CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS..., 1963, p. 90).

Criticava, ainda, o currículo enrijecido que, à época, norteava as práticas do ensino secundário, o qual, segundo ele, uniformizava demasiadamente a preparação intelectual de forma rigorosa, obrigando as escolas a seguirem um mesmo programa de ensino, independentemente de quais fossem seus professores, a comunidade em que estavam inseridas estas escolas e/ou os objetivos a que visassem, o que determinava que “nem sempre essa obediência fosse além do cumprimento formal das condições estabelecidas por lei” (CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS..., 1963, p. 90). Nesse contexto, considerava de suma importância a criação das classes experimentais, posto que o ensaio dotava as instituições de ensino secundário de maior autonomia, “abrindo brechas no monólito educacional”, promovendo, por consequência, a diversificação do processo educativo e permitindo melhor adaptação às condições dos alunos. Para o intelectual, graças às classes experimentais deu-se início, ainda que timidamente em quantidade e teor, ao funcionamento do processo de responsabilidade própria, da diversificação e da autoafirmação da escola secundária brasileira:

A importância da medida levada a efeito pela Diretoria do Ensino Secundário com a criação das classes experimentais esteve assim em mostrar que, a despeito da uniformização prevista pela lei, e tendo em vista o princípio de equivalência, o processo educativo tem autonomia própria e deve permitir adaptação constante às condições dos alunos, ao processo ocorrente nas técnicas e práticas do ensino e à própria renovação de condições sociais (CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS..., 1963, p. 91).

O debate promovido pelo movimento da Escola Nova fornecia reflexões que iam ao encontro das soluções desejadas e, por conseguinte, as classes experimentais, baseadas nesses pressupostos, passaram a fazer parte da chave das inovações pedagógicas pretendidas para a educação secundária neste período. Luis Contier, um dos principais protagonistas do ensaio de renovação ora estudado no estado de São Paulo, problematizava o contexto de inserção das classes experimentais. A fala, por sua relevância, merece ser transcrita na íntegra:

À luz das condições econômicas e culturais do mundo atual, devem ser repensados os problemas da Educação, para que todos os jovens fiquem melhor preparados para a vida. O sucesso ou o fracasso do processo educacional se manifesta no curso ulterior de suas existências, criando

os desajustados sociais de variados tipos, cujas consequências todos nós conhecemos.

Ao fim da Segunda Grande Guerra Mundial, os educadores e poderes públicos estavam diante de problemas de diversas ordens, entre os quais o da educação da infância e da juventude, em um plano elevado, já que ambas deveriam assumir, no amanhã, a direção dos negócios do Estado ou particulares.

Projetos de reforma escolar, retardada pelos anos de guerra, são agora apresentados, em muitos países da Europa, sobretudo na França e na Inglaterra.

A crise de desenvolvimento urbano atingira seu climax. A industrialização trouxera a multiplicidade de ofícios e afazeres. Como produto urbano, a escola média se tornava dia a dia inadequada a estas novas necessidades do meio, às exigências de uma clientela cada vez maior. Não só a procuravam os filhos da burguesia e das camadas altas da sociedade, como também se tornava aspiração e anseio de milhares de jovens até do proletariado, como um veículo de ascensão social.

Tais considerações, explícitas em muitos órgãos de divulgação educacional ou tratados de pedagogia moderna, pertencem, em geral, ao conhecimento de todos aqueles que lidam com assuntos de educação em geral.

O confronto entre o que a escola tradicional fornecia aos jovens, como preparação para a vida, e o que a sociedade organizada requeria deles, no de desempenho de ofícios, tarefas e papéis sociais, foi capaz de levantar o grande debate educacional, que ainda hoje prossegue, no sentido de se encontrarem as condições mais adequadas ao desenvolvimento individual da criança e do jovem, ao seu melhor ajustamento emotivo, social e moral.

Deu-se conta, em nossos dias, que o preparo meramente intelectual do homem, abstrato e verbal, não o livrara de seus males, nem o predispuera a uma vida mais livre e democrática (CONTIER, 1966, p. 24)¹.

Para Contier, não havia, nos contornos desse cenário, mais espaço para o humanismo literário, de feição greco-latina, mas, sim, para o humanismo técnico-científico, o qual apresentaria ao homem um “veículo de contrôle, através das ciências e da tecnologia científica, do meio físico, social ou moral, de que resultam a liberdade e a democracia” (1966). Evidenciava-se, cada vez mais urgente, o processo de democratização da escola média, estendendo benefícios à população jovem, e, mais do que isso, a necessidade de priorizar a educação integral do adolescente, entendendo-a como o objetivo máximo da escola média:

Não se deve cuidar apenas do seu intelecto, mas, ainda, do seu pleno desenvolvimento emocional e social. No decorrer dos anos escolares, todo aluno deverá estar adquirindo novas formas de agir, sentir e pensar, que o levem ao ajustamento social, proporcionando-lhe a tão

¹ Numeração do documento escrito à mão no documento original, localizado no Acervo Luis Contier, Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

ambicionada autonomia de personalidade, necessária à liberdade democrática (CONTIER, 1966, p. 2).

No estado de São Paulo, a emissão das autorizações para as classes secundárias experimentais foi impulsionada pelas ações do educador paulista Luis Contier, que, já no início dos anos 1950, deu início, de forma pioneira, a um processo de renovação do ensino secundário na instituição em que ocupava o cargo de diretor. Esse movimento, iniciado pelo educador, bem como a implantação do primeiro ensaio pedagógico oficial vinculado à proposta, em um instituto da cidade de Socorro (São Paulo), foi objeto de estudo em pesquisa anterior, por mim realizada, que resultou na dissertação de mestrado “*Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1961)*”. Esta temática, de fundamental importância para o presente estudo, é aqui ampliada com diferentes enfoques e um diversificado leque de fontes, conforme se poderá identificar nos capítulos que serão anunciados ao final deste preâmbulo.

Buscando amparo na Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que instituiu o regime de equivalência dos cursos de nível médio e consagrou o princípio de variação de cursos para este nível de ensino, o processo de autorização das classes experimentais de ensino secundário teve início em novembro de 1957, em São Paulo, na primeira Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, em que, devido à participação de Luis Contier, se realizou a primeira formulação explícita da necessidade da criação deste ensaio de renovação.

A inserção de Contier neste cenário teve início a partir de sua visita à equipe da Universidade de São Paulo, da qual fazia parte Eurípede dos Simões de Paula, à época diretor do Departamento de Educação. Após o encontro, Contier foi convidado pela então delegada do MEC de São Paulo, Marina Cintra, a realizar relato em encontro de diretores do ensino secundário paulista – a “Jornada de Diretores” –, ocasião na qual Contier divulgou os resultados obtidos em suas classes experimentais aos diretores de escolas secundárias do estado, tendo, nesta ocasião, seu trabalho aceito e elogiado (VIEIRA, 2015). A partir deste evento, a proposta foi encaminhada à Diretoria de Ensino Secundário, que, após tê-la submetido a exame da 5ª Reunião de Inspectores Seccionais, apoiou a sugestão e promoveu ações que resultaram em consenso a favor de sua autorização, de maneira que, em fevereiro de 1958, Gildásio Amado propôs ao ministro da Educação e Cultura a criação do ensaio.

Na referida exposição de motivos, publicada em 1958 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na sessão documentação, Gildásio Amado afirmava que a criação dessas classes vinha se insinuando de longa data e era julgada indispensável, como preâmbulo, a qualquer modificação que pudesse ser sugerida em relação aos aspectos negativos de que se acusava esse ramo de ensino. Segundo ele, a criação desses ensaios pedagógicos vinha sendo reclamada pelos educadores brasileiros, sobretudo porque ofereciam a perspectiva de maior diversificação do ensino secundário, fato que, segundo ele, era uma tendência natural, se considerado o crescente desenvolvimento desse ramo de ensino e sua propagação junto a diversas classes sociais. Tomando por argumento a legalidade do regime de equivalência dos cursos de nível médio e a consequente consagração do princípio de variação de ensino, o diretor defendia que as variações curriculares efetivadas nessas classes seriam mantidas dentro dos limites legais, oferecendo, contudo, oportunidade para o ensaio de modalidades do ensino de segundo grau que poderiam encontrar maneira de harmonizar o ensino acadêmico com as tendências da realidade, dando ao secundário “um sentido mais concreto de formação para as tarefas e responsabilidades da vida social e profissional” (CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO, 1958, p. 74). Na exposição de motivos, são definidas, ainda, as características a se atender nas experiências dessa natureza, cujo funcionamento dependeria de autorização da Diretoria do Ensino Secundário e do Conselho Nacional de Educação.

De forma bastante resumida, as classes experimentais de ensino secundário seriam voltadas à aplicação de novos métodos, a processos e a ensaio de novos tipos de currículos. Seriam instaladas em colégios de idoneidade incontestável e com condições pedagógicas adequadas ao bom desenvolvimento da experiência; seriam organizadas, inicialmente, no primeiro ciclo, podendo, com autorização do ministério, estender-se ao segundo; teriam professores especialmente credenciados; seriam criadas em pequeno número, para assegurar o resultado da experiência, e, ainda, teriam como prerequisite para matrícula a consulta aos pais dos novos alunos, que deveriam ser informados dos detalhes acerca do funcionamento em regime experimental. O diretor expunha, também, as normas a experiência:

- a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;

- b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;
- c) número máximo de trinta alunos em cada classe, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;
- d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário - os professores terão, assim, convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação mais eficiente;
- e) reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;
- f) possibilidade de opções que correspondem às aptidões dos alunos;
- g) acentuação da função educativa da escola, oferecendo para isso oportunidade aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;
- h) atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida consciente e dinâmicas;
- i) articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família (BRASIL, 1958, p. 80-81).

É interessante sublinhar, aqui, que as normas descritas por Gildásio Amado se aproximam muito das “sugestões sobre renovação dos métodos e processos de ensino” apresentadas por Luis Contier durante a Jornada de Diretores do Ensino Secundário no ano de 1956, tendo sido essas últimas incorporadas na documentação por ele assinada. Essas sugestões, por sua vez, foram formuladas pelo educador paulista a partir dos documentos norteadores da matriz das *classes nouvelles* francesas, com apropriações que visavam à adaptação dessas classes ao contexto brasileiro. Tal adaptação tinha por base seu ensaio e os pareceres da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação e Cultura, que continham as orientações para a abertura das classes experimentais e estabeleciam diretrizes muito próximas das apresentadas pelo educador na Jornada de Diretores, momento em que relatou o referido ensaio pedagógico. Nesse sentido, a ocorrência de processos de apropriação da matriz ligada ao Centro de Sèvres constituiu uma transição quase natural, preparada pelas próprias portarias. Além disso, após esse movimento inicial de apropriação, observaram-se aplicações, sob diferentes vieses teóricos, também em outros usos e nos próprios sentidos aplicados nas diferentes classes experimentais instaladas no estado.

Inicialmente, o processo de implantação das classes experimentais deu-se pleno de limitações e cautelas. Examinado pelo Conselho Nacional de Educação de acordo com o disposto no Processo nº 104/58, recebeu parecer positivo do relator e conselheiro Celso

Kelly, procedimento do qual resultaram ressalvas que recomendavam precaução e cuidados com relação às “demasias da experiência”, que se deveriam enquadrar na legislação em vigor (CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS..., 1963, p. 96). Ao parecer do Conselho Nacional de Educação, juntou-se a apreciação da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação e Cultura, que reconheceu, pelo Parecer nº 77/58, sua total legalidade, posto que não contrariava a legislação vigente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1958). Na referida apreciação, Álvaro Alvares da Silva Campos, consultor jurídico, afirmava:

O ilustre Prof. Gildásio Amado, digno Diretor do Ensino Secundário, elaborou interessante projeto de decreto, o qual autoriza o Ministério da Educação Cultura a admitir o funcionamento de classes experimentais nos cursos secundários.

As manifestações do egrégio Conselho Nacional de Educação e da própria Diretoria do Ensino Secundário demonstram a inegável necessidade da realização da experiência sugerida.

O parecer nº. 31/58, de autoria do ilustre Conselheiro Celso Kelly, apresenta vários argumentos irrefutáveis, que seria ocioso repetir, terminando por concluir que o ante-projeto ‘corresponde aos interesses do ensino, sem contrariar a legislação em vigor’ (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PARECER Nº 77/58, 1958, p. 1).

Feito este relato, o referido consultor sustentou autorização a partir do Art. 2º do Projeto, segundo o qual estes seriam ensaios de “tipos de currículo compatíveis” com a legislação do ensino médio à época, não existindo, portanto, objeção alguma que fosse pautada na legislação em vigor. Por conseguinte, em 4 de julho de 1958, a Diretoria do Ensino Secundário expediu a Circular nº. 1, de “Instruções sobre a Natureza e Organização das Classes Experimentais”, que são, em seu todo, a reprodução dos princípios contidos na Exposição de Motivos de Gildásio Amado e que, por sua vez, foram tomados de Luis Contier, conforme será explicitado no capítulo II do presente estudo.

Em 24 de novembro de 1958, o Conselho de Educação procedeu à expedição do Parecer nº. 494, que dispõe sobre o funcionamento das classes experimentais, tendo como relator o também conselheiro Celso Kelly. Finalmente, após “dois anos de marchas e contramarchas pedagógico-jurídicas”, conforme muitíssimo bem colocado por Nádya Cunha e Jayme Abreu (1963), foi expedida, em janeiro de 1959, por parte do Ministério da Educação e Cultura, a Portaria nº 1, que autorizava o funcionamento oficial da experiência.

Em 1959, ano de início das experiências oficiais, foram autorizadas no estado de São Paulo 12 classes experimentais, 10 das quais de 1º ciclo e duas, de 2º, seguindo-se a prescrição de que fossem implantadas, preferencialmente, nos primeiros anos do secundário. Ao todo, foram atendidos 302 alunos.² Das classes atendidas, apenas uma foi instalada em instituição de ensino público, no Colégio Narciso Pieroni, da cidade de Socorro. Ao longo dos quatro anos em que se aplicaram as autorizações, 17 escolas integraram-se ao projeto, chegando a um total de 50 classes experimentais. Dessas, quatro eram públicas. O quadro abaixo sistematiza as instituições e o ano em que se integraram ao ensaio:

Quadro 1 – Classes experimentais em escolas públicas do estado de São Paulo (1959-1962)

Ano	Colégios
1959	Colégio Narciso Pieroni
1960	Colégio Estadual Macedo Soares Colégio Estadual de Jundiá Colégio Estadual Carlos Gomes
1962	Mantêm-se os mesmos estabelecimentos

Fonte: CUNHA; ABREU, 1963. Elaboração da autora.

É importante esclarecer que outras instituições do estado de São Paulo, como o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP), desenvolveram também ensaios pedagógicos renovadores, mas não foram classificadas como integradas ao projeto das classes secundárias experimentais no balanço realizado por Cunha e Abreu (1963), diferentemente, por exemplo, do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Pernambuco, considerado integrado às classes experimentais. Segundo Warde (1995), o ensaio pedagógico realizado no Colégio de Aplicação da USP não se teria enquadrado no projeto das classes experimentais em virtude das insuficiências de materiais e recursos humanos no funcionamento do estabelecimento. Nesse sentido, afirma:

Após sucessivas reuniões entre diretor e professores, chegou-se à conclusão de que não se pode pensar em desenvolver o esquema completo, sem condições mínimas, a saber: 1. Instalações adequadas; 2. Professores com tempo integral dedicado à escola; 3. Alunos com possibilidade de estudar em dois períodos.

Dada a impossibilidade de se conseguirem estas condições, decidiu-se optar por esquemas bem menos ambiciosos. Em essência, a experiência do C.A. consiste em aplicar a classes comuns todos os recursos

² Os dados não incluem o número de alunos dos colégios Santa Cruz e o das cônegas de Santo Agostinho, por falta de dados à época da confecção do relatório de Jayme Abreu e Nádia Cunha (1963).

preconizados para as classes experimentais sem alteração de currículo (WARDE, 1995, p. 116).

É interessante destacar, também, que, ao longo dos anos de funcionamento das classes experimentais, prevaleceu, não somente em São Paulo, mas em todos os estados do Brasil, a preponderância de estabelecimentos confessionais, sempre em número expressivamente maior. Conforme destacado por Jayme Abreu e Nádia Cunha (1963), tal preponderância justifica, também, a filiação de um grande número de colégios a uma mesma posição pedagógica, a vinculada à do padre Pierre Faure, ligada ao Centro de Estudos Pedagógicos e ao Instituto Superior de Pedagogia do Instituto Católico de Paris, do qual era diretor. Segundo os intelectuais, Faure teria vindo ao Brasil debater e orientar os rumos das classes experimentais, tendo tido sua presença financiada tanto por associações educacionais católicas, quanto pela Cades e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

Suas posições, de ênfase fundamental nos aspectos metodológicos do ensino ativo e de consideração básica à psicologia evolutiva do discente, se projetaram, com maior ou menor intensidade, em nada menos de oito dos estabelecimentos que realizaram a iniciativa em São Paulo (ABREU; CUNHA, 1963, p. 119).

Faure, ao comentar o contexto brasileiro, enfatizava que realizações significativas estavam acontecendo no Brasil, sobretudo nas grandes cidades. Nesse contexto, mencionava o ensaio das classes experimentais, afirmando que estas haviam alcançado o objetivo de organizar uma experiência educacional “democrática, flexível e controlada”, tanto na educação pública, quanto na privada. Nesse sentido, comentava a realização de cursos para educadores em São Paulo, organizados para a sistematização destes ensaios:

Em 1959 e 1960, as sessões organizadas em São Paulo tiveram como objetivo formar algumas equipes de professores ansiosos por melhorar o ensino em seus estabelecimentos, inserindo métodos que são mais ativos e mais culturais. Os professores começaram a trabalhar com entusiasmo e um grande espírito de colaboração. Os resultados foram espetaculares. Os alunos trabalharam de maneira mais pessoal; aprenderam a organizar seu trabalho, a prepará-lo e controlá-lo com mais rigor, a dar-lhe maior envergadura, continuidade e unidade. As realizações em alguns estabelecimentos masculinos e femininos atraíram muitas visitas e causaram a demanda por novas reuniões, estágios e sessões de treinamento. Um ano de aperfeiçoamento pedagógico foi criado em São Paulo, com cursos e estágios. As primeiras gerações de professores já saíram. Eles são muito procurados e já ensinam nos mais variados círculos dentro do país. A pedido da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, reuniram-se os

professores da educação pública em uma sessão de treinamento no início do ano letivo de agosto. Eles chegaram lá em grande número, a ponto de mais de sessenta matrículas terem que ser recusadas. O ardor deles era indicativo do estado de espírito que anima a elite do corpo docente. Uma outra sessão, organizada sob os auspícios de A.E.C. do Brasil, reuniu no Rio de Janeiro, nos últimos doze dias de férias, professores e diretores de todos os estados do Brasil, de Belém a Bahia, bem como de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e Brasília. Após esta sessão, foi decidido que a escola de aplicação da Universidade Católica do Rio de Janeiro começaria a organizar Classes do mesmo tipo existente em São Paulo. Assim, está se desenvolvendo, com uma velocidade que a Europa parece não conhecer, tanto no ensino privado quanto no ensino público, um progresso pedagógico que desperta entre os professores um notável movimento de pesquisa e um desejo de aperfeiçoamento, ao mesmo tempo em que afeiçoa à escola os pais e alunos (FAURE, 1963, p. 735-735).

Deve-se mencionar que a busca por inspiração nas experiências francesas e a presença de profissionais advindos daquele contexto é bastante evidente, logo em uma primeira análise das fontes ligadas à experiência brasileira. Nádia Cunha e Jayme Abreu (1963) corroboram esse posicionamento, afirmando que, ainda que tenham sido encontradas referências de apropriações de matrizes norte-americanas, existia, no Brasil, maior preponderância de matrizes advindas da França:

Dando um balanço nas matrizes pedagógicas que prevaleceram nas classes secundárias experimentais em São Paulo, não seria assim exagero localizá-las na França, o que implica limitações de âmbito em matéria de renovação quanto a outras fontes, mais amplas na área de mudança das estruturas pedagógicas. Isto não significa inexistência de busca de inspiração em fontes pedagógicas norte-americanas. Ela se teria manifestado nas tentativas de adoção do método de unidades didáticas de Morrisson e em alguns esforços aproximativos dos planos Dalton e Winnetcka (CUNHA; ABREU, 1963, p. 119-120).

Importa mencionar que, ainda que se partisse de uma hipótese inicial de que a matriz vinculada ao padre Faure tivesse sido aplicada em estabelecimentos confessionais, a presente pesquisa demonstrou que essa hipótese não se comprovaria. Parte das fontes sinalizou o fato de que também em classes experimentais, que não pertenciam ao escopo deste estudo, mas que se integravam àquelas instaladas em instituições de ensino público do estado de São Paulo, como as classes do Instituto de Jundiaí³, fizeram-se arranjos e hibridismos a partir de outras matrizes pedagógicas em circulação no campo educacional brasileiro à época, como a da matriz vinculada a Pierre Faure. Diante da impossibilidade,

³ Devido à limitação imposta pelo tempo de realização deste estudo, que determinou, por conseguinte, a limitação das fontes localizadas, optou-se por atribuir enfoque às duas primeiras classes experimentais instaladas, posto que o material levantado seria insuficiente para dar conta de subsidiar a análise de todas as classes experimentais.

contudo, de se mapear devidamente tanto a multiplicidade de matrizes em circulação nesse movimento, quanto seus usos, por sua complexidade e, sobretudo, pelo fato de que o estudo de processos de apropriação exigia uma pesquisa aprofundada do objeto cultural de origem, optou-se por dar maior enfoque a uma única matriz. Logo, visando à delimitação do objeto, optou-se pela matriz que, em uma análise inicial, se supunha ter exercido maior peso sobre as atividades das classes experimentais instaladas em escolas públicas, ou seja, a matriz das *classes nouvelles*. Essa escolha se baseou também no fato de que, no *corpus* de fontes analisado, tanto dentre fontes documentais, quanto dentre fontes orais, a matriz das *classes nouvelles* foi a mais referenciada.

Dito isso, frisa-se que a presente tese sustenta que, ainda que outros pressupostos e matrizes tenham sido metodologicamente utilizados, as *classes nouvelles* figuraram como matriz da experiência realizada em São Paulo no sentido estrutural do termo. Os pressupostos das classes experimentais secundárias, tomados de empréstimo a Luis Contier e expostos por Gildásio Amado, reproduziram, de forma muitíssimo similar, o documento que norteava o ensaio francês. Infere-se, daí, que, ainda que tenham existido inúmeras variações e apesar dos hibridismos teóricos e metodológicos dos mais diversos em cada classe experimental, das quais duas serão aqui analisadas, as *classes nouvelles* exerceram, sob a experiência brasileira, uma influência ímpar, pois deram o tom de sua organização legal.

A influência do contexto francês na experiência realizada no estado de São Paulo teve seus primeiros traços explorados em pesquisa por mim realizada, anteriormente, a título de dissertação de mestrado. De acordo com o levantamento realizado, o tema das classes experimentais instaladas no estado de São Paulo era praticamente inédito na historiografia da educação brasileira, tendo sido, até então, alvo de estudo sistemático na condição de objeto de estudo por parte de apenas uma estudiosa, Alice Fontes (1999). Seu trabalho forneceu elementos contextuais da experiência, mas não respondia suficientemente a questões da ordem do praticado, deixando, por issoespaço para a leitura a partir de outras fontes e claves teóricas.

É importante mencionar, também, que até esta primeira fase da pesquisa, que resultou em dissertação (VIEIRA, 2015), as classes experimentais eram frequentemente referenciadas no campo historiográfico na forma de elemento contextual dos ginásios vocacionais, que receberam maior ênfase por parte de pesquisadores como Chiozzini (2003, 2010), Neves (2010), Mascellani (1999), Rovai et al. (2005) e Marques (1985).

Nestes estudos, via de regra, as classes experimentais foram consideradas uma espécie de pré-história dos vocacionais, devido à ligação destes últimos com a experiência do Instituto Narciso Pieroni. Logo, ainda que se tenha como questão irrevogável a importância ímpar dos ginásios vocacionais para a educação brasileira, julgou-se de igual relevância lançar luz diretamente sobre o ensaio das classes secundárias experimentais, por considerar que elas deram início a um processo de renovação do ensino secundário brasileiro nos anos 1950.

De outra parte, a partir de 2015, outros trabalhos começaram a tratar dessas classes, dessa vez não apenas como elemento contextual, mas como objeto de estudo. Os referidos trabalhos voltaram-se a questões relativas ao surgimento da experiência no campo educacional e/ou das apropriações da matriz híbrida cunhada por Pierre Faure. São precursores, nessa área, estudos como os trabalhos de Dallabrida (2015, 2016, 2017, 2018) e Schreiber (2016). De todo modo, apesar da evidente abertura do campo historiográfico à análise destas experiências exponenciais, deve-se considerar que existem ensaios ligados a esse projeto que permanecem pouco conhecidos pela historiografia da educação brasileira.

Neste contexto, a pesquisa anteriormente realizada, e ora retomada (VIEIRA, 2015), representou um importante passo na direção da compreensão deste ensaio ímpar de renovação. Já naquele primeiro momento, emergiu a questão da apropriação da matriz das *classes nouvelles* pelas experiências brasileiras, tendo em vista o fato de que se localizou a sua origem em São Paulo, nas ações de Luis Contier. Os resultados permitiram uma melhor compreensão do surgimento desses ensaios pedagógicos, com destaque para as táticas de que o educador lançou mão, no campo educacional, para tornar possível esse processo de renovação. Observou-se que o processo de circulação dessa matriz pedagógica contou com sua participação ativa em diversos níveis, e teve como importante marco o ensaio pedagógico realizado de forma tática pelo educador, a ainda que contrariando a legislação vigente à época em que ele atuava como diretor do instituto. Finalizado o estágio e retornado ao Brasil, Contier conseguiu maneiras de fazer circular no campo educacional brasileiro e, sobretudo, paulista, as discussões provocadas por aquele contexto, que, por sua vez, havia recentemente passado por reforma educacional. Contudo, por se tratar de primeira análise, esse estudo não permitiu ir além de uma aproximação inicial com o processo de circulação e apropriação de pressupostos e práticas pedagógicas, atribuindo enfoque a alguns elementos das classes instaladas em

duas intuições: o Instituto Alberto Conte, que recebeu as primeiras classes não oficiais, e o Instituto Narciso Pieroni, de Socorro, onde funcionaram as primeiras classes legalmente autorizadas.

No ensaio realizado no Instituto Alberto Conte, Contier inseriu alguns aspectos da metodologia ativa, tais como trabalhos por equipe e atividades de Estudo do Meio; iniciou o uso de centros de interesse; instituiu a prática de atendimentos individuais dos alunos e pais e reduziu, ainda, o número de alunos por turma. Foram também ensaiados, nessa instituição, ainda que não plenamente concretizados, aspectos que compuseram o repertório de inovações colocadas em marcha nas classes oficialmente autorizadas, como, por exemplo, na reorganização curricular – que resultou, após o rearranjo, num currículo dividido entre um tronco geral comum e disciplinas facultativas, o que, segundo Contier, era inédito no Brasil. Ainda assim, o educador considerava que havia inovado pouco, se comparasse o que fizera com o realizado pelas *classes nouvelles* (CONTIER, 1981), as quais serão adequadamente exploradas no primeiro capítulo do presente escrito.

Ainda que realizado em condições de funcionamento pouco propícias – escassez de recursos financeiros, de pessoal e legislação limitante –, o amplo reconhecimento da experiência de Luis Contier por seus pares no campo educacional, entre eles Marina Cintra, Laerte Ramos de Carvalho e Gildásio Amado, diretor do ensino secundário à época, figurou como mola propulsora para que o educador obtivesse apoio para a autorização e a ampliação desses ensaios. Neste sentido, a análise realizada, e que contribui sobremaneira para o entendimento da emergência do projeto das classes experimentais, figurando como estudo de base para a presente tese, permitiu auferir que o “volume de *capital de notoriedade intelectual* e, a certa altura de sua trajetória, de *capital social* e *capital de poder político*, foram decisivos para que seu projeto de implantar no Brasil uma experiência que teria por base a por ele estudada na França, fosse colocado em marcha” (VIEIRA, 2015, p. 66). O peso dos capitais acumulados pelo educador para a aprovação deste ensaio de experimentação pode ser justificado a partir da teoria de Pierre Bourdieu, que compõe o escopo teórico do presente estudo. Para este autor, “a extensão do poder semi-institucionalizado que cada agente pode exercer em cada uma das posições de poder que ocupa, seu ‘peso’, como se diz, depende dos atributos de poder que ele possui alhures [...] e de todas as possibilidades de troca que ele pode obter de suas diferentes posições” (BOURDIEU, 2013, p. 118).

O Instituto de Educação Alberto Conte, ainda que não considerado oficialmente o primeiro a implantar as classes experimentais secundárias no estado de São Paulo, demarcou o início de um amplo movimento de apropriação da matriz das *classes nouvelles* pelas classes experimentais secundárias, em sua tentativa de reinvenção do ensino secundário paulista e brasileiro. A cultura escolar distinta deste ensaio pioneiro fora apropriada, via princípios pedagógicos e orientações gerais, pelas classes autorizadas no ano de 1959, vindo a tornar-se a base das primeiras experiências oficiais (VIEIRA, 2015). Ademais, Luis Contier, diretor deste primeiro ensaio, figurou, no decorrer do processo de ampliação das classes experimentais, como profissional encarregado de acompanhar as experiências oficiais, o que lhe permitia, em alguma medida, fortalecer a circulação da matriz das *classes nouvelles* e exercer influência sobre os sentidos de sua apropriação. Além disso, mesmo após os primeiros momentos de implantação das CES, Contier manteve forte interlocução com o campo educacional francês, figurando como importante âncora na circulação dos pressupostos daquele contexto, responsável pela organização de missões pedagógicas realizadas no Brasil e pelo envio de estagiários brasileiros para treinamento em Sèvres. Desta forma, exerceu peso no sentido do estabelecimento de um intercâmbio entre educadores e intelectuais dos dois países. Em consequência disso, favoreceu um espaço de intersecção entre o campo educacional francês e o campo educacional brasileiro, favorecendo o fluxo de informações e as trocas de favores institucionais entre estes microcosmos sociais.

Nessa direção, a problemática central do presente estudo, que orienta os questionamentos relativos ao problema da pesquisa posteriormente justificado, é: de que forma a matriz das *classes nouvelles* foi apropriada pelas classes experimentais instaladas em instituições públicas do estado de São Paulo e pela legislação que regulamentava este ensaio?

A partir desse questionamento, o presente estudo propôs como objetivo perceber a constituição dessa matriz pedagógica e descobrir a maneira como se deu sua apropriação nos diferentes níveis, ou seja, de que forma foi rearranjada nas prescrições voltadas às classes experimentais e em que culturas escolares e práticas pedagógicas resultou essa apropriação nas primeiras instituições que se integraram ao ensaio.

Logo, a hipótese inicialmente levantada foi a de que as classes secundárias experimentais se teriam apropriado da matriz das *classes nouvelles* nos mais diferentes níveis. Num primeiro nível, na tessitura dos documentos norteadores dessas classes, que

em muito se aproximavam dos documentos norteadores da experiência francesa, ou seja, da *‘estrutura da experiência’*. Em um segundo nível, em relação ao *‘método e cultura escolar’* dessas experiências, ou seja, à tessitura das práticas pedagógicas de parte das classes experimentais, a partir de um movimento iniciado pela circulação de educadores no eixo França-Brasil. O estudo realizado revelou que a hipótese se constituiu como válida, sobretudo porque essas classes tomaram por modelo a experiência francesa, tanto na estrutura determinada pelas prescrições, quanto em suas práticas pedagógicas basilares.

Concordando com Chervel (1990), considera-se que a escola produz e fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: de um lado, o que é prescrito nos programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa; de outro, os resultados efetivos do fazer escolar, que não estão inscritos nessa finalidade. Tem-se, logo, a compreensão de que a escola é produtora de cultura, uma vez que extrapola os limites do que é definido em suas prescrições. Por esse motivo, intentou-se proceder a uma análise de fontes que permitissem uma maior aproximação com o que foi produzido e transformado nessas instituições, ou os contornos de sua cultura escolar, a dimensão do cotidiano dessas experiências. Compreende-se, aqui, por cultura escolar um conjunto de elementos diversos, que compreendem desde os atores envolvidos, os discursos, as linguagens aplicadas, as instituições e as práticas efetivadas (SILVA, 2006), até a arquitetura, os espaços e os tempos. Esses elementos diversos, por sua vez, a conformam de maneira muitíssimo particular, levando-a a práticas sociais singulares. Viñao Frago (2006) contribui para a compreensão desse conceito ao definir a cultura escolar como:

[...] un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (VIÑAO, 2006, p. 73).⁴

Optar pela busca da dimensão cotidiana de uma experiência que ocorreu num lapso temporal de mais de 60 anos adiciona aos obstáculos já presentes na trajetória de qualquer pesquisa historiográfica o desafio de análise de uma multiplicidade de fontes, as quais permitem chegar o mais próximo possível de práticas que, por vezes, não deixam

⁴ [...] um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, orientações, rituais, inércias, hábitos e práticas (modos de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) assentados ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras jogos não questionados, e compartilhados por seus atores, dentro das instituições de ensino ” (Tradução nossa).

rastros. Nessa esteira, o acesso aos documentos, ponto de partida de qualquer análise histórica, não se constituiu em tarefa simples. Primeiro, porque, culturalmente, concordando com Garcia (1995), reconhece-se uma ausência de preocupação em relação à conservação documental, de maneira que muitos documentos são simplesmente destruídos por não serem arquivados. Em segundo lugar, porque houve situações nas quais a documentação ligada a essas experiências foi localizada no acervo de educadores a elas vinculados, caso de Maria Nilde Mascellani e Luis Contier. Nestes casos, as fontes conservadas representavam, por si sós, um recorte por parte de quem as selecionou, de acordo com critérios pessoais (FARGE, 2009), e garantiu a guarda desses documentos. Neste sentido é que se buscou analisá-las sem deixar de lado a compreensão de que, enquanto conjunto documental pertencente a um acervo pessoal, faziam parte de um investimento consciente desses educadores, no sentido de, além de preservar a memória dessas experiências, também construir sua própria memória enquanto intelectuais. Acrescente-se, ainda, o fato de que muitos documentos ligados a essas experiências renovadoras foram destruídos em decorrência de perseguição política por parte do regime militar – caso das classes de socorro, ligadas a Maria Nilde Mascellani. Este fato impacta em dois sentidos: inicialmente, implica uma ausência de fontes; em segundo lugar, o fato de que muitos dos documentos que resistiram a esse crivo não foram os documentos originais, mas cópias, ocasionando falta de páginas ou ocorrência frequente de partes ilegíveis em decorrência do desgaste temporal e/ou da qualidade dessas cópias.

Considerando que a “homogeneidade documentada se decompõe em múltiplas realidades cotidianas” e que, “nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos, os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 13), buscou-se compreender quais foram as apropriações desses sujeitos do objeto cultural representado por esta matriz pedagógica. Para tanto, intentou-se ir além do que consta nos documentos oficiais, uma vez que esses, ainda que figurem como fontes importantes, guardam versões inscritas em relações sociais e de poder muitíssimo específicas. Concordando com Anne-Marie Chartier e Hébrard (1998), considera-se que o escrito, pelo simples fato de ser uma operação escriturária, constitui-se em poder durável, enquanto as leituras e as operações “desvanecem” e têm, por isso, sua apreensão dificultada. Logo, ainda que se tenha tido acesso a fontes como relatórios de experiências, pareceres, processos, documentos oficiais e notícias de jornal, foi necessário buscar uma aproximação com o que escapa à

documentação escrita, que consta apenas nas entrelinhas, e que, embora vivido pelos autores e atores dessas experiências, fugiu ao registro. Com esse objetivo, buscou-se dar voz aos atores desses ensaios pedagógicos, lançando mão do recurso da história oral. Entende-se que o relato dos envolvidos permite identificar aspectos complementares, ou até mesmo contrários àquilo que se encontra no documento escrito, permitindo maior aproximação com o cotidiano dessas experiências. Neste sentido, concorda-se com Ezpeleta e Rockwell (1989), quando afirmam:

[...] atribuímos vida cotidiana à escola. Contudo, não o fazemos por intermédio da concepção oficial de escola, ou seja, das categorias que definem o que legitimamente pertence a seu âmbito institucional. Deixamos aberta sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola aquilo que pode ser o constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. **Reconstruímos o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório**, nas diversas formas do existir da escola. Deste modo, vai-se encontrando um espaço de intersecção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Neste espaço, incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar. **A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo** (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 25, grifos nossos).

Segundo Paul Thompson (1992, p. 103), a história oral “oferece à história um futuro livre da significação cultural do documento escrito”. No presente escrito, o valor da evidência oral é aplicado em relação a outros documentos, de maneira que, assim como as demais fontes, se buscou colocar em prática as regras gerais para o exame de evidências. Buscar essa consistência interna, segundo Thompson, exige “procurar confirmação em outras fontes, e estar alerta ao viés potencial” (THOMPSON, 1992, p. 139). Neste sentido, longe de tomar esses relatos como únicos indicativos das atividades realizadas nas classes experimentais, teve-se o objetivo de entrecruzar as percepções de educadores e ex-alunos acerca das atividades realizadas, buscando lançar luz sobre outros sentidos e significados presentes em fontes de outra natureza. Vale frisar, ainda, a importância dessas fontes para o presente estudo, tendo em vista que a análise de fontes orais permite a constatação de elementos que, por se integrarem à ordem dos efetivados, fogem ao registro escrito. Optar pelo uso de memórias como fonte para investigação impõe, contudo, alguns cuidados, uma vez que o movimento de rememoração está sujeito a seleções e apagamentos. Logo, esses relatos são entendidos como “documentos-

monumentos”, na perspectiva de Jacques Le Goff (1990), não sendo considerados portadores de verdade, mas construções em determinadas condições de produção.

Da mesma forma, o uso de documentos iconográficos como fontes exige um trato deste documento que considere sua especificidade. Nesse sentido, os registros fotográficos que compõem a amostra do presente escrito são aqui compreendidos como documentos dotados de intencionalidade e, assim como as fontes de outras naturezas, sofrem interferências das mais diversas frentes. Dessa forma, ao utilizá-los como fonte, devemos atentar para a sua não neutralidade. Segundo Dubois (1993, 40-41), “a caixa preta fotográfica não é um agente reproduzidor neutro, mas uma máquina de efeitos deliberados [...] é um problema de convenção e instrumento de análise e interpretação do real”.

Abdala (2014), ao discutir especificamente os registros escolares, acrescenta que as fotografias conformam uma cultura escolar e guardam estreitas relações com as representações que a sociedade projeta e as imagens que deseja construir de si mesma. Na mesma direção, a autora frisa que “a escola produz imagens representadas pelas fotografias que, ao mesmo tempo em que refletem suas práticas, mantêm um padrão de representação social que articula a cultura escolar aos condicionamentos sociais” (ABDALA, 2014, p. 27). A análise de fotografias, segundo Abdala (2014), requer o entrecruzamento com fontes de outras naturezas, ou seja, a articulação com informações provenientes de outras fontes que permitam a desconstrução analítica do enunciado visual. Deve-se, portanto, dar atenção aos elementos internos e externos que compõem a fotografia. Internos são os elementos que dizem respeito à materialidade, às condicionantes técnicas, ao olhar do fotógrafo e ao objeto focado. De outra parte, elementos externos constituem-se da contextualização histórica e das apropriações e representações construídas a partir da imagem. Neste sentido, as fotografias figurarão aqui como elemento para compor o cotidiano dessas experiências escolares, reconstituindo sua trama histórica e suas apropriações e representações, que se fazem revelar também nas imagens.

As apropriações são múltiplas e relacionais; quando se trata de apropriações vinculadas a experiências escolares, deve-se considerar que tanto as autoridades e professores se apropriam seletivamente e de forma particular de prescrições, recursos e saberes disponíveis, quanto os alunos se constituem como “apropriadores ativos” das prescrições nacionais filtradas por esses primeiros. Nessa direção, a presente pesquisa

apoia-se nas categorias de análise apropriação (CHARTIER, 1990, 1992, 1994), circulação (CERTEAU, 2012; CARVALHO, 2003), tática, estratégia (CERTEAU, 1995, 2011, 2012) e campo (BOURDIEU, 1983a, 1983b, 2013). Entende-se que tais noções dão conta de figurar como ferramentas de operacionalização para a realização de uma análise capaz de captar esses processos de apropriação, que se configuram como multidimensionais. Para tanto, busca-se tecer suas conexões sem que, para isso, a materialidade das práticas que o configuram seja desvinculada de seus sujeitos e atores, bem como de sua realidade política e social. Frisa-se que ler essa questão a partir da história cultural permite o descortinar de tensões e operações realizadas pelos agentes envolvidos na experiência, ou seja, a apreensão da bricolagem que se opera entre o que é prescrito e o que é praticado e compõe a cultura escolar da instituição.

No intuito de melhor explicitar as categorias de análise elencadas, toma-se, inicialmente, a primeira delas: *apropriação*. A noção de apropriação é pautada na história dos usos e interpretações, fundamentada nas formulações de Roger Chartier, e, enquanto categoria de análise, permite analisar os usos e/ou a recepção particular ou criativa dos objetos culturais realizadas pelos sujeitos a partir dos conceitos, ideários e capitais disponíveis em seu repertório. Chartier (1990) considera que as percepções do social não podem ser consideradas discursos neutros, pois estão sempre situadas num campo de concorrência. Concordando com essa perspectiva, Rockwell (2005, p. 29) concebe o processo de apropriação como múltiplo, relacional, transformador e arraigado em lutas sociais: os atores apropriam-se, seletivamente, de forma relacional e transformadora, e, por isso, reformulam e, por vezes, excedem o que recebem.

Essas operações seletivas, astutas e criativas não se dão de maneira livre e deslocada de questões políticas e sociais, conforme já anunciado por Chartier, mas em *campos*, com suas próprias regras, jogos e disputas pelo poder. A noção de campo é aqui compreendida a partir dos pressupostos de Pierre Bourdieu, filósofo para quem tais espaços constituem “microcosmos sociais” nos quais são colocados em jogo os capitais acumulados, sendo este um lugar “de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto” (BOURDIEU, 1983a, p. 155). Logo, assim como os demais campos, o campo educacional é marcado por disputas pela legitimidade; os bens culturais e discursos que nele circulam são diferentemente apropriados pelos sujeitos, de acordo com suas possibilidades.

É necessário atentar para a questão de que as escolhas realizadas pelos sujeitos não são livres, mas constituem-se como práticas objetivas investidas de subjetividade. Tais escolhas inscrevem-se em jogos e disputas pela legitimidade, as quais, por sua vez, constroem a dinâmica dos espaços sociais – no caso em tela, do campo educacional – e representam tanto o lançar de estratégias e táticas com vistas à legitimação de determinado projeto de educação e sociedade, quanto empreitadas pessoais de disputa pelo reconhecimento entre seus pares e pelo angariar de melhores posições no campo ou nos campos onde se circula.

Assim como Chartier, Michel de Certeau contrapõe-se à ideia de recepção mecânica dos bens culturais, tornando clara a questão de que “não se pode ler diretamente a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetos a ela destinados, mas sim no uso que se faz deles” (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 30). Certeau movimenta uma inversão, que reside no deslocamento da “atenção do consumo, supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (GIARD, 2012, p. 12).

Comprometido com as práticas comuns, Certeau nos leva a prestar atenção ao fato de que o homem ordinário inventa o cotidiano com mil maneiras de caça não autorizada, buscando escapar, silenciosamente, à conformação. Neste sentido, teoriza a respeito das formas de *invenção do cotidiano*: diferentes jeitos de colocar em prática ações que figurem como táticas de resistência e que permitam escapar à conformação das estratégias. Supõe-se, como ponto de partida, que a maior parte das práticas cotidianas sejam do tipo tático, ou práticas que se constituem como práticas de furtividade. Neste sentido, a análise volta-se a explicitar as *combinatórias de operações* que compõem a cultura e a exumar os modelos de ação característicos dos usuários. É importante ponderar, aqui, que Certeau não desvincula essas operações/práticas da apropriação das relações sociais e de força. Segundo ele, o reemprego (usos/apropriações) de produtos culturais que possuem uma “linguagem obrigatória” não oferecem, a diferentes sujeitos, a mesma capacidade criativa. Para o autor, são dispositivos semelhantes que, por jogarem “com relações de forças desiguais, não geram efeitos idênticos (CERTEAU, 2012, p. 44). O autor menciona, nessa direção, a relação dos procedimentos com os campos de força onde intervêm:

A relação dos procedimentos com os campos de força onde intervêm, deve, portanto, introduzir uma análise polemológica da cultura. Como o direito (que é um modelo de cultura), a cultura articula conflitos e

volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. As táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas (CERTEAU, 2012, p. 44).

Para Certeau, devem-se aliar a trabalhos que se dedicam ao estudo das representações pesquisas que balizem o uso que os grupos ou indivíduos fazem desses produtos, sobretudo porque esses primeiros deixam de lado algo mais fundamental, que diz respeito à maneira de pôr em prática um lugar, rito ou representação. Portanto, mais importante do que perceber o léxico da vida cotidiana, é perceber como os usuários fazem uso desse vocabulário e desses sistemas de representação, ou seja, a “morfologia da prática” (CERTEAU, 1985), uma vez que as práticas cotidianas seguem itinerários heterogêneos. Para ele, a presença e a circulação de uma representação não indicam o que ela é para seus usuários, sendo necessário “analisar sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam” e apreciar, assim, “a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização” (CERTEAU, 2012, p. 39).

Auferir a presença de um componente em determinada relação não nos garante o conhecimento ou reconhecimento de seu papel dentro dela. Neste sentido, para permitir a apreciação dessas operações combinatórias, Certeau cunha os conceitos de *estratégia* e *tática*, sendo essa primeira definida como aquela à qual cabe produzir, mapear e impor, enquanto às táticas, caracterizadas como um lugar de não poder, cabe a manipulação. Em resumo, nas palavras de Certeau, “a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2012, p. 95). Os sistemas em que se inserem os bens culturais “não deixam aos ‘consumidores’ um lugar em que possam marcar o que fazem com os produtos. Essa produção, que se opõe à racionalizada, figura como astúcia, dispersa, “silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem dominante” (CERTEAU, 2012, p. 39).

Para o autor (1985), a questão essencial é o que o sujeito fabrica com aquilo que o atravessa, a interpretação dessa “antropofagia praticada pelo consumidor que, no próprio ato do consumo, utiliza, para fins próprios, uma norma que lhe é objetivamente imposta (CERTEAU, 1985, p. 6). Ainda que se equilibre teoricamente entre Freud,

Foucault e Bourdieu, autores com os quais concorda, apesar das ressalvas, Certeau encontra inspiração sobretudo nos fragmentos teóricos de Wittgenstein. A partir das contribuições da linguística, que privilegia a questão da utilização, o mesmo apresenta como hipótese global o fato de que os lugares públicos ou privados, ou então os ritos e representações, constituem uma forma de vocabulário, além de uma sintaxe; nessa direção, a questão é saber: Que uso as pessoas fazem desse vocabulário? O autor fornece, neste sentido, o exemplo da utilização dos provérbios: podemos analisá-los como *corpus* isolado, mas, mais importante que a análise linguística, é a análise de como ele é utilizado “no momento certo, com o interlocutor certo e dentro da circunstância certa, para mudar o equilíbrio da conversa” (CERTEAU, 1985, p. 4). Em resumo, no ato de consumo, há produção: o consumidor transforma o que lhe é imposto, apropria-se, faz usos não esperados dos bens culturais que lhe são apresentados.

Tomando por base esse panorama teórico, as operações de apropriação são lidas, aqui, a partir do modelo polemológico cunhado por Certeau, sendo compreendidas como operações táticas ou estratégicas, as quais não se dão descoladas de seus usuários, além de estarem situadas em um campo de disputas. Ademais, tais operações são entendidas como processos que se dão em diferentes níveis e que têm por resultado, no caso em tela, tanto cada uma das experiências analisadas, quanto sua cultura escolar. Ou seja, compreende-se, aqui, que as matrizes pedagógicas que circularam no campo educacional brasileiro constituíam estratégias apropriadas, por vezes, na forma de apropriações táticas, de acordo com os interesses dos atores dessas experiências.

É interessante destacar que a configuração do campo no qual circula um objeto cultural não deve ser compreendida como um dado neutro. O campo é um espaço social, estruturado por posições, cujas propriedades dependem de posições em disputa nestes espaços, dotados de sentido por agentes sociais igualmente sem neutralidade, os quais estão em constante disputa pelo poder, por legitimação e pelas melhores posições deste microcosmo, com o objetivo de manter ou subverter esta estrutura (BOURDIEU, 1983, 2013). Neste sentido, a configuração de um campo, as propriedades postas em jogo neste espaço social, seus critérios de classificação, os capitais cujos volumes são mais ou menos determinantes neste arranjo, bem como os agentes que acumulam este capital, ou dele carecem, e suas movimentações neste espaço, exercem influência ativa e determinante para e nos processos de apropriação. Segundo Bourdieu (1983, p. 89), cada campo é permeado por suas próprias lutas, das quais se devem “procurar as formas específicas

entre o novo que está entrando, e que tenta forçar o direito de entrada, e o dominante, que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência”. Acrescenta ainda, o filósofo, que o funcionamento de um campo depende da existência de “objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Segundo o autor, a estrutura de um campo é:

[...] um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta, ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (Falar em capital específico é dizer que o capital vale em relação a um certo campo, portanto dentro dos limites deste campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições [...]) (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Da mesma forma que os espaços sociais não são neutros, os sujeitos não se apresentam para as concepções teóricas como páginas em branco, mas se apropriam delas com táticas de usuários (VALDEMARIN, 2010). Interessa-nos, aqui, perceber como se dão esses jogos de poder, deslocando o olhar dos modelos pedagógicos para seus processos de circulação e práticas diferenciadas de apropriação (CARVALHO, 2003), dadas em determinado campo. Neste sentido, a análise da ação dos mediadores culturais de determinados saberes, modelos e/ou bens culturais apresenta-se, na presente pesquisa, como uma das alternativas para a percepção da materialidade dos processos, a exemplo do que fora observado no caso dos Institutos de Educação Alberto Conte e Narciso Pieroni, cuja análise permitiu identificar as apropriações realizadas a partir da mediação cultural de Luis Contier e Maria Nilde Mascellani. Contudo, interessa frisar que, ainda que seja uma dimensão útil à compreensão da experiência, tem-se maior interesse em elementos desta análise que permitem identificar as apropriações e operações realizadas no nível do praticado nas instituições dirigidas por estes educadores, isto é, através de apropriações que resultaram em práticas pedagógicas e que fizeram parte da tessitura da cultura escolar destas classes experimentais.

O presente estudo atribui foco aos “usos diferenciados e opostos dos mesmos bens culturais, dos mesmos textos e das mesmas ideias” (CHARTIER, 1992, p.233), ao “fraseado” que resulta das operações, à inventividade artesanal, às combinatórias desses

elementos que, no caso em tela, são os pressupostos pedagógicos em circulação no campo, na forma de matrizes como as das *classes nouvelles*. Consideram-se, portanto, as matrizes pedagógicas como componentes de um repertório, a partir do qual os usuários, norteados pelos capitais de que dispõem, com motivações de ordem pessoal, social e política e inseridos em um campo também dotado de motivações e propriedades das mesmas ordens, realizaram suas operações.

Segundo Carvalho (2009), os esforços dos reformadores educacionais foram marcados pelas conjunturas locais, mas também se caracterizam por uma mundividência comum, transnacional – daí a centralidade da análise dos processos de circulação e apropriação. Neste sentido, concordando com o autor, entendem-se os processos de circulação como processos de relações multidirecionais, a partir das quais o conhecimento é colocado em vias de ser apropriado por seus interlocutores. No estudo em tela, a análise dos modos de circulação e apropriação/usos das matrizes pedagógicas que circularam em classes experimentais secundárias de instituições de ensino públicas do estado de São Paulo permitirá a compreensão da circulação de alguns dos pressupostos escolanovistas que compunham essas matrizes pedagógicas, bem como os usos particulares que desses pressupostos se fizeram no contexto paulista/brasileiro. Pretende-se que as fontes aqui analisadas, tendo atuado como “suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos discursos e seus usos pedagógicos” (CARVALHO, 2003, p. 261), somadas ao recurso à história oral e a fontes iconográficas, nos permitam vislumbrar os traços da materialidade destas práticas, do que fora realizado no cotidiano destas experiências, em sua originalidade.

O recorte temporal do presente estudo inicia-se na década de 1950, quando, ao retornar, no ano de 1951, de um ano e meio de estágio no *Centre International d'Études Pédagogiques* (Ciep), Luis Contier realiza um primeiro movimento de apropriação, ainda que sem o apoio de uma legislação oficial que lhe permitisse a experiência, implementando as primeiras classes experimentais no Instituto Estadual Alberto Conte, onde exercia o cargo de diretor. De outra parte, o período final deste recorte corresponde à primeira metade dos anos 1960, quando a noção de flexibilização e experimentação foi incorporada à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - na contramão da visão centralizadora e autoritária que demarcava o campo educacional à época, e representando a vitória de uma bandeira defendida desde 1930 por educadores ligados a um viés

escolanovista -, e quando a última turma do experimental do Instituto Narciso Pieroni, uma das instituições analisadas, foi concluída.

O recorte espacial do presente estudo, por sua vez, encontra-se no eixo França-Brasil. No contexto francês, pesquisa-se a experiência das *classes nouvelles* e sua vinculação e circulação junto ao Ciep, na condição de matriz pedagógica. No contexto brasileiro, volta-se à análise das primeiras classes secundárias experimentais de instituições públicas do estado de São Paulo, um dos principais polos de pesquisa no período pesquisado e onde se situava um dos cinco centros regionais de pesquisas educacionais implantados no Brasil. Além disso, o estado agrupava o maior número de classes experimentais secundárias e contava com a primeira experiência não oficial, desenvolvida por Contier, e a primeira experiência autorizada, desenvolvida no Instituto Narciso Pieroni, da cidade de Socorro.

As fontes consultadas para a realização do presente estudo compreenderam fontes de diferentes naturezas:

- i) relatórios das experiências;
- ii) escritos oficiais;
- iii) notícias de jornal;
- iv) documentos pessoais dos envolvidos, contendo relatos das experiências (cadernos, anotações, etc.);
- v) fotografias;
- vi) entrevistas;
- vii) publicações em periódicos.

Essas fontes foram coletadas em diferentes fundos ou locais:

- i) acervos pessoais de ex-educadores das experiências (Luis Contier, Maria Nilde Mascellani e Olga Bechara), localizados no Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME-USP); no caso deste último, complementado por fontes fornecidas por Olga Bechara por ocasião da entrevista;
- ii) acervo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, também salvaguardado no Centro de Estudos de Metrópole (Cemusp);

- iii) acervo do Escritório de Relações Educacionais e do Trabalho – RENOV, localizado no Centro de Documentação e Informação Científicas (Cedic) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
- iv) acervo da Associação Gvive;
- v) fontes cedidas por ex-alunos;
- vi) fontes ligadas às *classes nouvelles*, coletadas nos fundos da *Bibliothèque de l'université de Paris Nanterre* e *Bibliothèque Nationale de France* (França).

A apropriação é aqui compreendida como processo que se dá em diferentes níveis; no caso em tela, tem por resultado a cultura escolar de cada uma das experiências analisadas, que se considera singular em cada uma delas, posto que os processos de apropriação não se dão em uma única direção e forma. Logo, buscou-se, a partir do entrecruzamento de uma variedade de fontes, uma maior aproximação com a materialidade das práticas, ou com a apreensão dos “usos plurais e entendimentos diversos” (ROCKWELL, 2005) desta matriz pedagógica no espaço-tempo recortado, incluindo, aí, tanto sua apropriação pela legislação do ensaio, quanto as tensões e distâncias entre o que fora prescrito e o que efetivamente se deu no campo de ação desses ensaios.

Em relação ao método de análise utilizado, optou-se por construir essa narrativa histórica a partir da ideia de que cada uma dessas experiências constitui uma variável, o que permitiu a confrontação das apropriações realizadas nessas primeiras experiências com a matriz de origem. Dessa forma, intentou-se realizar, inicialmente, um estudo aprofundado da matriz das *classes nouvelles* para, após essa análise inicial, apontar as singularidades de cada uma das duas experiências brasileiras analisadas, contemplando tanto as aproximações, quanto os distanciamentos em relação à matriz pedagógica apropriada, visando, ainda, a uma análise transnacional. Essas variáveis, por sua vez, foram lidas a partir dos indicadores *circulação da matriz pedagógica* e *redes, ações e apropriações dos envolvidos na experiência* e, por fim, *cultura escolar*⁵, que permitiram identificar os diferentes processos de apropriação e reformulação da matriz pedagógica das *classes nouvelles* em cada uma dessas experiências.

⁵ A noção de cultura escolar é compreendida a partir da perspectiva de Viñao Frago, autor para o qual esta se constitui de “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartidas por sus actores, em el seno de las instituciones educativas” (VIÑAO, 2006, p. 73)

Para a sistemática exposição de todo esse processo pelo qual passou o modelo pedagógico, do tradicional e rigoroso, restrito a elites, para uma versão mais atualizada e democrática, aberta a todos os que pretendessem, através da educação – em qualquer nível – uma ascensão social, a presente tese foi estruturada em partes.

No capítulo I, denominado “A dimensão do prescrito: constituição e configuração da matriz das *classes nouvelles*”, busca-se abordar aspectos acerca da configuração dessas classes de matriz francesa, procurando-se compreender como se deu sua constituição, de que bases teóricas se valeu e que práticas chegou a preconizar.

O capítulo II, denominado “Processos de circulação: Luis Contier e os primeiros usos da matriz das *classes nouvelles* no estado de São Paulo”, tem por objetivo mapear os processos de circulação que permitiram a entrada dessa matriz pedagógica no campo educacional paulista, em especial as ações de Luis Contier voltadas a essa finalidade. Visa, ainda, a analisar as prescrições e as orientações redigidas para essas experiências, cuja análise permitirá distinguir as operações táticas e a originalidade do ensaio pedagógico analisado no presente estudo à luz desta matriz francesa.

Por fim, o terceiro e último capítulo, intitulado “Maria Nilde Mascellani e as classes experimentais do Instituto de Educação Narciso Pieroni (Socorro – São Paulo)”, visa a analisar as apropriações realizadas na primeira instituição autorizada a instalar as classes experimentais. O referido capítulo é composto por três partes: a primeira, trata do surgimento da experiência realizada no Instituto de Educação Narciso Pieroni. A segunda, das práticas realizadas nessas classes experimentais durante o seu período de funcionamento, as apropriações realizadas nesses ensaios pedagógicos, tanto das prescrições, quanto das matrizes pedagógicas e circulação. Por fim, a terceira parte aborda as ressonâncias das ações de Maria Nilde Mascellani no ensaio de renovação do secundário realizado em Socorro e em sua divulgação após a finalização da experiência.

2 DIMENSÃO DO PRESCRITO: CONSTITUIÇÃO E CONFIGURAÇÃO DA MATRIZ DAS *CLASSES NOUVELLES*

A presente pesquisa tem como norte a ideia de que os pressupostos teóricos e metodológicos da matriz das *classes nouvelles* não tenham sido meramente transplantados pelos educadores brasileiros, incluindo os ex-estagiários em Sèvres, nas escolas paulistas, mas apropriados e adaptados ao meio a partir da ação desses educadores, que efetivaram o uso, tático ou não, dessas prescrições. Neste sentido, para tornar possível a apreensão desse ‘*bricolé*’ realizado entre o prescrito e o praticado, cuja intersecção, entende-se aqui, resultou na cultura escolar dessas experiências, é necessário compreender, num primeiro plano, o que foi recebido por esses educadores estagiários, ou seja, a matriz teórica e seus pressupostos em si. Logo, antes de realizar qualquer análise que tome por foco os movimentos de apropriação propriamente ditos, o presente estudo pressupõe a análise da matriz teórica apreendida das *classes nouvelles*.

Neste sentido, no capítulo I do presente estudo, tem-se por objetivo identificar os principais elementos dessa matriz francesa – sua constituição, as teorias que mobilizavam e as práticas que preconizavam. Em seguida, nos capítulos subsequentes, serão envidados esforços no sentido de explicitar de que maneira tal matriz foi transformada no contexto brasileiro e a ele adaptada através de documentos prescritivos, e adentrar-se-á, ainda, a ordem das práticas, lançando luz sobre apropriações feitas pelos atores das classes experimentais em duas experiências que fizeram parte deste ensaio de renovação, para que então se possam identificar os processos criativos realizados pelos educadores brasileiros a partir da configuração inicial da referida matriz.

Buscando dar conta deste objetivo, realizou-se estágio de pesquisa na *Université Paris-Nanterre*. Sob orientação do prof. dr. Laurent Gutierrez, realizou-se coleta de fontes no *Funde des Classes Nouvelles*, da *Bibliothèque de L’Université de Paris-Nanterre*, e levantou-se as circulares e documentos legais que deram origem às *Classes Nouvelles* e as nortearam. Realizou-se, também, um levantamento da bibliografia francesa que trata da experiência realizada na França. Foram coletadas, ainda, na *Bibliothèque Nationale de France*, 13 números da Revista “*Classes Nouvelles*”, periódico que fazia circular relatos de experiências realizadas no ensaio e que figurarão, aqui, como fontes principais.

A presente análise tem por base, ainda, as fontes coletadas no Acervo Luis Contier, salvaguardadas no Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CMEUSP). Estas são constituídas por documentos de estudo de Contier, bem como registros do estágio realizado por ele e outros educadores brasileiros, no *Centre Internationale de Études Pédagogiques*, nos anos 1950.

Dito isso, o presente capítulo se encontra dividido nas seguintes partes: um primeiro subcapítulo, intitulado “A ordem do prescrito: legislação e prescrições norteadoras da matriz das *classes nouvelles*”, que trata da configuração inicial da matriz dessas classes; um segundo subcapítulo, intitulado “Circulação da matriz das *classes nouvelles*: um processo iniciado em estágios no *Centre International d’Études Pédagogiques*”, que destaca a atuação deste centro de estudos em relação à circulação da matriz destas classes.

1 A ORDEM DO PRESCRITO: LEGISLAÇÃO E PRESCRIÇÕES NORTEADORAS DA MATRIZ DAS *CLASSES NOUVELLES*

As *classes nouvelles* foram um ensaio pedagógico de reformulação da educação de segundo grau francesa⁶, em que foram aplicados pressupostos da *Reforma Langevin-Wallon*, proposta criada por uma comissão de renovação do ensino presidida pelo intelectual e militante Paul Langevin e, após sua morte, assumida por Wallon, que, então, também passou a emprestar seu nome à reforma. Langevin havia estado à frente da Associação “*Compagnons de l’Université nouvelle*”, na qual se difundia e debatia um modelo democrático para a educação. Por consequência, a reforma por ele presidida refletia, de forma geral e em diversas frentes relacionadas ao ensino, os ideais da Escola Nova. Ressalte-se que a referida reforma não dizia respeito apenas às estruturas e aos programas de ensino (SAVOYE, 2010), mas também à estrutura dos programas, ao lugar das disciplinas, da pedagogia, da formação dos mestres e aos objetivos de uma educação

⁶ No sistema de ensino francês, o ensino secundário era formado por dois ciclos: *collège*, formado por quatro classes/anos letivos, os anos *sixième*, *cinquième*, *quatrième* e *troisième*, e o *lycée*, constituído por três classes/anos letivos: *seconde*, *première* e *terminal*. No Brasil, entre 1942 e 1971, o ensino secundário tinha estrutura similar do mesmo nível de ensino francês, ou seja, era formado pelos ciclos ginasial (com 4 classes/anos letivos) e colegial (com 3 classes/anos letivos), mas as classes de ambos os ciclos eram crescentes (ARAUJO, DALLABRIDA, 2017).

integral, de modo a não se deixar de lado nada que fizesse parte da formação do indivíduo (GUTIERREZ, 2019).

Inicialmente, cabe mencionar aqui que a ideia de que as *classes nouvelles* foram uma prefiguração da Reforma Langevin-Wallon não é consensual na literatura francesa, ainda que sua relação seja evidenciada pelas fontes históricas. Gustave Monod, uma das principais figuras ligadas às classes francesas, e que fez parte de sua criação, oscilava, em seus discursos, entre falas que expressavam considerar que as classes eram uma preparação para a aplicação da Reforma Langevin-Wallon, tratando-se não de uma experiência, mas de uma instituição, e definições contrárias a essa, nas quais se afirmava que eram tão somente uma antecipação pedagógica, não devendo ser vistas como o embrião de uma experiência pedagógica emergente, mas como um experimento em que estavam sendo aplicados ensaios de individualização do ensino, de trabalho em equipe, de estudo do meio e dos princípios da educação integral. Nota-se, portanto, que esse *status* – instituição ou experiência – não é facilmente definido, permanecendo ambíguo mesmo entre os que estavam ligados à sua implementação.

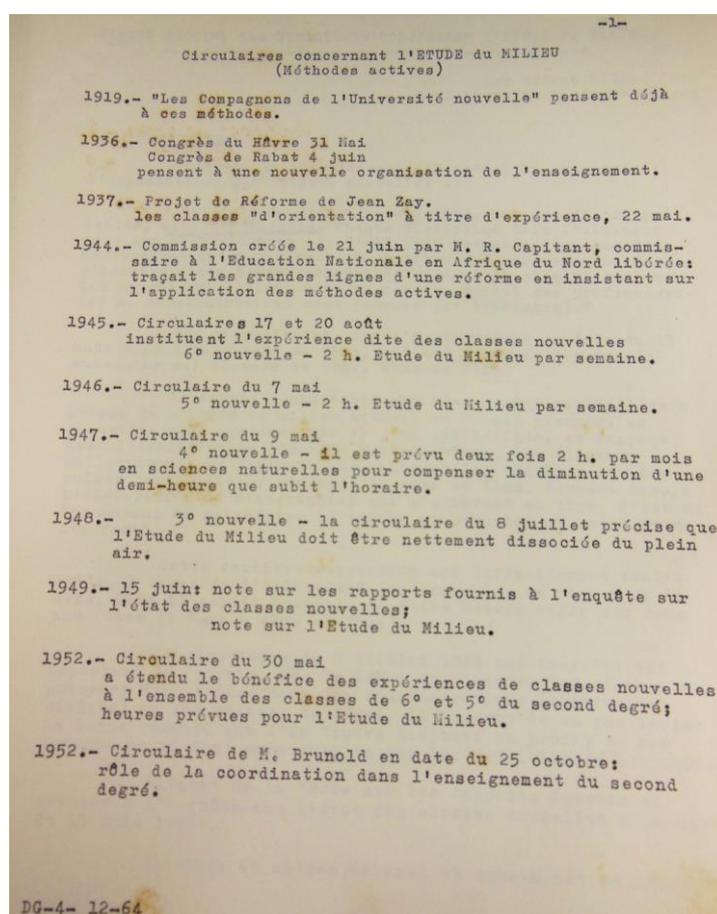
É possível, contudo, localizar atores com posições mais firmes do que a expressa por Monod, como, por exemplo, Alfred Weiler, membro da “*Comission de Réforme de L’ensegnement*” e conselheiro técnico de Monod, que afirmava que os próprios textos oficiais que orientavam a criação e as práticas das *classes nouvelles* a definiam como o começo, tão claro quanto limitado, da Reforma de Ensino do Segundo Grau.

Dentro desse contexto, fato importante é que, segundo Savoye (2010), as classes experimentais encarnavam uma aplicação da reforma Langevin, sobretudo em relação a plano de estudos, emprego do tempo e métodos pedagógicos experimentais. Além disso, a presença constante de métodos ativos é explicada pelo autor a partir do compromisso de longa data de Langevin – e também de Wallon e outros de seus companheiros – no *Mouvement d’Éducation Nouvelles*, que sintetizava o que Wallon perseguia desde sua reunião com os *Compagnons de L’Université Nouvelle*. Contudo, ainda que, concordando com o autor, essa seja uma questão importante, considera-se que, seja qual for o estatuto atribuído às *classes nouvelles* – sejam elas ou não um ensaio de aplicação da reforma –, importa que foram colocadas em prática. Ora, se o foram, importa saber que práticas foram aplicadas ou empregadas.

De outra parte, importa sublinhar que ainda que exista uma ligação evidente com a Reforma Langevin-Wallon, as *classes nouvelles* refletiam os pressupostos de um

movimento de renovação educacional já perceptível antes da guerra, visivelmente aflorado no cenário deixado pelo conflito. Menciona-se, portanto, que mesmo antes de os métodos pedagógicos e da finalidade da educação serem rediscutidos no contexto francês pelas medidas oficiais, professores, em suas classes, modificavam as formas de ensinar, amparados por sindicatos e corporações que envidavam esforços para a organização das mudanças pedagógicas ensaiadas. O documento do Ciep e localizado no acervo Luis Contier, fornece uma visão geral dos marcos temporais relacionados a este debate.

Figura 1 - Métodos Ativos - Documento do Ciep



Fonte: CIEP. "L'Étude du Milieu". Acervo Luis Contier.

O referido documento permite identificar o surgimento, no ano de 1919, dos debates acerca da renovação do ensino secundário pelo uso dos métodos ativos, empregados pelos "*Compagnons de l'Université nouvelle*". Logo em seguida, nota-se a movimentação dos educadores presentes no *Congrès du Havre*, ocorrido em 31 de maio, e no *Congrès de Rabat*, em 4 de junho, ocasiões nas quais houve um grande debate acerca

da nova organização do ensino. Logo após, deu-se início ao ensaio pedagógico de Jean Zay, cujas circulares passaram a ser publicadas em 1945, após criação de comissão para traçar as linhas da Reforma Geral do Ensino (CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES, [s.d.]). A relevância do referido ensaio para o presente estudo se deve ao fato de este ser considerado o embrião da experiência das *classes nouvelles*.

Conforme se identifica no documento acima reproduzido (Figura 1), a ligação do ensaio das *classes nouvelles* com Jean Zay, no que se refere à sua origem, aparece de maneira mais consensual na literatura, uma vez que tal ligação é contemplada, inclusive, nas diretrizes legais da experiência. Segundo a literatura francesa consultada, as *classes nouvelles*, criadas em 1945, são a continuação dos testes realizados em 1937-1938 por Zay. Estes testes, por sua vez, constituíram-se como um ensaio que serviu de prefácio à reforma do ensino, mas, enquanto a experiência de Jean Zay se referia apenas a uma seleção de classes de “*6ème*”, o ensaio que o sucedera seria estendido a todo o primeiro ciclo do segundo grau, recebendo o nome de ‘Ciclo de Orientação’, e voltado a um público de 11 a 15 anos.

Jean Zay ocupou um papel fundamental no desenvolvimento dos ensaios que o sucederam, pois, a partir de sua atuação no Ministério da Educação do governo de “*Front populaire*”, abriram-se portas à realização de ensaios de renovação do ensino. Com a chegada de Zay ao ministério, este órgão passou a apoiar fortemente o movimento reformador, com o apoio de personalidades diversas presentes no *Congrès du Havre*, e sob sua influência, tanto quanto de Albert Châtelet, nomeado diretor de Ensino do Segundo Grau em 1936.

A relevância das discussões do *Congrès du Havre* para o fomento das *classes nouvelles* deve-se, sobretudo, à discussão realizada em 1936, durante a qual se chegou a “*les conceptions relatives à l’enseignement secondaire*”, na qual foram analisados quatro grandes temas, representados por grandes personalidades do campo educacional: i) organização geral, representada por Langevin; ii) organização do ensino científico experimental, representada por Lemoine; iii) organização do ensino técnico, representada por Fournel; e, por fim, iv) organização da educação moral, representada por Gustave Monod.

É interessante sublinhar que a ideia central do debate promovido no congresso assentava-se sobre a defesa de um ensino de segundo grau, capaz de oferecer uma base mínima de conhecimentos gerais ao aluno e, ao mesmo tempo, desenvolver sua

personalidade e, seguindo o que fora preconizado neste encontro, também desenvolver as reformas que o sucederam, tendo por base suas resoluções.

A partir de 1937, é realizada a experiência das “*sixièmes d’orientation*”, projetadas por Jean Zay e criadas com o objetivo de dar aos alunos a orientação necessária à determinação de suas aptidões. A grande marca do referido ensaio foi, segundo Savoye (2010b), a instituição de atividades de lazer dirigidas, depois rebatizadas de “atividades dirigidas”. Essas constituíam atividades de caráter facultativo, sendo realizadas aos sábados, após o meio dia. Seu objetivo voltava-se a responder, em alguma medida, à vontade de fortalecer a função educativa da educação de segundo grau. Com sua aplicação, buscava-se completar o tripé cultura, gostos e atitudes, tendo em vista uma maior contribuição para a formação do sentido social dos alunos (SAVOYE, 2010b).

Situadas em um ano considerado crucial, demarcado pela transição entre o primeiro e o segundo grau, e para o qual se objetivava a melhor orientação dos alunos, as classes de “*sixièmes d’orientation*” passaram a contar com matrícula reduzida, reunindo não mais do que 25 alunos por turma. Esse número reduzido permitia que a equipe de professores mantivesse ‘fichas de observação’ sobre cada educando e, dessa forma, melhor cumprisse os objetivos de orientação. As práticas escolares desse ensaio priorizavam dispor de um espaço de liberdade de iniciativa aos alunos para que pudessem organizar suas atividades individuais e coletivas. Como resultado, desenvolviam-se grupos de teatro, orquestras, ateliês de correspondência escolar, jornais, clubes de discussão, clubes de reflexão histórica, fabricação de herbários, visitas a fábricas, a fazendas, a museus e realização de enquetes sociais (SAVOYE, 2010b).

Jean Zay, enquanto precursor das “*sixièmes d’orientation*”, considerava ter dado início a um rascunho, aberto uma janela para o que estava por vir. Apesar da curta duração do ensaio, em decorrência da guerra e do novo regime político, os avanços pedagógicos desenvolvidos sob seu comando tiveram um impacto duradouro no ambiente escolar, através das experiências e dos debates que permitiram estabelecer na área da educação. Conforme observado por Savoye (2010b), tais mudanças diziam respeito:

[...] em particular, às disciplinas das ciências experimentais e de observação (física e química, ciências naturais e geografia), mas não somente. A filosofia, a literatura, as línguas vivas e a história deram também lugar a reflexões e experiências que tocam suas formas de transmissão. Para além das disciplinas dos programas oficiais, as Atividades Dirigidas permitiram ver que o segundo grau poderia ser um lugar para aprender novos conhecimentos de acordo com os dispositivos originais. A organização de clubes de discussão, no modelo

de “*debating societies*”, onde os alunos são convidados a lidar com notícias políticas e sociais, é um exemplo da introdução de novos “assuntos” nas escolas secundárias e faculdades [...] (SAVOYE, 2010b, p. 53, tradução nossa).

Nessa direção, o período da “*Liberación*” aparece como contexto propício à retomada dos pressupostos deste ensaio realizado nos anos 1930, constituindo-se como o momento no qual o governo provisório instituiu uma comissão ministerial para o estudo da reforma da educação, nomeando, como chefe, Paul Langevin. Neste contexto, as *classes nouvelles* são instituídas por Jean Bayet, à época, diretor geral de educação, tomando por fonte para esta medida as definições da comissão presidida por Langevin. Esta implantação foi iniciada em classes de ‘*sixième*’, sendo anunciada a ideia de posterior expansão (SAVOYE, 2010b).

Em “*Principes de Organisation*”, um dos documentos oficiais que estabelecia os parâmetros norteadores da experiência das *classes nouvelles*, corrobora-se o fato de que essas classes eram uma continuação dos ensaios realizados por Jean Zay entre os anos 1937 e 1938, que serviram como prefácio para a reforma de ensino que estava por vir.

Era o momento da experiência, que havia funcionado até as classes de “*sixième*” serem expandidas a todo o “*premier cycle*”, então denominado de ‘ciclo de observação’.

Deixava-se claro, a partir dessa circular, que a iniciativa das *classes nouvelles* deveria satisfazer a função de orientação escolar, que se tornava imperativa na medida em que aumentava o número de alunos que aspiravam a uma formação maior do que a primária, e proporcionar aos mestres melhores condições de trabalho para que cumprissem sua tarefa de forma mais adequada à vida moderna (MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, 1950).

No ano de 1945, quando iniciadas as publicações de autorização e orientações para o ensaio das *classes nouvelles*, a direção do ensino secundário havia sido assumida por Gustave Monod, apontado, na literatura, como um dos precursores da experiência. Logo, por sua importância e relevância para o ensaio, tendo em vista que as apropriações e práticas nele realizadas passaram, também, por seu crivo, faz-se necessário explorar, brevemente, elementos que nos permitam compreender a sua relação com esse ensaio de renovação. Isso porque, concordando com Chartier (1990, 1995), importa-nos, além do objeto cultural, compreender as formas pelas quais os atores sociais investem de sentido seus discursos e práticas, buscando evidenciar como, em contextos diversos e a partir de diferentes atores, práticas diferentes, e até opostas, se estabelecem a partir de uma mesma

vivência ou objeto. Compreender estes processos em sua natureza multidimensional e relacional (ROCKWELL, 2005), tecendo suas conexões, acaba por nos levar à vinculação com seus sujeitos e atores, posto que, a partir deles e atravessando-os, inscrevem-se num espaço-tempo. Emerge, neste sentido, a questão da possibilidade de observação dos processos de cunho, circulação e apropriação de modelos pedagógicos, a partir do trânsito e das ações dos sujeitos envolvidos. Em síntese, interessa-nos a compreensão destas práticas e da forma como estas se constituíram em relação com seus autores, atores e agentes de divulgação, tendo como limite os constrangimentos e liberdades impostos pelo campo em que estes se inseriram.

Diante disso, para melhor esclarecer a ligação de Monod com as *classes nouvelles*, tendo em vista a análise das formas de constituição destas últimas, importa sublinhar que este ensaio pedagógico integra, certamente, as iniciativas de engajamento político de Gustave Monod. O educador lecionou na ilustre *École des Roches*, fundada por Demolins; uma escola que tomava por base as experiências das Escolas Novas Inglesas de Abbotsholme e Dedalles School, e representou, quando de sua fundação em 1899, na França, a introdução do conceito de ‘educação nova’ neste contexto, em que a educação de segundo grau recebia críticas severas. Monod ingressou na *École de Roches* em 1911 e iniciou suas atividades docentes em 1912, sendo, então, inserido na metodologia ativa. Ao longo de sua atuação na instituição, tornou-se inspetor e membro do conselho de administração dessa instituição. Nesta esteira, segundo Lecoq e Lederlé (2009), imbuído dos ideais “rochosos”, Monod não deixará jamais de usar essa escola como modelo no contexto das reformas das quais participará, anos depois.

Ainda Segundo Lecoc e Lederlé (2009), Monod foi também atravessado por contextos de guerra, os quais, cabe ressaltar, marcarão fortemente suas reflexões como professor e reformador da escola. No contexto pós-Primeira Guerra Mundial, o educador posicionou-se como pacifista e em prol da educação renovadora. Na Segunda Guerra, integrou-se à resistência, passando 44 meses no *front* (agosto de 1914 a abril de 1918). Durante esse período, passou por uma fatalidade em campo de combate, que o leva à amputação de uma perna. Por sua atuação no *front*, foi condecorado com a Cruz de Guerra de 1914-1918 e recebeu cinco citações, duas das quais eram para o exército. Tornou-se cavaleiro da Legião de Honra como soldado da 2ª classe, em 16 de março de 1921, e foi elevado à dignidade de Grande Oficial da Legião de Honra, por capacidade militar, por decreto, em 28 de julho de 1960. Sobre essa experiência, deixou relatado:

No coração, em minha vida, eu fazia parte da grande multidão porque, durante os quatro anos da guerra de 1914, eu fui um soldado da segunda classe, isto é, estava perto dos mais humildes. É a experiência humana mais profunda que eu já tive que passar... Encontrei entre meus colegas alguns tesouros de coração, caráter e inteligência, que a escola primária não tinha me trazido à luz, e que as circunstâncias da guerra revelaram [...] Então eu aspiro a uma pedagogia que iria pôr à frente as possibilidades humanas que cada um carrega em si, que daria a todos a possibilidade de se elevarem (LECOQ; LEDERLÉ, 2009, p. 12, tradução nossa).

Atravessado por estes contextos e imbuído da experiência da *École de Roches*, para ele um exemplo da modernização do sistema público de ensino, Monod decide aplicar ao modelo do ensino, até então elitista, um processo de democratização. Segundo sua nova visão, que ao mesmo tempo representava uma aspiração pessoal, por conta do que havia passado, vivido e experimentado na convivência com soldados da infantaria na Segunda Guerra Mundial, dispôs-se a apresentar uma nova pedagogia escolar, desta vez “visceralmente ligada à escola laica republicana” (LECOQ; LEDERLÉ, 2009).

Em 1945, Monod foi nomeado diretor do Ensino Secundário pelo ministro da Educação no Governo Provisório. Nesse cargo, liderou, em parceria com o Ministério das Relações Exteriores e a Unesco, a criação do *Centre International d'Études Pédagogiques* (Ciep), situado em Sèvres (França) (DALLABRIDA, 2018). Este, por sua vez, constituiu-se como órgão de organização central para a circulação da matriz das *classes nouvelles* no Brasil, ensaio de renovação que também se inscreve no rol de ações pacifistas do intelectual no cenário pós-Segunda Guerra Mundial.

Monod tinha grande interesse na experiência das *classes nouvelles* e acompanhava, ele mesmo, grande parte dos estágios. Por solicitação do ministério, educadores envolvidos na implementação das classes reuniam-se e discutiam conjuntamente os objetivos a fixar no experimento. Chefes das escolas eram também convidados a se reunir no centro para o exame de questões administrativas e morais dos estabelecimentos integrados, e discutiam, além da filosofia norteadora das classes, questões relativas a logística, administração, estrutura dos prédios etc. Ademais, os especialistas, tentados pelo sucesso dos estágios, passaram, também, a frequentá-lo para estudo dos métodos de cada disciplina e, ainda, para examinar possibilidades de coordenação entre diferentes disciplinas (filosofia e matemática, filosofia e ciências naturais, história e filosofia, entre outras) (CENTRE INTERNATIONAL... [entre 1945 e 1965]). Dessas reuniões periódicas advieram os chamados “estágios de educadores”

(CENTRE INTERNATIONAL... [entre 1945 e 1965], p. 1), que, por sua relevância no presente estudo, uma vez que fizeram circular a matriz objeto de estudo desta tese, serão também abordados em análise posterior.

Nesse contexto, sublinha-se que as *classes nouvelles* foram criadas para responder a um duplo imperativo, já brevemente situados no presente escrito. Um primeiro, para melhor satisfazer a função de orientação educacional, que se mostrava cada vez mais necessária, na medida em que se ampliava o público que buscava por uma escolarização além do ensino fundamental. Um segundo, para também fornecer aos professores melhores condições de trabalho, com o intuito de que realizassem sua tarefa de acordo com as exigências da vida e da cultura modernas (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1950, p. 5). Buscando o atendimento desses objetivos, e para que fosse permitido àqueles que frequentavam o Ensino de Segundo Grau na França o acesso a uma educação capaz de despertar suas capacidades e fornecer os recursos necessários ao seu desenvolvimento, estabeleceu-se uma nova organização a essa etapa do ensino, configurada a partir dos métodos ativos. Os objetivos dessas classes são mais bem esclarecidos em publicação do *Ministère de L'Éducation Nationale*, seção “*Principes d'Organisation*”, conforme abaixo transcrito:

De uma parte, a complexidade crescente dos conhecimentos humanos e do mercado de trabalho conduzem a uma diferenciação cada vez maior dos indivíduos na sociedade. Com efeito, depois da escola primária, orientar a criança para os estudos e, em seguida, pouco a pouco, para a carreira onde encontrará o melhor uso de suas forças e poderá melhor prestar o serviço social.

De outra parte, a noção de uma educação sobmedida, mais adaptada às possibilidades individuais e às indicações da psicologia sobre as diferentes habilidades entre os indivíduos e sobre a evolução mental durante a infância e a adolescência, irá treinar e levar a consequências pedagógicas cada vez mais distintas. Importa tanto ao indivíduo quanto à sociedade que essa prospecção e desenvolvimento de habilidades se faça plenamente. Devemos garantir a todos o desenvolvimento do qual são capazes e buscar os valores necessários para a nação onde quer que estejam (MINISTÈRE D'LA EDUCATION NATIONALE, 1950, p. 5, **tradução nossa**).

Nas *classes nouvelles*, os estudos deveriam ser adaptados com a maior precisão possível às aptidões da criança. Ora, a descoberta destas aptidões deveria ser uma das mais constantes preocupações do professor. O atendimento dessas aptidões deveria ser proporcionado através de um vasto leque de disciplinas optativas. Em todos os componentes oferecidos, deveria ser praticada a pedagogia ativa, solicitando-se o máximo de recursos do aluno, permitindo-se-lhe testar gostos e inclinações pessoais. Para tanto,

era imprescindível que se realizasse a orientação da criança para os estudos e, gradualmente, para a carreira. Consolidava-se, assim, a noção de uma pedagogia voltada à formação do cidadão de amanhã: “o bom cidadão e o bom trabalhador, mas que não abandona, por isso, a tradição humanista francesa, preocupada em cultivar em cada indivíduo seus potenciais e suas exigências de homem livre, capaz de dominar sua atividade política e sua atividade profissional” (MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, 1950, p. 19).

A partir do entendimento de que a natureza complexa do conhecimento humano e das formas de trabalho ocasionavam uma grande diferenciação do indivíduo nas sociedades, passava-se a apontar a necessidade, após a escola primária, de as crianças serem orientadas aos estudos e à carreira. Sublinha-se, aqui, o fato de que essa orientação era compreendida não só em relação aos estudos, mas também, e cada vez mais, em relação a uma carreira ou caminho através do “ele faria melhor uso de suas forças” e “poderia melhor prestar o serviço social” (PRINCIPES D’ORGANISATION, 1945). A ideia de uma educação sob medida e adaptada às possibilidades individuais conduzia e levava a consequências pedagógicas claras. Tornava-se evidente que era tão importante para o indivíduo, quanto para a sociedade, que a descoberta e o desenvolvimento de suas habilidades fossem plenamente realizados, devendo-se assegurar a cada um as possibilidades de se desenvolver tanto quanto fosse capaz. Nesse sentido, afirmava-se:

Além disso, as condições de vida e pensamento e a ação no mundo moderno requerem personalidades bem treinadas, capazes de se disciplinar e assumir as responsabilidades sociais mais pesadas do indivíduo. Daí a necessidade de dar às crianças de hoje o gosto da atividade criadora e treiná-las, ao mesmo tempo, no exercício da liberdade de autonomia e de responsabilidade, do trabalho em comum e da solidariedade, que é também essencial para a democracia. Essas considerações explicam os recursos específicos das *classes nouvelles* (PRINCIPES D’ORGANISATION, 1945, p. 5-6).

Tendo em vista o objetivo de uma melhor orientação dos alunos – primeiro, para os estudos, depois, para a carreira – reduziu-se o número de crianças e professores por classe e se priorizaram o uso de métodos ativos e a coordenação das atividades entre os diferentes professores (CENTRE INTERNATIONAL... [entre 1945 e 1965]). Cada classe passou a ser confiada não a uma série de professores, mas a uma equipe de três docentes, sendo dois para as letras e um, para as ciências. A essa equipe se acrescia a presença de um “professor especial”, de atividades artísticas, esporte, trabalho manual, desenho ou educação musical. Foram também promovidos ajustes em relação à gestão do tempo. As

horas diárias passaram a ser divididas em dois turnos: pela manhã, eram dadas aulas de lições gerais (francês, matemática, instrução moral, línguas vivas); à tarde, atuavam os professores de disciplinas especiais. Além disso, oferecia-se um sistema de opções, do qual faziam parte, por exemplo, as disciplinas de latim, educação musical e educação plástica, oferecidas com o intuito de permitir aos alunos que descobrissem seus maiores interesses. Eram realizadas, ainda, atividades de estudo do meio, com vistas a oportunizar aos educandos a compreensão do ambiente em que viviam, levando-os a encontrar, na vida social, a função à qual melhor se adequariam (GUTIERREZ, 2018). Em 1945-1946, o plano de estudos das classes de *sixièmes* tinha a configuração apresentada no quadro 2.

Quadro 2 - Plano de estudos e emprego do tempo de uma “*sixième nouvelle*”, em 1945-1946

Manhã	Carga horária	Tarde	Carga horária
Francês	4h	Estudo do meio	2h
Educação Moral e Cívica	1h	Desenho	1h30min
História e Geografia	2h30min	Educação musical	1h
Língua viva	4h	Trabalhos manuais	1h30min
Matemática	2h	Educação física	2h
Ciências de observação	1h30min	Atividades que conduziam à opções:	
		1º semestre:	
		Atividades artísticas	2h
		Trabalhos manuais	3h
		2º semestre:	
		Atividades artísticas	2h
		Latim	3h
		Trabalhos manuais	2h

Fonte: Original em SAVOYE, 2010. Adaptação e tradução da autora.

Segundo Savoye (2010), após colocadas em prática, a partir do processo original impulsionado pelo grupo piloto vinculado à Comissão de Reforma de Ensino, as *classes nouvelles* foram posicionadas como dinâmica coletiva que envolvia os chefes das instituições e seus professores, e era mantida por Monod e seus colaboradores. Langevin acompanhava, também, pelas vias da comissão da qual era presidente, o desenvolvimento dessas classes, ainda que, formalmente, a responsabilidade pelo acompanhamento fosse da direção de segundo grau, ou seja, de Monod e seu conselho técnico. Esta comissão esteve diretamente envolvida, por exemplo, no monitoramento das novas turmas (extensões para *cinquième*, *quatrième*, etc.), tendo sido, neste sentido, essencial para o andamento do ensaio, cumprindo o papel de validar a experiência.

Os documentos de orientação das classes orientavam que fossem instaladas inicialmente em turmas de “*sixièmes*”, devendo ser posteriormente expandidas. Seu

funcionamento deveria ocorrer em local de importância relevante e, se possível, deveriam ser criadas seções distintas para meninos e meninas, podendo ser criadas seções mistas apenas nos casos em que as oportunidades locais oportunizassem apenas a criação de seção única (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1945).

Os princípios definidos para o primeiro ano das *classes nouvelles* foram ajustados ao curso dos anos seguintes, em função dos resultados obtidos. Monod e equipe retomaram, por exemplo, a pertinência do método dos “Centros de Interesse”, emprestado de Olvide Decroly e muito utilizado no início da experiência, preferindo, contudo, as práticas de ‘estudo do meio’, que acabava por se tornar a técnica principal da experiência. Mais tarde, sublinhavam a importância da técnica de ‘trabalhos dirigidos’ para a individualização do ensino, técnica que também se tornou referência. Dessa forma, o ‘estudo do meio’ passou a ocupar lugar de destaque no rol de atividades de *contacts avec la vie*, às quais, se orientava, lhes fosse dada a devida prioridade, dividindo as atenções com os ‘trabalhos em equipe e os trabalhos dirigidos’ (CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DE SÈVRES, s/d, p. 3).

Figura 2 - Exemplo de plano de coordenação de matérias para estudo do meio (p. 1)

LA FORET
=====

Tableau 1

ETUDE du MILIEU	GEOGRAPHIE	SCIENCES	MATHEMATIQUES	ANGLAIS
<p>Au lycée: Les arbres du parc en automne.</p> <p>Hors du lycée: a) Le bois de Meudon b) La ceinture forestière de Sèvres (Saint-Cloud, Ville d'Avray, Chaville, Clamart)</p>	<p>Les grandes forêts du monde.</p>	<p>A</p> <p>Etude de deux arbres présentée à la classe par chaque équipe.</p> <p>B</p> <p>Quelques mammifères de nos forêts: le chat sauvage, le renard, le loup, le lapin de garenne, l'écureuil le cerf</p>	<p>En s'inspirant du conte de Marcel Aymé "Problème de calcul", exercices sur "les arbres de notre forêt"; graphiques, mesures, disposition en chicane, en quinconce.</p>	<p>Vocabulaire de la forêt.</p> <p>Petite pièce sur les arbres jouée en anglais au moment de Noël</p>

DG-4- 12.64

Em documento do Ciep, intitulado *L'Étude du Milieu*, localizado no acervo Luis Contier, dispõe-se que o 'estudo do meio' não deveria ser tratado como disciplina isolada, mas como um método, a partir do qual cada disciplina deveria realizar os devidos usos, por conta própria. Sugeria-se, entre outras questões, que os exercícios realizados em relação ao 'estudo do meio natural e humano' tivessem um caráter mais sistemático e sintético em relação ao desenvolvimento da criança. Por exemplo: os trabalhos realizados no 6^{ème} poderiam constituir o início da elaboração de trabalhos a serem terminados no 5^{ème}, 4^{ème} e 3^{ème}, de maneira que o 'estudo do meio' pudesse figurar como ferramenta para satisfazer a necessidade construtiva e criativa da criança. Insistia-se, também, no sentido de que o planejamento fosse realizado desde o início do ano, com previsão de realização das visitas necessárias. Além disso, o planejamento deveria conter uma organização que dispusesse a maneira segundo a qual se restabeleceria a unidade quebrada pelos programas das várias disciplinas, articulando, entre elas, a partir de um objeto comum, a forma como cada uma estudaria este aspecto. É muitíssimo evidente, neste sentido, a preocupação de que o 'estudo do meio' não fosse encarado como simples passeio de classe, mostrando-se a maneira a ser seguida a articulação entre as matérias próprias a cada componente do currículo. O aqui exposto, aparece de maneira bastante ilustrativa no plano de coordenação da figura 2.

No exemplo de 'estudo do meio' realizado a partir do planejamento acima reproduzido, que trata de uma atividade de análise das árvores do parque no outono, na qual seria feita a análise da madeira e do cinturão florestal de Sèvres, nota-se que nessa atividade se articulavam todas as disciplinas do currículo. Em geografia, por exemplo, dar-se-ia enfoque às grandes florestas do mundo; em ciências, seriam apresentados dois diferentes tipos de árvore por cada equipe, e seriam explorados, também, os mamíferos das florestas locais; em matemática, seriam realizados exercícios sobre as árvores das florestas, trabalhando gráficos e medidas; e assim se prosseguiria em todas as matérias, as quais giravam, todas, em torno do mesmo conteúdo. Logo em seguida, no escrito, deixava-se claro que nem sempre a atividade realizada a partir da aplicação deste método seria, necessariamente, de 'estudo do meio ambiente': era permitido, ao professor de história, obviamente, que, ao explicar o séc. XVII, pudesse levar seus alunos a visitar o

Palácio de Versailles, ou, ao professor de inglês, projetar um filme sobre Oxford, obtendo benefícios igualmente significativos.

Figura 3 - Exemplo de plano de coordenação de matérias para estudo do meio (p. 2)

LA FORET (suite et fin) Tableau 2.

FRANCAIS	DESSIN	TRAVAUX MANUELS	MUSIQUE	ART DRAMATIQUE
Récitations:				
1.- "Ce que nous vîmes en forêt" (Paul Fort)				
1.- "La ronde des feuilles" (Casse de Noailles)				
1.- "Odeurs forestières" (Colette)	Travail collectif	a) Observation de feuilles	Disques:	
Lectures (extraits):	Panneau inspiré du poème: "Ce que nous vîmes en forêt".	b) Compositions décoratives	"Pierre et le Loup" (Serge Prokofiev)	Conte se déroulant en forêt: "Culotte verte"
a) "La Forêt normande" (Ed. Herriot)		c) Thème d'imagination: Obéron dans la forêt.	Un orage dans la forêt équatoriale	
b) "Huon de Bordeaux" Puissance du nain Obéron.	Céramique: Le Génie de la forêt.			
c) "Les quatre fils Aymon"				
Rédactions:				
1.- Si vous possédiez le cor d'Obéron, quels exploits aimeriez-vous accomplir ?				
2.- Décrivez le cortège triomphal qui termine "Pierre et le Loup"				

DG -4- 12.64

Fonte: CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES, [entre 1950 e 1960b]. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

De fato e em resumo, o estudo do meio ambiente deveria ser integrado ao centro de interesses, figurando como um exemplo de coordenação das matérias e oferecendo assuntos variados, interligados e concretos, simpático às crianças:

Assim, o estudo do meio é uma oportunidade para mostrar aos alunos que nem tudo está nos livros ou nas palavras do professor. Ensina-os a

observar e adquirir, a partir da comparação, o sentido das diferenças e das características. Ensina-lhes a aprender sobre um determinado assunto: os alunos escolhem os pontos importantes, formulam perguntas, superam sua timidez, iniciam-se na técnica da entrevista. Se a cultura consiste menos na soma de conhecimentos do que na arte de adquirir constantemente novos conhecimentos, o método de investigação é mais proveitoso.

Eles se habituam a dominar um conjunto de fatos... Finalmente, o estudo do meio pode ampliar os horizontes sociais dos estudantes: visitando um centro de aprendizagem, eles viram que, enquanto estudavam intelectuais, meninos dificilmente mais velhos que eles, estavam a esculpir pedras ou se entregando ao trabalho duro da forja/fundição (CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES, entre 1950 e 1960b, p. 4, tradução nossa).

Os princípios norteadores das *classes nouvelles* preconizavam a adaptação do indivíduo às condições da vida moderna, criando condições para que as crianças, em contato com uma pedagogia que fornecesse condições de desenvolvimento autônomo e responsável, viessem a ser cidadãos cientes de suas responsabilidades sociais e das ações necessárias ao exercício comum da democracia. Conforme texto oficial emitido pelo “*Ministère de L'Éducation Nationale*”, § II - *horaires et organisation générale*”, os esforços para renovar a educação de segundo grau iam no sentido de proporcionar às crianças um “conhecimento mais ‘útil’ ao adulto moderno”, elevando-o a “um nível de conhecimento geral que o tornasse sensível a todas as formas de humanismo”. Para tanto, por se lidar com uma imensa diversidade de indivíduos e seus diferentes temperamentos, exigia-se também uma diversidade de métodos. Nesse sentido, o texto do ministério destacava a importância de adaptar o ensino aos indivíduos e proporcionar experiências que revelassem suas aptidões:

O desejo dos reformadores é prospectar essas riquezas e trazê-las para a luz, de onde quer que se escondam. Será, portanto, uma questão de equipar o segundo grau, não só para que dê uma instrução "superior" – mas para isso endereçando alunos de doze a dez anos para a era ou área plástica da formação, sendo capaz de solicitar todos os recursos do ser individual e dar-lhes o desenvolvimento que lhes convém. Será uma questão de individualizar os métodos sob condições tais que nenhuma criança perca a chance de se tornar tudo o que pode ser. Enquanto o professor de primeiro grau tenta reunir os automatismos mentais necessários ao pequeno aluno, o segundo grau deve ser organizado de tal maneira que, "no limite", não seja negligenciada nenhuma possibilidade, nenhuma aptidão, consciente ou inconsciente, do ser individual. É por isso que o ensino médio deve acolher todos os adolescentes, e não admitir alguns e rejeitar outros antes que atinjam a idade em que seu destino seja definido e decidido, perpetuando as injustiças [...] o ensino do segundo grau, ao mesmo tempo em que libera no indivíduo cada uma destas forças ocultas, procura situá-lo no campo

social, no trabalho para o qual ele se adapta melhor. Por sua finalidade última, o ensino do segundo grau é também profissional no sentido amplo da palavra (LES CLASSES NOUVELLES, 1950, p. 14, tradução nossa).

Têm-se, aí, algumas questões centrais. Inicialmente, a busca pela quebra do sentido de uma educação secundária ou de segundo grau para poucos. Essa etapa do ensino deveria acolher a todos os adolescentes, não rejeitando os jovens antes mesmo de poderem se desenvolver – perpetuando, assim, as injustiças. Para tanto, seria necessário que essa educação fosse diversificada, atendendo aos diferentes perfis e fornecendo aos educandos possibilidades de se desenvolverem com vistas a uma possível atuação em diferentes campos do trabalho. Desta forma, o ensino de segundo grau seria também profissional, mas no sentido amplo da palavra, o que significa que, ao mesmo tempo em que deveria fornecer ao aluno uma formação humana de base ampla, deveria fornecer também, de acordo com os interesses do sujeito, condições para o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam atuar nos diferentes campos profissionais.

Em relação à organização das *classes nouvelles*, previa-se, conforme já mencionado, destinar maior atenção aos alunos pela redução do número de educandos para 25 e, ainda, redução do número de professores, sendo indicado que os profissionais ministrassem outra disciplina próxima à de sua especialidade, permitindo maior tempo de contato, coordenação mais fácil entre as disciplinas e adaptação mais fácil dos alunos na passagem entre escola primária e secundária, onde se passava a maior parte do tempo com um único professor. Ademais, previa-se uma hora por semana para a realização de conselhos de classe das turmas *5ème e 6ème* e uma hora por quinzena para turmas de *4ème e 3ème*, permitindo trocas de observações pedagógicas e psicológicas entre os professores de cada ano, abrindo espaço à efetiva orientação e educação personalizada, de acordo com as necessidades do educando. Abaixo, transcrição da orientação:

1º Redução do número de alunos para 25 por turma, de forma a permitir uma melhor adaptação do ensino a cada um dos alunos e proporcionar os conhecimentos pedagógicos e psicológicos necessários à orientação e à educação personalizada.

2º Redução do número de professores, permitindo sempre que possível ao professor de letras ou história ensinar outra disciplina literária, além de sua especialidade, e ao professor de ciências ensinar o ensino de matemática se ele for professor de ciências naturais e vice-versa. Isso, a fim de permitir um contato mais amplo dos professores com os alunos, uma coordenação mais fácil das disciplinas e uma adaptação mais fácil dos alunos em sua passagem pela escola primária, onde eles têm apenas

um professor, para a multiplicidade dos professores do ensino secundário.

3º Instituição de uma hora semanal do conselho de classe para turmas de 6a e 5a séries e uma hora por quinzena para a 4a e a 3a, incluído na programação do professor, permitindo-lhe:

- a. unificação e coordenação de tarefas de ensino;
- b. troca de observações pedagógicas e psicológicas feitas pelos diferentes mestres [...]

(PRINCIPES D'ORGANISATION, 1945, p. 6-7, tradução nossa).

Para a configuração curricular, previam-se também medidas interessantes. Inicialmente, porque se realizava-se, nas turmas de 6a e 5a séries um ciclo de observação, em que se oferecia o maior leque possibilidades para investigação dos interesses e habilidades dos alunos, sem nenhum tipo de especialização. Para tanto, neste ciclo, observava-se o desempenho dos alunos nas disciplinas obrigatórias (geografia francesa, matemática e língua francesa, por exemplo) e opcionais (trabalhos manuais, artes, esportes e outras que compunham o leque de opções de cada instituição). Essa observação era realizada de maneira sistemática; por este motivo, era primordial que se cumprissem, conforme prescrição, a redução do número de professores e alunos por classe, bem como a realização de aulas em período integral, o que já ocorria, via de regra, no contexto francês. Além disso, previa-se a integração de psicólogos na equipe escolar.

Após este ciclo, nos anos da *4ème* e da *3ème* séries, a partir das opções indicadas pelo banco de testes e observações do educando, realizava-se a oferta de currículo especializado, ofertando-se ao aluno diversas opções: científica, técnica industrial, econômica, línguas, música, arte. Apenas a partir desta efetiva experimentação o educando optava por sua especialização final, conforme esclarecido detalhadamente no excerto abaixo:

Extensões do campo cultural oferecido a todos os alunos, sob a forma de oferecimento de várias opções para investigar amplamente as múltiplas habilidades dos alunos antes de qualquer especialização, sem negligenciar nenhuma. Daí a presença de livros didáticos, distintos da formação estritamente profissional, da educação plástica e musical, ao lado de línguas mortas e vivas e de disciplinas tradicionalmente aceitas no ensino médio. As turmas de 6a e 5a (11 a 13 anos) são consideradas classes do ciclo de observação, em que são pesquisadas as possibilidades dos alunos; na 4a e na 3a série (de 13 a 15 anos), as opções reais são constituídas a partir de bancos de testes em que o estudante, de acordo com as indicações anteriores, tenta várias especialidades (opção científica, opção técnica industrial, opção econômica, segunda língua viva, grego, música de opção, plástico de

opção de arte) antes de decidir por uma especialização final [...] (PRINCIPES D'ORGANISATION, 1945, p. 6-7, tradução nossa).

Metodologicamente, buscava-se superar a dispersão entre as disciplinas e a não articulação dos conteúdos a partir da aplicação de métodos ativos, então operacionalizados através de práticas de estudo do meio natural e humano, trabalho dirigido e trabalhos em equipe. A prática de estudo do meio natural e humano era realizada com vistas a superar essa descontextualização do ensino, buscando vincular a aprendizagem à vida, para, a partir disso, conscientizar os estudantes sobre o mundo, sobre as “intercriações que unem os diversos elementos e a atividade que eles mesmos terão que exercer” (PRINCIPES D'ORGANISATION, 1945, p. 6-7, tradução nossa). Juntamente com prática de trabalho em equipe, atribuía-se a esta metodologia a tarefa de conscientizar os estudantes das questões ligadas à sociedade em que viviam, bem como de quais funções que iriam exercer neste contexto social. Em complemento a este método, o trabalho dirigido, também uma metodologia ativa, auxiliava na medida em que permitia ao aluno desenvolver, aos poucos e com autonomia, seus próprios métodos de trabalho. Além de uma melhor articulação, buscava-se promover a individualização do ensino, com a finalidade de adaptar o ensino ao aluno e às suas necessidades. O excerto abaixo apresenta, na íntegra, os artigos que tratam da metodologia das *classes nouvelles* na circular que define seus princípios de organização.

Em *Principes d'organisation*, a circular que definia tais princípios, dispunha:

[...]

5º coordenação do ensino e da ação educativa, do ponto de vista da disciplina e da educação, bem como da concentração do trabalho escolar, a fim de reduzir a separação e a dispersão das tarefas de que tanto sofrem os espíritos em nossas aulas;

6º introdução do estudo do meio natural e humano para capacitar professores a vincular seu ensino com a vida e conscientizar os estudantes sobre o mundo em que vivem, intercriações que unem os diversos elementos e a atividade que eles mesmos terão que exercer;

7º uso de métodos e exercícios ativos: a criança deve ser muito mais ator do que auditor ou espectador da aula, razão da instituição do trabalho dirigido, que cria condições para a colaboração da classe com os mestres, a fim de dar, pouco a pouco, à criança, condições de trabalhar sozinha e fazer com que adquira seu método de trabalho, graças às seções em que os alunos podem ser levados em pequenos grupos, ou individualmente, de acordo com a necessidade;

8º introdução de uma certa individualização do ensino, na forma de trabalhos livres ou exercícios adaptados às necessidades, às capacidades e aos interesses de cada criança;

9º dar lugar às formas de trabalho em equipe ou a atividades compartilhadas, de modo a ensinar os indivíduos a trabalharem por um objetivo comum e a se submeter às condições do trabalho e do pensamento moderno, que associam cada vez mais os esforços;

10º realização gradual de uma disciplina em que o aluno possa participar e que o faça aprender o direito e dar-lhe o sentido de solidariedade social com a escola onde vive [...]. (PRINCIPES D'ORGANISATION, 1945, p. 6-7, tradução nossa).

Devido à finalidade de verificação das aptidões dos alunos, implementaram-se algumas medidas interessantes. Um primeiro passo foi o da atribuição de maior importância à participação da família, admitida a estreita coordenação da ação educativa entre família e escola, visto que tal aproximação possibilitava o levantamento de um maior número de informações sobre esses alunos. As informações levantadas junto às famílias deveriam funcionar em unidade com as que se levantavam nas observações pedagógicas e psicológicas. Neste sentido, era importante que se desse o devido destaque a um ponto significativo no que dizia respeito à observação dos alunos das *classes nouvelles*, previsto no item 12º dos *Principes D'Organisation*, que versava sobre a prescrição da presença de profissionais de orientação profissional e psicólogos escolares para uma escuta especializada dos estudantes. Previa-se, nos Princípios de Organização, que as observações realizadas por estes profissionais fossem anotadas em fichas de registro escolar, nas quais, durante todo o curso, seriam reunidas as informações que poderiam permitir um melhor aconselhamento às famílias e orientação melhor adaptada aos alunos acerca de oportunidades apropriadas a seus interesses (PRINCIPES D'ORGANISATION, 1945).

Buscando satisfazer a função de orientação escolar, criaram-se também os chamados conselhos de classe. Tratava-se de um organismo para o acompanhamento qualitativo da atividade escolar, integrado pelos professores de uma classe, aos quais cabia eleger um líder supervisor, um psicólogo e, eventualmente, um médico. Essa prática tinha por objetivo cultivar a ideia de “espírito horizontal” no corpo docente, a partir do qual todas as disciplinas obedeceriam a um mesmo impulso. Para acompanhamento das discussões, indicava-se que fossem mantidas as fichas individuais dos alunos, as quais deveriam informar a respeito de suas atitudes intelectuais, morais e físicas, o que expandia a ideia de avaliação (VIEIRA, 2015, p. 46-47).

As *classes nouvelles* tiveram seu perímetro de alcance aumentado entre outubro de 1945 e outubro de 1948. Inicialmente, passaram de 200 sessões de *6ème nouvelle*, em 40 cidades e 150 estabelecimentos entre 1945 e 1946, atingindo 3.750 alunos. Já em 1948 e 1949, eram 17.500 alunos, em 700 classes. Em 1950, eram 939 os liceus e colégios integrados ao ensaio, com 5.520 alunos no *6ème*, 5.043 no *5ème*, 3.765 em *4ème* e 3.250 em *3ème*. A experiência, pela natureza flexível e participativa que apresentou desde seu processo de criação, permitiu variações e aplicações locais, graças à liberdade de iniciativa usufruída por seus atores. Das instituições integradas ao ensaio, algumas tornaram-se, rapidamente, referências, tais como a de Montmorency, com Eric Dardel, a de Montgeron, com Alfred Weiler, a de Marseilleveyre, com Paul Pol-Simon, a de Toulouse-Bellevue, a do Lycée du Parc, em Lyon, com F. Gobiot, a do Lycée de Jeunes Filles de Lyon, com Suzanne Brunet (SAVOYE, 2010).

Nessa direção, como estratégia para a divulgação de seus feitos, a *Association Nationale des Éducateurs des Classes Nouvelles de L'enseignant du Second Degré* (ANECNES) criou o periódico *Classes Nouvelles*, do qual se localizou um total de 13 números, publicados no intervalo de 15 de julho de 1947 a 10 de julho de 1948.⁷

Não se registram processos de produção, circulação e apropriação de práticas pedagógicas na ausência de atores sociais. Estes processos atravessam e são atravessados por estes sujeitos e inserem-se nos campos nos quais estes circulam, tendo, estes espaços sociais, por característica, tensões e regras que atuam no sentido de impulsionar ou constranger o trânsito destes pressupostos. A circulação por estes espaços, contudo, dá-se a partir de diferentes materialidades. Os periódicos, a propósito, desempenham um papel fundamental no movimento de circulação de saberes e modelos pedagógicos, permitindo, na condição de suporte material, o trânsito de ideias e práticas de agentes que figuram como mediadores de determinado objeto social – no caso em tela, da matriz pedagógica das *classes nouvelles*. É importante ponderar, aqui, tomando por suporte as reflexões de Chartier (1990, 1992, 1998) e Certeau (1995, 2011, 2012), que o uso da noção de apropriação pretende indicar que esses movimentos não se dão como mera transposição de ideias às realidades diversas, mas como usos criativos e inventivos que as ressignificam, de acordo com os campos nos quais se inserem, por tensões e relações de poder próprias destes campos e, ainda, com as redes e atores sociais que as atravessam

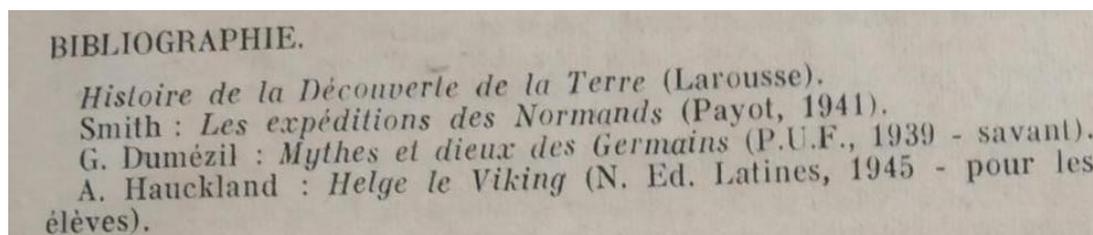
⁷ Não foram localizados, contudo, números do periódico anteriores ou posteriores a este período, não sendo possível precisar o período de vigência de suas publicações.

e as mobilizam. Isto quer dizer que, no caso específico da leitura e apropriação de determinado objeto cultural a partir do impresso em periódicos, este ato se situa como engajamento num espaço – o campo – e como uma relação consigo, com os outros e com este campo, ainda que atravessado por uma outra materialidade. Ademais, o processo de construção de sentidos em que se inscrevem a circulação e a apropriação de periódicos faz com que estes movimentos afetem mesmo aqueles que não produzem ou leem esses textos – o que, como, veremos, é, em muitas ocasiões, o caso da matriz das *classes nouvelles*.

O periódico *Classes Nouvelles*, publicado pela *Association Nationale des Éducateurs des Classes Nouvelles de L'enseigmenet du Second Degré* (Anecnes), configura-se como fonte de grande relevância para o presente estudo, por dois principais motivos, em igual ordem de importância. Em primeiro lugar, por reforçar o ineditismo do presente estudo, pois esta fonte não foi suficientemente explorada, mesmo na historiografia da educação francesa, ainda que existam trabalhos de grande escopo que possuem as *classes nouvelles* como objeto de estudo. Em segundo lugar, por conter relatos das práticas realizadas nas *classes nouvelles*, permitindo, assim, uma maior aproximação com a ordem das práticas, tendo em vista que, no caso das classes francesas, não foi possível localizar fontes produzidas pelos atores desses ensaios de renovação em seu formato original, ou, ainda, entrevistá-los. Neste sentido, uma primeira análise do conteúdo deste periódico, sobretudo das seções que se destinam à publicação de relatos de experiência, forneceu elementos muitíssimo importantes para a análise em tela. Deve-se destacar, aqui, ainda que se tenha procedido à análise de diversos textos deste periódico, que ele figura apenas como fonte do presente estudo, não tendo sido analisado em sua totalidade, mas explorado na medida em que fornecia elementos centrais para a compreensão da matriz que veiculava.

O primeiro número localizado do periódico *classes nouvelles*, publicado em julho de 1947, traz três relatos de experiência. O primeiro, intitulado “*Sur l'Histoire: Complements et controverses*”, trata de uma seção de quatro artigos, de autoria de Rouable, Mellot, Hosotte e Goblot. Essa seção apresenta um debate interessante acerca de experiências de ensino de história.

Figura 4 - Bibliografia temática usada para Centro de Interesse em *classes nouvelles* do Lycée Henri-IV



Fonte: Rouable, 1947, p. 4.

Realizado por Maurice Rouable, o primeiro relato descreve uma experiência de Centro de Interesses realizado no Lycée Henri-IV, anexo à Montgeron, com duas turmas, de 6^e e 5^e, cujo tema gerador seria: “A preponderância de Roma desapareceu e atualmente é a cultura do Norte que domina o mundo”. A partir do centro de interesse, os alunos pesquisaram desde a origem do nome “normandos”, até a pré-história e a história desses povos, suas formas de vida, organização social, período viking, detalhes de suas embarcações, etc., sempre a partir de obras de referência, conforme figura 4.

O segundo título, de autoria de Jean Mellot, professor do *Lycée de Rouanne*, indica obras para o ensino de história, incluindo obras de literatura e autores como Gustave Cohen e Albert Pauphilet.

O terceiro texto é de autoria de Jean Hosotte, professor no *Lycée Charlemagne*, de Paris, e intitula-se *L'Histoire ancienne en 6e nouvelle: a propos d'un article de M. Martinie*. Trata-se de uma análise crítica de um texto publicado por M. Martinie no periódico *Dossiers Pédagogiques*, nº 5, de 10 de fevereiro de 1947, no qual se discorre acerca de uma experiência de centro de interesses para o ensino de história. Na referida análise, com exceção de um comentário positivo sobre as lições de casa utilizadas por Martinie, Hosotte critica duramente o relato e as práticas orientadas pelo educador, afirmando tratar-se de uma experiência que pecava tanto pelo excesso de rigor, quanto pelo excesso de imaginação. Segundo ele, o exemplo de centro de interesse fornecido por Martinie deixaria evidente a natureza artificial do processo, além de ilustrar uma visão parcial da história e um programa de ensino reduzido em decorrência do tempo encurtado e de um método duvidoso. Hosotte faz, ainda, de maneira sarcástica, referência à liberdade e às atividades práticas e de estudo do meio, questionando a segurança dos alunos nas saídas de estudo:

Esse tipo de distração deve ser deixado para as organizações escoteiras. Eles têm a vantagem de não se limitar às quatro paredes de uma classe e ao ensino proposto, não estando sujeitos aos limites, ainda que vagos, de um programa. Não devemos esquecer também que o ensino não é um jogo e que um professor pode muito bem manter desperta a atenção do público sem recorrer a procedimentos que se parecem mais com técnicas de circo do que com métodos de ensino (HOSOTTE, 1947, p. 6, tradução nossa).

Em resposta ao texto enviado por M. Hosotte, François Goblot, secretário de redação do boletim, escreve o quarto texto da série, em defesa da experiência de M. Martinie. Na referida resposta, encontra-se uma riqueza de detalhes em relação às práticas realizadas pelo educador Martinie no polo de *classes nouvelles*, fornecendo elementos de ordem das práticas que interessam à presente análise:

1. O que nos impressiona no trabalho de M. Martinie são o equilíbrio e a ponderação no manejo dos métodos renovados.
2. Basta reportar-se ao artigo do sr. Martinie para ver que as críticas de Hosotte não dizem respeito a ele. Este, em particular, não pretendia estudar toda a história do único “ponto de vista de um cavalo”. Ele mesmo diz, precisamente, o oposto.
3. Observamos uma analogia, mesmo distante, imposta pelo sr. Hosotte, da ideia de que os estudantes são bestas selvagens que o professor deve domar, sob pena de ser devorado por eles. Tendo tido o prazer de passar várias horas na aula do sr. Martinie, não pensamos que essa associação de ideias seja familiar ao que se passou.
4. Professor de *classes nouvelles* em exercício em uma província, o sr. Martinie tem sobre o sr. Hosotte a vantagem de não ficar confinado entre as quatro paredes da sala de aula; ele leva seus alunos aos lugares que julga mais instrutivos: campo, local de escavação, museu, biblioteca, sótão, etc. E então voltamos a suas aulas para raciocinar sobre as impressões que coletamos: líder de equipe. O sr. Martinie acompanha todas as aulas, incluindo educação física, que é feita no ginásio, no estádio..., todos os lugares onde se pode representar, sem inconvenientes, uma corrida de touros.
5. O senhor Martinie mostrou, no artigo incriminado, como realizou, em conjunto, o estudo de todo o programa, o que nem sempre fazemos, mesmo quando confinados entre quatro paredes de uma mesma sala.
6. Nós esperamos que chegue o dia em que os professores serão educadores completos; o dia em que o escotismo poderá tornar-se supérfluo; o dia em que os jovens decidirão; o dia em que serão abandonados os movimentos de escotismo e outros análogos, em que ele se manifestará bem [...] encontrará qualquer coisa que a escola não dá. De qualquer maneira, essa perspectiva pode atormentar os escoteiros, mas ela não deve preocupar os professores. Por fim, deve-se notar que, se o escotismo pode trazer elementos válidos para as *Classes Nouvelles*, todos nós opomos, acredito, a uma transposição pura e simples do escotismo para a educação. Não há registro disso no trabalho do sr. Martini (GOBLOT, 1947, p. 9, tradução nossa).

Um ensino de história de um ponto de vista diferenciado, com maior liberdade para os estudantes, a relativização da ideia da necessidade de dominar os corpos para um melhor ensino, o transpassar dos limites da sala de aula e da escola para a realização das aulas, uma maior autonomia e centralidade do educando nos processos de ensino-aprendizagem, sem esvaziar os conteúdos programáticos próprios dos programas de ensino, são alguns dos elementos possíveis de se captar na fala de Goblot (1947), no que se refere a práticas das *classes nouvelles*.⁸

Finalizando a seção destinada a tratar do ensino de história, tem-se o segundo relato de experiência, de autoria de mlle Guenot, intitulado *Opportunité des Fables de La Fontaine en 6^o* e, ainda, um terceiro, intitulado *Un centre d'intérêt: déménagement de l'Ecole Militaire Préparatoire d'epinal, de Montélimar à Aix-en-Provence*, de autoria de Tourneur.

O relato de experiência de m. Tourneur é introduzido por um texto de orientação sobre centros de interesse, cujo autor se identifica com as iniciais F.G,⁹ que fornece elementos interessantes acerca do método. A preocupação central, expressa no escrito, consistia em distingui-lo da simples coordenação das disciplinas: reconhece-se como positiva a coordenação entre as aulas, sendo uma excelente escolha a de que os professores listassem, devidamente, o que seria trabalhado no curso de uma quinzena, mês, ou semestre, e continuassem seus esforços para a construção de pontes entre as várias disciplinas. Contudo, a orientação era que, para uma efetiva aplicação do método de centros de interesse, seriam necessários alguns cuidados, como:

- não querer coordenar a qualquer custo;
- não estabelecer ligações puramente externas e meramente acadêmicas ou escolares, no pior sentido da palavra;
- não transformar o que é chamado de centro de interesses em um verdadeiro centro de tédio. Cada uma das lições pode ser aprendida de maneira autônoma [...] de forma mais viva.

Desconfiemos da coordenação que consiste em fazer simplesmente uma ligação em favor de programas mais diversos. O verdadeiro centro de interesse é algo completamente diferente. Não é uma simulação de convergência total de lições. Não se trata de voltar mais ou menos dolorosamente as lições a uma mesma ideia escolhida *a priori*. O

⁸ Destaca-se, ainda, a recusa a vincular as *classes nouvelles* a qualquer transposição de práticas de escotismo em educação.

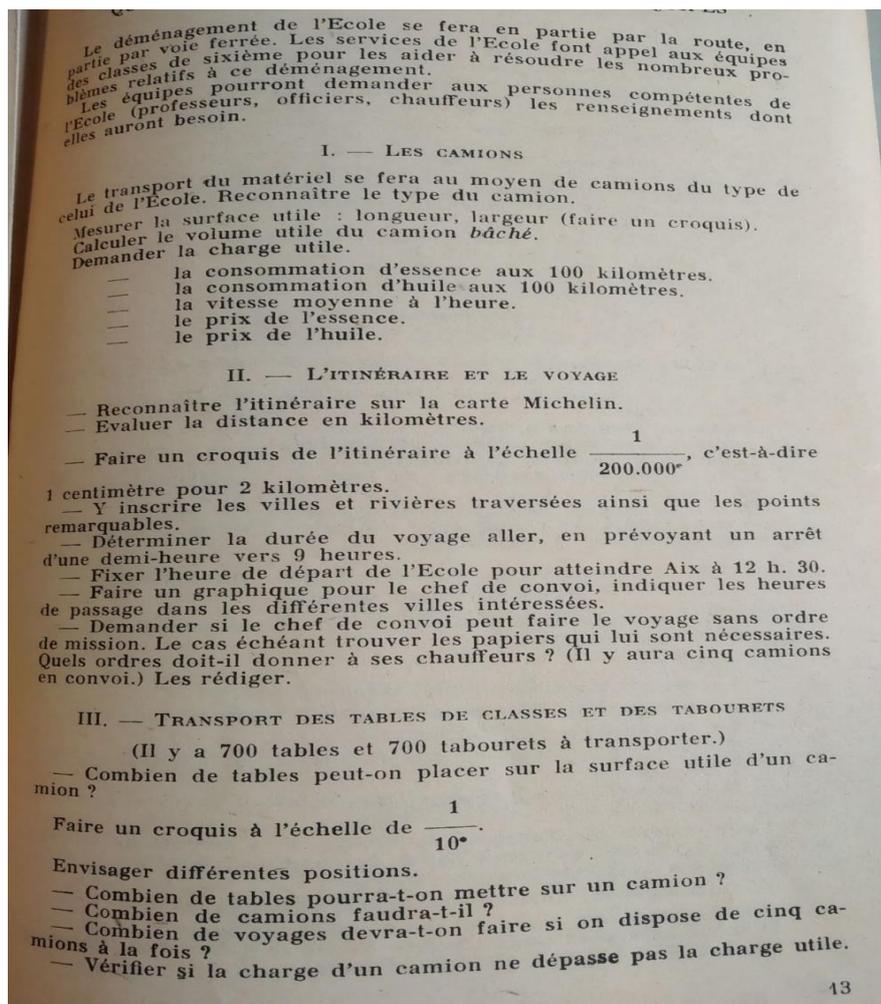
⁹ Supõe-se tratar-se de François Goblot, que assina outros artigos no mesmo boletim.

verdadeiro centro de interesse é um centro de onde se parte. É, antes de tudo, uma ação eficaz e interessante por si só, com a qual se procura quais trabalhos podem ser feitos, e se encontram (porque eles estão lá) trabalhos variados, trabalhos necessários ou, ao menos, úteis. Dewey nos mostra crianças que fazem, realmente, com suas próprias mãos, um bangalô em escala reduzida. Elas têm que desenhar o plano da casa, construí-la, pintá-la, estofá-la, fornecer o lugar dos personagens da casa, dos animais, etc. Para fazer tudo isso bem e com sabedoria, é preciso resolver problemas matemáticos, físicos, sociais, técnicos, estéticos, verbais, etc... Mas é inútil procurar referências na literatura pedagógica. O artigo de m. Tourneur, diretor da l'Ecole Militaire Préparatoire d'Epinal, de Montélimar, à Aix-en-Provence, nos mostra exatamente o que é um verdadeiro centro de interesses (LES CENTRES D'INTÉRÊT, 1947a, p. 11-12, tradução nossa).

Conforme é possível observar ao final do excerto destacado, F.G. faz referência positiva ao teórico John Dewey, mencionando, contudo, não encontrar referências para o verdadeiro “centro de interesse” na literatura existente – ignorando, aqui, o conhecimento de Decroly, referência em relação a este método. Nesse sentido, afirma que o artigo de autoria de M. Tourneur, diretor da *l'Ecole Militaire Préparatoire d'Epinal*, seria o exemplo perfeito de uma prática perfeita desse método. O relato do diretor, cujos detalhes são explorados abaixo, permite-nos melhor compreender a referência.

A *Ecole Militaire Préparatoire d'Epinal* foi retirada de Montélimar em outubro de 1940, estabelecendo-se definitivamente em Aix-en-Provence, em janeiro de 1946.

Figura 5 – Centro de Interesses na *École Militaire Préparatoire d'Epinal*



Fonte: TOURNEUR, 1947, p. 13.

À época, a mudança de residência da escola, com 700 alunos internos, foi utilizada pela equipe docente como centro de interesse. Tendo sido instaladas as classes de *sixième*, os professores de classe, em conjunto com o diretor e professor principal, ensaiaram tentativas de interessar os jovens estudantes em relação à problemática da mudança da escola. Tratava-se de um problema concreto, realmente alinhado com suas vidas e dificuldades disciplinares. Nesse sentido, uma primeira reunião entre professores das turmas permitiu desenvolver um questionário, que foi submetido às diferentes equipes. Após uma visita do diretor à classe, os alunos espontaneamente se ofereceram para estudar alguns dos problemas que se impunham a partir da mudança de localização da escola. Felizes por estarem a serviço, aceitaram, com entusiasmo, o programa proposto, auxiliando na realização de pesquisas sobre todos os processos envolvidos na mudança (transporte da mudança da escola, reconhecimento do itinerário de viagem em

mapas, cálculos matemáticos sobre esse trajeto, gasto de combustíveis, logística para o transporte de materiais, etc.), conforme observações de Tourneur.

Segundo relato otimista de Tourneur, os alunos participaram ativamente do desenvolvimento do trabalho, realizando pesquisas com os responsáveis pelos serviços, pelas medições e pesagens, levantando, com autonomia, as informações necessárias ao estudo. É interessante, ainda, que, conforme destacado pelo diretor, algumas equipes não se limitaram a responder ao que havia sido previamente estipulado, fato que evidencia o interesse despertado pelo trabalho em equipe e pelo centro de interesse. Os estudantes apresentaram novas ideias, assim como diferentes formas de redução de custos, diferentes possibilidades de percursos, usos de diferentes caminhos etc. Os resultados também foram apresentados de diferentes maneiras, realizando desenhos, esboços, gráficos e reproduções no mapa. Diante dos resultados obtidos, o diretor situava essa primeira tentativa realizada na instituição de coordenar as disciplinas, com tema definido a partir do interesse do aluno – centro de interesse –, como um ensaio rico, que reforçou a ideia de que seria possível obter muito dos jovens se esses fossem colocados em contato com o exterior e a vida.

O boletim n. 5 conta, ainda, com um quarto relato, intitulado *Un thème de travail: la neige*, de Marcel Mathy. O relato, contudo, conta com uma nota de François Globot, secretário do periódico, em que afirma que a prática relatada por m. Mathy deveria ser considerada apenas como uso de um tema de trabalho, e não centro de interesse, tratando-se, na verdade, de um método de centralização. Neste sentido, afirma ser possível utilizá-la apenas no regime semitradicional das *classes nouvelles*, de forma completamente excepcional, indicando tornar referência a prática realizada por Tourner (MALTHY, 1947, p. 16).

Em 25 de julho de 1947, publica-se o novo número do periódico, contendo dois relatos de experiência, um acerca de confecção de coleção de insetos em ciências naturais, intitulado “*L’utilisation du dessin dans l’enseignement des sciences naturelles*”, de autoria de Sire. Outro, voltado ao relato da utilização de desenhos para a mesma disciplina, intitulado “*L’esprit de collection chez les enfants*”, de autoria de J. Maillat. Logo a seguir, na seção “*Argus des Classes Nouvelles*”, Guenot discorre acerca de afirmações sobre uma crescente resistência dos pais de alunos em relação à experiência das *classes nouvelles*, que, segundo ela, não seriam um retrato da realidade encontrada

nas reuniões de pais quando da realização de uma observação de um destes encontros, orientada pela diretora mme Le Taillandier:

Não era uma visão “inimiga”: uma atenção sustentada, uma boa vontade geral de compreender e instruir-se. À direita e à esquerda, acenos e sorrisos encorajadores. Quando a diretora, que tomou a palavra, solicitou a opinião da plateia, nenhuma crítica foi feita; apenas pedidos legítimos de esclarecimento. Mesmo acerca da ausência de notas, de lições de casa, levantavam-se objeções sem acrimônia [...] Tudo aconteceu em uma atmosfera de simpatia e cordialidade. E eu não vejo por que teria sido diferente: o desejo dos pais é, acima de tudo, que seus filhos sejam não um número em uma lista, mas que sejam cuidados, cada um, individualmente. Que sejam diferenciados dos outros; desejam ver também que os façam trabalhar, mas que se sintam felizes. Essa individualização, esse esforço para fazê-los alegres, isso não caracteriza o ensino de nossas *classes nouvelles*? Sem sofrimento, eles também querem que a criança ultrapasse os outros, e que o assombro do bacharelado (*baccalauréat*) não seja mais um estrangeiro. Eu persisto em afirmar que, no encontro, as *famílias* se tem demonstrado infinitamente mais compreensivas e mais maleáveis do que as que estavam descrevendo para mim (GUENOT, 1947b, p. 39, tradução nossa).

De outra parte, ainda que não se tenha encontrado grande resistência em relação aos pais dos educandos matriculados nas *classes nouvelles*, encontrava-se resistência por parte dos pares educadores. Segundo Guenot (1947b), por ocasião de uma reunião de um grupo de 35 educadores, pelos menos 3 teceram críticas ao ensaio. Uma primeira crítica, realizada por uma educadora que define como alguém que aparentava sentir “raiva pelo concreto”, questionava: o que os levaria a traduzir as noções para coisas imediatas ao toque da criança? Colegas do meio científico, da mesma forma, afirmavam que o trabalho concreto tornava as crianças incapazes de raciocinar abstratamente. Foram recebidas, ainda, críticas por parte de um historiador, que lamentava:

Eles repetirão as lendas egípcias que você os fizerem ler; eles vão se lembrar das pirâmides e dos templos do Nilo (já me parece bonito, pensei, para cérebros de 10 anos), mas eles não terão ideia do curso dos eventos, nem da sucessão de dinastias (GUENOT, 1947b, p. 39, tradução nossa).

As críticas referiam-se também à impossibilidade de reproduzir esses métodos em classes cujo número de alunos não havia sido reduzido – no exemplo mencionado, turmas de 36 crianças. Tal crítica configurava-se, contudo, mais como um apelo à ampliação das classes do que propriamente uma desaprovação de sua existência. Findo o relato da reunião, Maillat discorre sobre a disciplina nessas classes, transcrevendo da obra “*l’Ecole Nouvelle Française*”, de F. Chatelain:

Talvez a disciplina repressiva possa ser justificada em outras circunstâncias nas quais a criança se encontrava crescendo em um clima de moral elevada, quando se tratava de prepará-la para viver em um ambiente único, dentro de uma sociedade hierarquizada, em que ela seria enquadrada, protegida por instituições claramente estabelecidas, sujeita a obrigações indiscutíveis. É necessário dizer que hoje isso seria completamente ineficaz.

Devemos levar em conta dois fatores em particular. O primeiro é que a criança pertence a vários meios: a família atualmente possui uma influência limitada e, às vezes, inexistente, em relação à rua, aos grupos de jovens etc. O segundo motivo, é o de que a criança se tornou muito mais independente do que antes. A vida atual teve por resultado alguma liberação da criança, e também da mulher, da qual ainda não tomamos consciência suficiente. É fato que meninos e meninas de sete a oito anos vão e vêm sozinhos, fazem coisas que jamais seriam confiadas aos seus pais na idade de 14 ou 15 anos. É a própria criança que nos obriga a mudar nosso sistema de educação (CHATELAIN apud GUENOT, 1947b, p. 40, tradução nossa).

É interessante observar que, ao final do artigo, Guenot (1947) faz referência a Pestalozzi, mais especificamente à obra *“Comment Gertrude instruit ses enfants”*, publicada em 1801, destacando a frase: “Jamais poderá vos parecer que um estudo é inútil à criança porque ela não compreende tudo o que ela abraça” (GUENOT, 1947b, p. 11, tradução nossa).

Os números 3 e 4 do boletim, publicados conjuntamente em 10 de outubro de 1947, contam com sete relatos de experiência. Destes, um primeiro a ser destacado refere-se ao relato de A. M. de Saint-Blanquat, diretora do Lycée Balzac, de Tours, intitulado *“L'esprit démocratique au Lycée”*. No referido artigo, é relatada a experiência de criação de conselhos estudantis na instituição, bem como a instituição de “responsáveis”, desde outubro de 1945.

Deve-se destacar, inicialmente, que o interesse pela referida prática, segundo a diretora, deu-se a partir de seu retorno dos Estados Unidos, onde realizou pesquisa sobre o “governo estudantil”, observando a questão disciplinar nas escolas americanas, tendo notado adaptações passíveis de serem realizadas na França.

Quadro 3 – Algumas referências teóricas de artigos publicados no Boletim *Classes Nouvelles*, da *Association Nationale des Éducateurs des Classes Nouvelles de l'enseigmenet du Second Degré*

Ano	Nº.	Artigo/Autor	Autor citado	Obra citada
Jul-1947	1	<i>Opportunité des Fables de La Fontaine en 6^e</i> / Mlle Guenot	Pestalozzi	<i>Comment Gertrude instruitses enfants</i>
Jul-1947	1	<i>Les Centres d'intérêt</i> / F. G	Dewey	Não mencionada
Jul-1947	1	<i>Le déménagement de l'École militaire préparatoire d'Epinal de Montélimar à Aix-en-Provence</i> / M. Tourneur	Condillac	<i>Art d'écrire</i> , IV, 2
Jul-1947	2	<i>Argus des Classes Nouvelles</i>	F. M. Chatelain	<i>l'École Nouvelle Française</i>

Fonte: Boletim *Classes Nouvelles*, 1947.

Retornando ao *Lycée Balzac*, projetou um novo sistema de disciplina. Em relato, Saint-Blanquat discorre acerca da experiência com este sistema:

No ano passado, após a primeira eleição de representantes e 'responsáveis', perguntei aos diretores o que, na opinião deles, consideravam essa instituição. Em geral, concordamos que os votos não foram dados a alunos não dignos dessa escolha. A influência moral exercida depende, obviamente, do valor de cada um e da coesão da classe. Na *6e classe nouvelle*, a organização dos 'responsáveis' foi vinculada à eleição do conselho municipal, implementado no curso de instrução cívica. Vimos que essa classe se estava habituando a assumir responsabilidades, a organizar, ela mesma, a disciplina, a escolher seus chefes de equipe, demonstrando um senso social mais desenvolvido do que em outras classes (SAINT-BLANQUAT, 1947c, p. 43, tradução nossa).

A instituição dos conselhos enfrentou também entraves, como, por exemplo, o receio dos alunos em assumir o cargo devido ao receio das responsabilidades, das votações às quais não se atribuiu seriedade suficiente por parte dos alunos, e, ainda, à dificuldade em compreender a designação de responsáveis, não como uma função de disciplina autoritária, mas como uma função de gestão e organização, ou seja, como uma tentativa de dinamizar e dividir as responsabilidades dentro de um grupo. Saint-Blanquat relata, apesar das dificuldades iniciais, um sucesso absoluto da experiência, que se pode auferir a partir da avaliação da diretora:

É aqui que as coisas têm acontecido quando, após três meses de estadia nos Estados Unidos, encontrei minha escola novamente. Em 1º de outubro, fiquei impressionada com a facilidade com a qual a disciplina foi estabelecida nesses vastos estabelecimentos, onde não existe outra supervisão senão aquela que os alunos exercitam sob o controle discreto da Administração e dos professores. As palavras "corpo discente",

"conselho estudantil", "governo de estudantes" continuaram retornando em nossas conversas com mestres e diretores. Sentimos que o papel desempenhado pelos estudantes na organização geral da casa era de primordial importância, que suas opiniões eram solicitadas, consideradas, que eles tinham sua opinião colocada e que, sem que lhes fosse dada uma importância excessiva, colocavam tudo o que sabiam de forma digna.

Vários fatos mostram que, no primeiro ano, a instituição de "responsáveis" e de "representantes" foi um sucesso desigual. Os hábitos da velha escola tinham que ser superados. Essa disciplina de um novo espírito, esse tão desejável "autogoverno", não pôde ser estabelecido na primeira tentativa. Havia também relutância da equipe de profissionais em ver crianças "representantes" no Conselho Interior. Um "clima" a favor da nova instituição deveria ser criado. A esse respeito, a instalação de uma casa da biblioteca, muito modesta em nosso internato, cruelmente destruída após os saques da guerra, foi uma demonstração muito feliz. Os alunos mobiliaram um quarto, consertando móveis antigos; eles próprios mobiliaram esse quarto consertando móveis encontrados no sótão. Compreendeu-se que eles seriam somente eles, sem outra disciplina e supervisão além daquela que poderiam impor a si mesmos. A "responsável" da casa e seus assistentes saíram-se muito bem com a organização que foram capazes de estabelecer, e essa experiência, ao ser bem-sucedida, fez mais pela propagação de novas ideias no campo da disciplina do que os discursos sobre o assunto (SAINT-BLANQUAT, 1947c, tradução nossa).

Além das visitas realizadas às *High Schools* americanas, a diretora recebeu, a pedidos, as constituições elaboradas pelos alunos americanos, aprovadas pelas equipes de administração da escola:

Examinei-os com tanta curiosidade, quanto interesse. Eram cadernos volumosos, onde eram mantidas detalhadamente as funções atribuídas aos alunos e distribuídas entre eles. [...] preferi o vasto esquema organizacional exibido no salão da "University High School", em Oakland (Califórnia). Parei para examiná-lo longamente. Vendo meu interesse, o diretor, com um gesto rápido, deixou a mesa, saindo com o diagrama, e me entregou. Era um documento que insistia na especialização dos alunos em determinadas funções, o que mais me serviu. Então voltei dos Estados Unidos muito convencida dos benefícios do que lá se chama "Democracia na escola", convencida de que os alunos podem fornecer ajuda eficaz para o bom funcionamento de uma Casa quando sua participação sincera e ativa é adquirida (SAINT-BLANQUAT, 1947c, tradução nossa).

Analisando essa documentação, Saint-Blanquat (1947) pôde observar certa ineficácia das práticas no Liceu em que atuava, visto que, segundo ela, os estudantes não recebiam toda a consideração dada aos seus alunos pelo professorado americano, de maneira que lhe pareceu necessário que se revissem algumas concepções caso se quisesse conseguir a confiança necessária. Logo, para modificar esse quadro, a educadora, desde

a primeira reunião do conselho, expôs de maneira clara os métodos a serem adotados – os quais, ressalta-se, não eram franceses, mas americanos:

Desde a primeira reunião do Conselho Interior, expliquei os métodos aplicados nos Estados Unidos. Insisti na importância a ser concedida à autodisciplina, ao desenvolvimento do senso de responsabilidades, à necessidade de realizar a transposição que consiste em assumir o mais rápido possível "o ponto de vista do aluno", o usuário do roteiro escolar que nós construímos. Entendeu-se que tentaríamos desenvolver no liceu uma disciplina vinculada à responsabilidade coletiva, baseada no sentimento de responsabilidade individual e que solicitaríamos a participação sincera dos estudantes na construção de regras, que seriam elaboradas em grande parte por eles. Pareceu-nos particularmente desejável procurar desenvolver neles uma consciência que fosse verdadeiramente "interior", e não mais, de certo modo, "exterior" e personificada pela presença de uma autoridade que se impõe. Então, a ausência dessa autoridade não seria mais sinal de ruído e desordem (SAINT-BLANQUAT, 1947c, tradução nossa).

O método adotado pela educadora – que ela não atribui a nenhum teórico específico – preconizava a promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento de responsabilidade individual e coletiva, estabelecida de forma que a presença ostensiva de autoridade não seria mais uma necessidade: o aluno seria capaz de autogovernar-se e de cumprir, sem fiscalização, as regras construídas coletivamente. Para a efetivação dessa criação coletiva das regras, reproduziu-se, a partir do modelo americano, a criação de constituições de classe, documento no qual se estabeleciam as regras do grupo em relação à vida da classe, aos trabalhos e à disciplina:

Os membros do Conselho Interior concordaram em realizar comigo um ensaio, pedindo a cada classe um projeto de "constituição", relacionado à vida da classe, trabalho e disciplina. Foi decidido que essas várias constituições seriam dadas aos alunos eleitos como representantes do conselho, responsável por elaborar um projeto geral, levando em consideração as melhores sugestões. [...] Assim, uma segunda classe intitulou sua constituição: Declaração da classe do 'Segundo X', que, por si só, é sintomática e denota um estado de espírito. A ênfase é compreensiva no preâmbulo, que cito em parte: 'Estamos muito felizes em compartilhar com vocês nosso estado de espírito. Agradecemos por essa prova de confiança e faremos o possível para não abusar dela, apesar de nossa inexperiência'. Segue-se um discurso bastante amplo, do qual extraio apenas o desejo de métodos que permitiriam aos alunos viver, trabalhar como seres conscientes de suas responsabilidades e que os preparariam para as difíceis tarefas da vida adulta. [...] (SAINT-BLANQUAT, 1947, p. 45, tradução nossa).

Destacando a constituição criada pelos alunos como uma ferramenta importante, não só para o estabelecimento de uma atmosfera de autogoverno, mas para que os professores compreendessem melhor os desejos e aspirações daqueles jovens, Saint-

Blanquat realizou uma fala interessante, destacando os ganhos da prática no que concerne à relação professor-aluno:

É a simpatia que damos a eles que nos permite compreender certas expressões de seus pensamentos e aspirações e também prestar atenção em seus pontos de vista, que nos parecem justificados. Esses alunos do segundo, cuja "declaração" se distingue das constituições propostas por outras classes por sua quase veemente sinceridade, escrevem, ao lado de uma trivial infantilidade, coisas interessantes sobre a atmosfera moral: 'Pedimos aos alunos educação e respeito por aqueles que os guiam. Esses sentimentos devem ser recíprocos. Antes de nos acusar e nos punir, devemos poder nos explicar. Chega de hostilidade pré-concebida. Queremos que nos tratem com confiança, que demonstrem simpatia e até cordialidade, o que nos faria chegar ao liceu com prazer e nos permitiria guardar boas lembranças.' O tom desta declaração não é insignificante: mostra-nos até que ponto devemos ser cautelosos com certos julgamentos rápidos e peremptórios para poupar essa característica de sensibilidade da adolescência: tão facilmente entusiasmados, mas também tão facilmente atingidos e magoados (SAINT-BLANQUAT, 1947c, tradução nossa).

Além da exposição de regras, as constituições também se voltavam à exposição das sanções a serem aplicadas pelos representantes do conselho, bem como à divisão de tarefas entre a equipe nomeada para dar suporte a esses líderes. O excerto abaixo permite compreender melhor essa dinâmica, bem como a divisão da equipe de representantes, desenhada de forma muitíssimo interessante:

Entendeu-se, após esta apresentação, que seria feito um ajuste final e que, imediatamente depois, as regras elaboradas em conjunto seriam lidas e postadas em cada sala. Esta sessão foi particularmente interessante, porque levantou a questão das sanções a serem aplicadas pelos "responsáveis". Era necessário evitar qualquer excesso de autoridade, qualquer possibilidade de ver um líder de classe "denunciado"; no entanto, era necessário que a autoridade de que haviam sido investidos pelo voto de seus companheiros fosse respeitada. Convinha também dar à ação dos representantes um máximo de eficácia. Isso nos levou a multiplicar e a dividir responsabilidades. Foi decidido que seis representantes, formando uma equipe, "se especializariam" e, assim, compartilhariam o fardo: um "presidente" ou "responsável chefe", assistido por um de seus companheiros – seriam dois "assessores" (um para cada ciclo). Essas designações foram complementadas pelas designações de um "assistente dos membros do Conselho Integrado encarregado de obras sociais" e de outro, "assistente dos membros do Conselho que lidam com atividades direcionadas" (SAINT-BLANQUAT, 1947, p. 46-47, tradução nossa).

Como resultado da democratização do trabalho de criação das regras escolares, identificou-se uma maior adoção por parte dos alunos em relação a essas regras. Segundo relato de Saint-Blanquat, mesmo as regras já existentes no espaço escolar e retomadas

pelos alunos na constituição da turma ganharam, naquela oportunidade, uma nova roupagem, pois agora faziam parte da regulamentação estabelecida pelos representantes das classes:

As regras adotadas foram precedidas de considerações que refletem o espírito em que foram projetadas. Foi decidido que nos deteríamos em fórmulas muito simples, elaboradas em comum, seguidas dos regulamentos, acerca dos quais não entrarei em detalhes porque me parecem, sem dúvida, semelhantes a muitos outros com os mesmos títulos: "precisão", "ordem nos corredores", "polidez" etc. Mas o simples fato de poder chamá-los de "regulamentação estabelecida pelo Conselho Interior, com a colaboração dos alunos que representam seus companheiros" é suficiente para dar a essas regras um aspecto diferente daquele que até agora postamos em nossas aulas. Parece-me interessante citar o que se refere à cooperação estudantil em relação à nova disciplina e o que se relaciona com a questão delicada das sanções (SAINT-BLANQUAT, 1947, p. 46-47, tradução nossa).

Em seguida, a autora dedica-se a descrever alguns pressupostos da prática:

O Liceu é uma comunidade escolar viva, da qual todo membro dessa comunidade é um participante.

De um esforço individual, de boa vontade e compreensão sincera, dependem a boa ordem, o desenvolvimento feliz e próspero do todo, no domínio moral, intelectual e material. Portanto, cada aluno está interessado, como membro participante e ativo, em estabelecer, em seu plano e em sua medida, essa prosperidade.

É importante entender que a disciplina deve ser "interna" para o aluno muito mais do que "externa" e "imposta". A noção de liberdade deve sempre corresponder à de responsabilidade.

Pareceu útil envolver os alunos no desenvolvimento de regras, pois que eles seguirão melhor, logicamente, se eles próprios colaborarem em sua criação.

Os projetos de "constituições" diversas produzidas por cada classe permitiu a produção de um conjunto de conclusões de aplicação atual e prática, submetidas à aprovação do Conselho Interno pelos alunos que representam seus companheiros neste conselho.

O Conselho Interno, depois de ouvi-los, decidiu, de acordo com eles, um certo número de regras a serem aplicadas no dia a dia do Lycée Balzac [...] [segue descrevendo os alunos que ocuparão cada um dos cargos mencionados no excerto anterior] (SAINT-BLANQUAT, 1947, p. 47, tradução nossa).

Na ausência do professor de turma, a disciplina mantinha-se sob a supervisão assumida pelo chefe de assessores, a quem cumpria zelar pelo bom espírito, pela ordem e pela execução das funções dos líderes de classe, tendo, estes últimos, a obrigação única de liderança, lembrando seus colegas da realização de suas tarefas e procurando desenvolver, na sala de aula, “com cooperação de todos os seus companheiros, qualidades

de dedicação, amor ao trabalho e camaradagem, criando uma atmosfera moderna para o Liceu, permitindo um bom ambiente de trabalho, com confiança e alegria” (SAINT-BLANQUAT, 1947, p. 48).

Ao finalizar o artigo, a educadora faz ponderações importantes destinadas aos que se dispusessem a realizar apropriações de sua experiência, afirmando não pretender dar como modelo as regras do *Lycée Balzac*, mas insistir na compreensão do espírito de seu trabalho: “Está na hora, na França, de nos adaptar. E eu destaco que adaptação não é adotar uma fórmula esfumada em homenagem às escolas estrangeiras do Atlântico: é ajustar a escola à criança” (SAINT-BLANQUAT, 1947, p. 48). E, então, finalizava:

Terminarei com uma nota otimista. É difícil dizer ainda o que irá acontecer a partir dos métodos que estamos tentando introduzir no Lycée Balzac, mas vejo um bom presságio no fato de que, depois do início do ano escolar, o Conselho Interior não precisou reunir-se sequer uma vez por uma questão disciplinar. Seria simples coincidência? Eu não acredito nisso [...] (SAINT-BLANQUAT, 1947, p. 49, tradução nossa).

A observação constante na citação permite auferir bons resultados a partir do modelo de disciplina democrática, cuja prática culminou, nesta instituição, na ausência de ocorrências disciplinares que exigissem a realização do Conselho Interior. Ademais, o engajamento dos alunos em relação ao bom funcionamento da escola está bastante visível nos relatos transcritos, o que demonstra igualmente a eficiência do método.

No mesmo número do periódico, há um relato de experiência intitulado *Le journal du Lycée de jeunes filles de Douai*, no qual se relata a prática de publicação de um jornal escolar da instituição, no período dos anos letivos de 1945 e 1956. Além da prática da escrita do jornal, por si só interessante, o relato permite-nos identificar outras práticas da instituição, como a organização de cursos opcionais – danças folclóricas, danças modernas, tecelagem, estudos de escritos latinos, cursos de primeiros socorros e manutenção do pátio principal, por exemplo. Questão ainda a ser destacada diz respeito a indicativos de uma atmosfera democrática, posto que contavam com auxílio das estudantes para a organização da enorme gama de atividades oferecidas na instituição, como visitas a exposições de arte, apresentações de teatro e concertos, incluindo clássicos do século XVI e início do século XVII - neste segundo, Mozart, Beethoven, Schubert, Chopin e Liszt, atividades realizadas na capela do liceu. O significado destes acontecimentos para as alunas pode, em certa medida, ser auferido em um relato transcrito no boletim, no qual a aluna Yolande Delhaye, do 2^{ème} A, destaca: “Logo a peça se acaba.

Tudo acaba bem. É com alegria que percorremos o caminho de volta, enquanto trememos e conversamos. Coisa extraordinária [...]. Todas as alegrias hoje” (N. 3 e 4, août 1947, p. 42).

O número 5 do boletim, publicado em outubro de 1947, conta com três textos: *Les débuts de la philosophie en Troisième*, de Mme Blanchet; *Comment vit une classe de Première au Lycée de Mâcon*, de Maurice Chervet e *Descartes – Règles pour la direction de l’esprit*, com autor denominado apenas como “X”.

O primeiro destes escritos, de autoria de Blanchet, relata um ensaio de renovação no ensino da filosofia, realizado em uma classe de *3ème*, o qual teria nascido de um sentimento de exasperação da professora e autora do texto. Preparando os alunos para a realização do “*brevet élémentaire*”, Blanchet deparou-se com a dificuldade dos alunos de escreverem textos dissertativos sobre a moral, posto que a natureza do exercício, por si só, segundo ela, os convencia de que este conteúdo era o mais chato do mundo. Sobre a experiência, relata:

Nos corredores das escolas, ouvem-se os professores gemendo: ‘os alunos não têm nada, um pouco menos do que nada. Nós escalamos montanhas de sal arrastando essas crianças sonolentas atrás de nós e quando estamos na metade do caminho, levantamos nossos olhos para o céu, sussurrando: o que eu te fiz, Senhor, por que tu estás nos forçando a uma tarefa tão pesada? [...]. Abri os olhos e percebi, em minhas aulas, o quanto a psicologia real interessa até mesmo aos alunos menos talentosos. Tenho o prazer de ver seus olhos brilharem muitas vezes diante de uma verdade ácida [...] eu vi olhos franceses brilharem – porque agora estou convencido de que os franceses jovens gostam de pensar; gostam de chafurdar na verdade, hilariante, desregrada e cínica, procuram encontrar o mecanismo secreto da consciência. E se descrevo isso com prazer, é porque me surpreendi com um certo pavor, misturado ao deleite, nestes rostos jovens que se estendem a mim, amante da psicologia. [...]

Eu queria um estudo aprofundado da realidade psicológica. Resolvi pedir aos alunos testemunhos autênticos do que observavam ao seu redor, uma massa de testemunhos sobre temas progressivamente ordenados. Além disso, a partir da observação deveríamos traçar leis, ou seja, ideias gerais. Confiei o resto da obra à discussão sistemática, à discussão desta realidade, uma espécie de *Maiêutica* não deixada ao acidental, como já aconteceu comigo antes, mas regulada como uma parte obrigatória do programa (BLANCHET, 1947, p. 80, tradução nossa).

Partindo do princípio de que, primeiro, era necessário permitir aos estudantes uma observação do mundo, a educadora frisava ser necessário que contassem, inicialmente, “ingenuamente e com verdade, o que notavam ao seu redor e neles”. A partir

disso, aprenderiam a discutir a realidade. A diferença desta abordagem consistia, especialmente, em escolher para o ano letivo uma hierarquia de temas de pensamento, a partir dos quais os alunos seriam levados à observação, sem a introdução/imposição de ideias gerais sem valor ou interesse naquele primeiro momento. Organizava-se um plano anual progressivo, dividido em planos mensais de trabalho, aos quais a educadora denominou “ciclos de pensamento”. É interessante destacar aqui, segundo o relatado e paradoxalmente, que se tratava de um plano muito mais rígido e metódico do que o utilizado para o ensino tradicional, posto que, segundo a educadora, “quanto mais se fala diretamente à vida, mais enérgico deve ser o método. Caso contrário, é o caos” (BLANCHET, 1947, p. 94). Os estudantes eram divididos em equipes, de acordo com as temáticas levantadas, e dispunham de um líder, que recebia as orientações escritas que guiariam o trabalho investigativo. A prática deste plano, em seu relato, demonstra-se interessante:

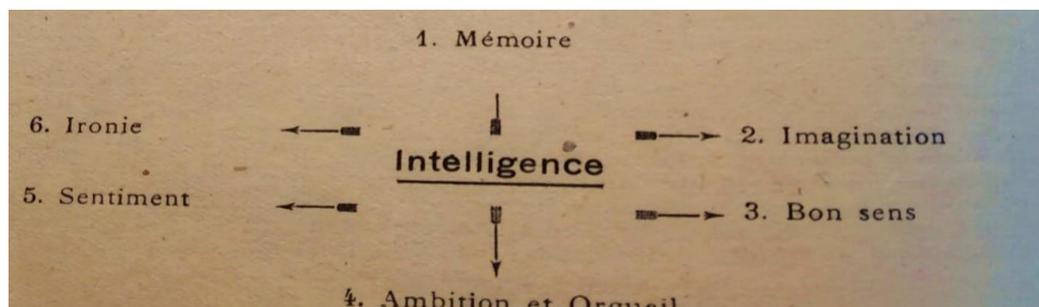
Mas a primeira tarefa foi trazer para a aula esta coleção imprevisível de personagens, como personagens desmontáveis, cujo mecanismo íamos observar. Tivemos que ajudar as crianças a apresentá-los a nós, escolhendo um ciclo de pensamento capaz de primeiro trazer à tona traços de caráter ao mesmo tempo simples, interessantes, concretos, visíveis ao olhos de um adolescente. Era preciso poder tirar dessa coleção uma massa de perfis psicológicos instantâneos que, numa aparente fantasia e desordem, nos levaram a algumas conclusões fáceis sobre as grandes inclinações humanas. Como as falhas são mais atrativas do que as virtudes, o mês de outubro foi dedicado ao estudo dos “caminhantes” [...] Em novembro, sempre escolhendo os perfis psicológicos mais sortudos, abri o ciclo “Prazeres e Dores”, que se prestou a uma observação concreta do ambiente e de si mesmos. Finalmente, passando da dor à virtude, longe das conclusões amargas que devemos inevitavelmente tirar acerca das faltas e desejos dos homens, escolho o estudo das ‘pequenas virtudes familiares’ (BLANCHET, 1947, p. 81, tradução nossa)

O segundo trimestre, de outra parte, foi dedicado à discussão de ideias, pois, segundo a educadora, era preciso adquirir o hábito de analisá-las e expô-las com clareza. Os ciclos de pensamento deveriam prestar-se à discussão e, neste sentido, a observação desempenhava um papel primordial:

No mês de janeiro [...] nos dedicamos ao estudo da ‘inteligência’. Uma análise em torno de suas relações com a memória, o bom senso, a imaginação, a ambição, o sentimento, a moralidade. Cada um desses aspectos revelou o que estimulou ou prejudicou a inteligência. Em cada caso, vimos o lado positivo e o negativo, esse apontamento incentivou a discussão (BLANCHET, 1947, p. 82, tradução nossa).

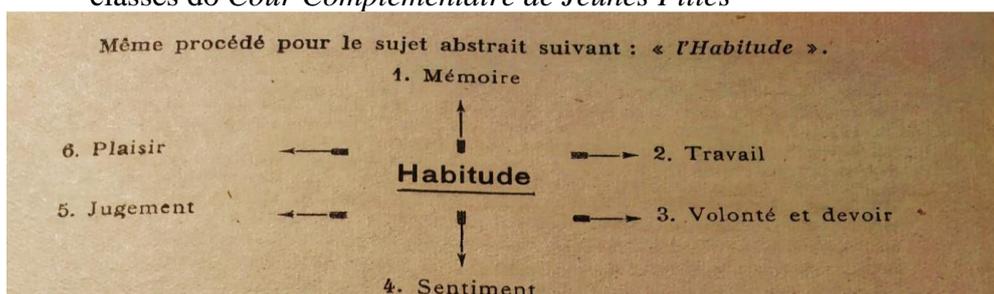
Nas figuras 6 e 7, podem-se observar os esquemas utilizados para os ciclos de pensamentos sobre o tema inteligência e hábito.

Figura 6 – Esquema do ciclo de pensamento sobre a inteligência, utilizado nas classes do *Cour Complémentaire de Jeunes Filles*



Fonte: BLANCHET, 1947, p. 82.

Figura 7 – Figura 6 – Esquema do ciclo de pensamento sobre a inteligência, utilizado nas classes do *Cour Complémentaire de Jeunes Filles*



Fonte: BLANCHET, 1947, p. 83.

Após o primeiro levantamento de reflexões, realizado em equipe, a professora orientava cada grupo de alunos individualmente e, após aprimorados os trabalhos, o compartilhamento das experiências, com debate dos pontos levantados por toda a classe. Finalizada a etapa do trabalho escrito, no qual os alunos anotavam em fichas os materiais já criticados por toda a classe, eles a agrupavam em um pequeno livreto. Já os trabalhos de leitura davam-se a partir de recitações e fichamentos, nos quais se anotavam as questões essenciais do texto em fichas e, novamente, no final do trabalho, obtinha-se uma coleção.

O esforço da educadora para a descoberta de assuntos nos quais a ligação entre o concreto e o abstrato pudesse ser facilmente estabelecida, alcançou resultados positivos: análises filosóficas de fato, que partiam do testemunho, mas se estendiam a discussões sistemáticas a partir das quais se obtinham, com alunos do 3^{ème}, conclusões tão completas quanto as por ela obtidas com os alunos da faculdade de filosofia:

É uma revolução o que estou testemunhando, como se tivesse jogado um fermento na sala de aula e de lá visse emergir um resultado misterioso, que me ultrapassou infinitamente. Fui treinado, apesar de mim mesmo, para a busca de um ideal com o qual não havia sonhado. [...] quem me teria dito que um dia meus alunos me mostrariam que não abordei o assunto inteiramente? [...] Estou convencido, por contemplar tanto interesse, tanto progresso moral, tanto esforço de boa vontade, o tanto de alegria e preocupação que existe nos jovens franceses (BLANCHET, 1947, p. 92, tradução nossa).

Ainda no mesmo número do boletim, além do texto intitulado “*Comment vit une classe de première au Lycée de Macon*”, de autoria de Maurice de Chervet, no qual discorre sobre práticas renovadoras no ensino de francês, sobretudo a respeito de estudo dirigido, práticas de leitura e escrita, que giravam em torno dos interesses dos estudantes, consta, ainda, um breve texto de M. Hatinguais, no qual a educadora menciona Descartes:

Para que a mente adquira sagacidade, ela deve ser exercitada em encontrar coisas que já foram descobertas, ou em percorrer metodicamente até mesmo as artes menos importantes, especialmente aquelas que explicam ou pressupõem a ordem.

Nasci, admito, com um tal espírito que o maior prazer do estudo sempre foi, para mim, não ouvir as razões dos outros, mas descobri-las eu mesmo; isso me atraiu jovem para o estudo das ciências, a cada vez que algum livro me levava, por seu título, a uma nova descoberta; antes de ir mais longe, tentei ver se, por minha natural sagacidade, não conseguiria algo semelhante, e tomei o cuidado de não perder esse prazer inocente com uma leitura apressada...

Mas, uma vez que todas as mentes não são igualmente capazes de descobrir a verdade espontaneamente, apenas com sua própria força, esta regra nos ensina que não devemos nos ocupar imediatamente com coisas difíceis e árduas, mas começar examinando as artes menores, menos importantes e mais simples, principalmente aquelas onde a ordem reina mais, como os teares do tecelão, do estofador ou das mulheres que bordam ou fazem rendas; como ainda são todas as combinações de números, todas as operações que pertencem à aritmética e outras artes semelhantes que exercem a mente, desde que não as descobramos por outros, mas por nós mesmos. (DESCARTES¹⁰ apud HATINGUAIS, 1947, p. 96, tradução nossa).

As figuras 8 e 9, reproduzidas do boletim, permitem observar de que forma era realizada a articulação em torno de um tema.

Figura 8 – Centro de Interesses no *Lycée de Montgeron*

¹⁰ Regras para a direção da mente, Regra X.

	GEOGRAPHIE	HISTOIRE
FEVRIER	<p>Au VII^e siècle : <i>les Arabes</i> et leur empire.</p> <p>Au X^e siècle : <i>les Scandinaves</i> (récits dans H.D.T. et dans <i>Helge le Viking</i>, d'A. Haukland, Nouv. Ed. Latines).</p> <p><i>La mer</i>. Étude générale : l'eau de mer, les courants et leur importance pour la pêche, etc...</p> <p>L'Atlantique ; relief sous-marin de l'Atlantique.</p> <p><i>Les côtes</i>.</p> <p><i>Les îles</i> (cf. <i>L'Homme et les Îles</i>, d'Aubert de La Rue, N.R.F.).</p>	<p>Révision : les Phéniciens, marins et soldats des Arabes.</p> <p><i>La Grèce</i>.</p>
MARS	<p>Aux XIII^e-XIV^e s. : <i>Marco Polo</i>. (D'après G. Dainelli, <i>Marco Polo</i>, Denoël).</p> <p><i>Les pays froids</i> (en partant de textes de Marco Polo sur la Sibérie méridionale).</p>	
AVRIL	<p>Avant Colomb : <i>Marins dieppois en Afrique et en Amérique</i>.</p> <p><i>Les grandes découvertes</i> : buts et moyens.</p> <p><i>Les voyages de Colomb</i>.</p>	<p>Tableau chronologique : la Grèce.</p>
MAI	<p><i>Grands voyageurs</i> : Magellan (d'après Magellan, de Zweig, Grasset). V. de Gama, J. Cartier.</p> <p>Au XVIII^e s. : <i>le Pacifique</i> (Cook, Bougainville).</p> <p>L'aventure du marin Selkirk (1704-09)</p> <p>Au XIX^e s. : <i>Afrique</i> : difficultés des explorateurs ; les sources du Nil (révision : Egypte).</p> <p><i>Les pays équatoriaux</i> : climat, végétation.</p>	<p>Tableau de concordance : de — 3.000 à — 300.</p> <p><i>Rome</i>.</p>
JUIN	<p><i>Les montagnes</i> : le relief ; les glaciers (rév. de la neige (Sciences)). Ex. : la mer de glace, le glacier du Rhône.</p> <p><i>L'Himalaya</i> : le glacier de Baltoro.</p> <p><i>Les pays glacés</i> : le Groënland (le dernier voyage de Charcot).</p> <p><i>Les pôles</i>. L'expédition Byrd au pôle Sud (1946-1947).</p>	

Fonte: ROUABLE, 1947, p. 9.

Figura 9 – Centro de Interesses no *Lycée de Montgeron*

MILIEU ET TRAVAIL MANUEL	FRANÇAIS
<p>Situation, Orientation. La Boussole, les Plans. Les Mesures, l'Echelle. Croquis de la classe. Croquis de la Méditerranée orientale et de la Mer Noire. La façon d'écrire les noms géographiques.</p>	<p><i>La Guerre du Feu</i> (Rosny). <i>Prière de Jason à Apollon</i> (avant le départ), trad. Apollonius de Rhodes.</p>
<p>Commencement de deux travaux d'équipe : 1) carte en carton découpé de l'Égypte ; 2) maquette du Lycée. Etude des temps de parcours (d'après les extraits dans <i>Récits de la découverte du Monde</i> (Nathan). Les mesures : mille marin, 1/60° du degré d'un grand cercle. 2° croquis : la Méditerranée entière ; 3° croquis : côtes atlantiques du g. de Guinée aux Iles Britanniques. Mesure des températures et des pressions (liaison avec Sciences).</p>	<p>Lecture dans : Mario Meunier, <i>Légende dorée des Dieux et des Héros</i>, et dans <i>Histoire de la découverte de la Terre</i>. <i>Hymne au Nil</i> (1), d'après Dez et Weiler (6°), et <i>Lectures Historiques</i>, de Lesourd.</p>
<p>Relevé des positions du soleil dans le ciel. Les plantes méditerranéennes, particulièrement les conifères (liaison avec Dessin et Sciences). Pendant les vacances : relever la température et la pression.</p>	<p><i>La Cigale</i> (Jean Aicard).</p>
<p><i>Le climat parisien</i> : chiffres significatifs, extrêmes, étude du temps de janvier 1947. <i>Le froid, la neige</i> (liaison avec Sciences). Travail d'équipe : Carte en carton découpé de la Grèce, la même échelle que l'Égypte.</p>	<p><i>Nuit de Neige</i> (1) (Maupassant). <i>L'Iliade</i>. Combat d'Achille et d'Hector. <i>L'Odyssée</i>. Lectures.</p>
	<p>(1) Récitations.</p>

Fonte: ROUABLE, 1947, p. 10.

O número seguinte do boletim *Classes Nouvelles*, publicado em novembro de 1947, contém três relatos de experiência. O primeiro, intitulado “*Une expérience de rédaction françaises en équipes*”, de E. Mouillet, do *Lycée de Garçons de Chaumont*,

discorre acerca da técnica de trabalhos em equipe, utilizada para desenvolver, em uma turma de *sixième*, habilidades de escrita. A técnica foi trabalhada a partir da temática “animais da região de Haut-Marnaix”; nela, além dos trabalhos de redação, foram aprofundados também conteúdos de zoologia, oferecendo aos alunos oportunidades de aprendizado prático sobre cada um dos animais. Importa destacar que não se oferecia ao aluno a leitura de textos base, mas conteúdos de inspiração; um compilado de documentos contendo gravuras, projeções, chifres, peles etc. Como resultado da prática, os alunos apresentavam textos coesos, criativos e inspirados, os quais se encontram transcritos na íntegra no boletim, para comprovar a eficácia do método.

O segundo texto publicado no boletim, datado de novembro de 1947, com o título *Un centre d'intérêt : la découverte de la terre*, de autoria de M. Rouable, discorre sobre uma prática centrada neste método por parte de uma turma de *5ème*, em torno da temática “Descoberta da Terra”, com duração de um semestre. A partir deste centro de interesses, foram trabalhadas com a turma temáticas como as navegações e os grandes navegadores, os movimentos dos navios em relação aos meridianos, os movimentos da terra e a configuração de fusos horários e, a partir das atividades realizadas, a turma confeccionou um dossiê temático. Como base para os estudos, os alunos tinham, em classe, as obras *L'Histoire de la Découverte de la Terre*, de Larousse, e, ainda, um pequeno texto intitulado *Récits de la Découverte du Monde*, de autoria de Fernand Nathan, considerado por Rouable bastante decepcionante.

As figuras 8 e 9, reproduzidas do boletim, permitem observar de que forma era realizada a articulação em torno de um tema.

Ainda em relação a este número do boletim das *Classes Nouvelles*, é interessante atribuir destaque à seção “nossos resultados”. Nela consta um relato acerca de estudantes de um colégio parisiense, considerados com desempenho escolar ruim, mas que, pela aplicação dos métodos do que se denominava “novo ensino”, apresentaram melhores resultados:

A., 12 anos. Fez um sexto ano clássico (*Sixième Classique*) quase completo no ano passado; teve que interromper seus estudos durante o terceiro trimestre por motivos de saúde (febre tifoide severa); teve resultados ruins no ano passado; repete o Sexto por decisão espontânea de seus pais.

B., 11 anos: já teve um sexto ano moderno (*Sixième moderne*) muito ruim; parece totalmente impróprio para o ensino médio.

C., 11 anos e meio: fez um sexto clássico muito ruim, embora tenha passado de forma brilhante no exame de admissão; tipo clássico

preguiçoso e desatento. Retornou ao clássico sexto no início do ano letivo de outubro; vai aos limites extremos da oposição mental.

D., 11 anos: admitido no sexto por exame de junho de 1945. Apesar disso, repetiu o sétimo, os pais considerando ser insuficientemente maduro. Foi muito ruim primeiro trimestre do sexto ano clássico.

E., 10 anos: recebido brilhantemente em junho passado por exame de admissão, teve um primeiro trimestre péssimo no sexto ano clássico.

A grande maioria dos alunos é normal neste sexto, e há um número apreciável de alunos bem dotados que levaram necessariamente os professores a realizar um ensino de qualidade. Certamente, os mesmos professores, em um sexto ano normal, teriam dado o mesmo ensino, e os mesmos alunos teriam obtido resultados que, *a priori*, podemos considerar comparáveis. Mas esta é apenas uma hipótese plausível, pois nos falta o aspecto de comparação. Não é o mesmo para os outros cinco, classificados aproximadamente da seguinte forma:

D ...: bom.

A ..., E ...: bastante bom.

B ..., C ...: justo.

Desde já, dois deles estão salvos e devem realizar/alcançar uma boa escolaridade. Nos últimos três, houve um progresso considerável, e esses alunos não estão mais no final da classe. Embora ainda seja muito cedo para dizer que eles estão definitivamente ‘de volta ao fluxo’, as esperanças são grandes. E isto, repito, se consegue sem sacrificar nada em favor do valor do ensino: o nosso sexto é o oposto de uma aula para alunos com deficiência (ARGUS DES CLASSES NOUVELLES, 1947, p. 16, tradução nossa).

Neste sentido, afirma-se no relato que, apesar de o “novo ensino” sofrer ampla crítica devido ao trabalho de algumas autoridades eleitas erroneamente, o ensino nas *classes nouvelles* daquela instituição parisiense demonstrava-se eficaz, no sentido de que alunos “normais” trabalhavam tão bem quanto os das aulas tradicionais e, além disso, também alunos que não obtinham bom desempenho nas aulas tradicionais alcançaram o *status* dos que alunos considerados com desempenho normal. Além disso, os denominados por eles “bem-dotados” ou “superdotados” (*élèves doués*) demonstravam estar obtendo benefícios de uma educação integral, apresentando melhorias tanto em relação à personalidade, quanto em questões que acreditavam ser causadas pelo ensino tradicional (ARGUS DES CLASSES NOUVELLES, 1947, p. 16).

Em relação à aplicação dos métodos, a seção destaca a publicação de um artigo de autoria de M. François Globot na revista “*L’Ecole Nouvelle Française*”, no qual o autor recapitula quatro das que denomina “as melhores práticas das *classes nouvelles*”: trabalho dirigido, professor chefe de equipe, conselho de classe e reuniões de pais – pilares que estariam dando excelentes resultados. O comentário destaca:

Estamos nos inserindo na tradição das instruções ministeriais de 1938, que já exigiam que entre os diversos professores houvesse um entendimento tão próximo que pudessem ensinar a todos como se fossem um só professor. Naturalmente, isso é apenas um limite: essa diversidade de temperamentos, que constitui o mérito e o encanto do ensino médio francês, subsiste e deve continuar. Mesmo imperfeita, a colaboração dos professores trouxe muito para as novas aulas de coordenação de disciplinas, conhecimento da criança, convergência de esforços para elevar a criança além de si mesma e treiná-la para o trabalho. Esses são os principais resultados. É novo para a maioria de nós. O conselho de classe é o seu instrumento necessário. Existe uma técnica do conselho de classe a ser desenvolvida. Ele deve passar a fazer parte dos costumes (ARGUS DES CLASSES NOUVELLES, 1947, p. 17, tradução nossa).

O trecho destacado permite identificar algumas das dificuldades enfrentadas para se chegar à efetiva coordenação do trabalho entre os professores. Contudo, com vistas a contornar os desafios enfrentados, destaca-se o conselho de classe como ferramenta favorável à articulação docente, devendo-se, para isso, ser desenvolvida uma técnica para melhor realização destes momentos. É interessante observar, diante disto, a observação feita, no item seguinte da seção, em relação à importância da formação teórica e prática dos professores em exercício, atestando não ser suficiente a reforma estrutural para a obtenção de bons resultados.

O número seguinte do boletim, nº 4, de janeiro de 1948, traz também aspectos interessantes na sessão *Argus des Classes Nouvelles*. Neste número, publica-se relato de uma feira de pais, denominada *La Voix des Parents*, organizada pela Federação das Associações de Pais de Alunos, em que se relata o sucesso da experiência, atribuído à redução do número de professores e alunos, à realização regular de conselhos de classe, ao trabalho dos professores, dispostos e apaixonados pelo ensino e, em especial, à individualização do ensino. Atribui-se destaque, ainda, por parte da federação, aos aspectos da direção do trabalho nas aulas, ao desaparecimento do dever de casa, às atividades de contatos com a vida feitas a partir da prática de estudo do meio, ao maior destaque à cultura artística, musical e às artes plásticas, aos trabalhos em equipe, ao desenvolvimento do senso de responsabilidade e, ainda, à introdução do desenho manual. De outra parte, são mencionados aspectos da experiência considerados negativos, tais como a tendência à independência em excesso por parte dos estudantes, o que tenderia a causar falta de disciplina; o temor pelo desaparecimento total do trabalho pessoal em casa, o que provocaria a perda do gosto pelo esforço para a formação intelectual e, ainda, a

carga horária excessiva de trabalhos de pesquisa em detrimento de língua materna e matemática (ARGUS DES CLASSES NOUVELLES..., 1948a, tradução nossa).

O próximo impresso do boletim agrupa os números 5 e 6, datados de fevereiro de 1948, exclusivamente dedicados a discutir questões em torno da temática problemas psicopedagógicos. Neste número, alguns elementos merecem especial destaque. Dentre estes, uma primeira questão a destacar seria a transcrição de dois fragmentos de textos: um primeiro, de Jean-Jacques Rousseau, extraído do livro Emílio:

Encarai todas as dilações como vantagens: é ganhar muito, caminhar para o fim sem nada perder; deixai a infância amadurecer nas crianças. Alguma lição se faz necessária? Evitai dar-lhes desde logo, se puderdes adiá-la sem perigo. Outra consideração que confirma a utilidade deste método está no temperamento particular da criança, que é preciso conhecer bem para saber que regime moral lhe convém. Cada espírito tem sua forma própria segundo a qual precisa ser governado e o êxito depende de ser governado por essa forma e não por outra (ROUSSEAU apud TEXTES, 1948b, p. 86).

Um segundo fragmento, de autoria Henry de Montherlant:

A idade de 13 anos nos meninos também me parece distinta, também especialmente distinta da de 12 e 14: embora eu não tenha encontrado essa observação em nenhum dos tratados sobre psicologia e fisiologia no tocante à juventude, persisto em crer francamente na especificidade desta idade. Breve ano brilhante! Sêneca diz que o esplendor da infância aparece especialmente no fim, pois as maçãs nunca ficam melhores do que quando começam a murchar. Aos 13 anos, a infância atira-se ao fogo antes de morrer. Ela passa de suas últimas intuições para seus primeiros pensamentos da adolescência. A inteligência perde a pureza, sem a obscuridade dos vapores da vida patética que irá se iniciar em poucos meses. Antes de se perder em sete anos de oscilações vertiginosas, ela repousa por um minuto em um equilíbrio maravilhoso e comovente. Nunca mais esta mente terá mais flexibilidade, mais memória, mais rapidez para conceber e compreender, nunca mais seus dons se mostrarão mais despídos. Não há nada que você não possa solicitar a uma criança de 13 anos. Nas escolas secundárias, a turma do 3º ano é uma turma grande: todos capazes das realizações mais notáveis; alunos de 13 e 14 anos, em que seus elementos se complementam uns aos outros, os primeiros tendo superioridade intelectual sobre os segundos, os segundos tendo superioridade afetiva. E então entramos nas Humanidades: uma era acabou (MONTHERLANT apud TEXTES, 1948b, p. 86, tradução nossa).

É interessante observar que, logo em seguida à transcrição dos excertos acima transcritos, a ponderação é que os textos e autores apresentados não passam de temas para a reflexão, não implicando “uma adesão às ideias que expressam, muito menos às tendências gerais da obra dos autores publicados” (TEXTES, 1948b, p. 86).

No mesmo número do periódico, em texto intitulado “*Professeurs, Elèves, Parents*”, Edmond Rivet discorre especialmente sobre a questão da disciplina em classe, acerca da qual o professor do “*Lycée du Parc*”, em Lyon, tece um relato sobre sua experiência com os estudantes, com críticas ao modelo tradicional. Como alternativa, defende um modelo de disciplina livre, com maior aproximação entre professor e aluno e papéis descentralizados em classe, via aplicação de conselhos interiores, cujas reuniões, segundo o educador, permitiriam reduzir as distâncias entre a turma e o estabelecimento de relações artificiais. Apontando a necessidade de uma reforma profunda da disciplina e tomando de empréstimo as palavras de B. Shaw, afirmava que a educação realizada na França era, ainda, uma espécie de “defesa organizada dos adultos contra a criança”:

[...] reduzida a um treinamento negativo e superficial, mais preocupado em manter uma ordem externa do que com o treinamento dos hábitos e características. Daí o resultado deste produto estranho, que é o colegial: não temos que nos orgulhar dele. Há 70 anos falamos de liberdade, mas permitimos que sobreviva um sistema que os obriga a pensar, a agir como se essa liberdade não existisse. ‘Quase não existe classe’, observava um educador americano, Mac Gill; não passa de um tipo permanente de uma corrente oculta de rebelião. Os hábitos desmoralizantes, as deformações de caráter devidas a estes longos anos de aparente submissão são tão graves que só uns poucos conseguem se libertar deles mais tarde. Opinião excessiva, muito absoluta, mas que infelizmente não deixa de ser verdade.

O livro de Foerster, *‘L’Ecole et la Formation du Caractère’*, é um livro central. Ele nos ensina a não querer quebrar a vontade da criança de fora; mas a evitar, de outra parte, uma educação muito libertária, muito facilmente anárquica, um culto à individualidade e às particularidades de cada aluno. De acordo com o que Rilke escreve sobre o sueco de Samskola (*Fragments en prosa*, p. 33-34, etc.), podemos ver claramente o excesso. Os próprios filhos aspiram à obediência, quando a ordem realmente representa algo: ‘a disciplina, não sei qual educador comentou muito bem, é a casca da árvore que retém a seiva e dá força para que suba ao coração. Mas essa obediência, essa higiene da vontade, criadora de hábitos, supõe (este é o sentido profundo do belo livro de Foerster) um apelo à liberdade, à necessidade profunda de se entregar, àquele lento heroísmo que, entre os jovens, é uma força tão frequentemente não explorada [...] (RIVET, 1948, p. 94, tradução nossa).

Dando prosseguimento à reflexão, o educador, fazendo referência a Nietzsche, discorre:

Para obter essa obediência, para merecê-la, o senhor, nas palavras de Nietzsche, deve ser um libertador, não um dono de escravos. Isso pressupõe três coisas: o amor, antes de tudo, sem o qual não se pode fazer nada; uma política de confiança (lembramos as palavras de um aluno inglês: ‘Não se mente para Arnaldo, isso seria covardia, pois 'ele ainda acredita em nós’). Finalmente, este respeito pelo adolescente retorna à sua dignidade de homem em formação”, afirmou Hegard, um

mestre dinamarquês em pedagogia, sobre ser cavalheiro com os meninos¹¹ (RIVET, 1948, p. 95, tradução nossa).

Seguindo a abordagem da temática psicopedagógica, transcreve-se o texto “*La connaissance de l’enfant*”, um relatório de estágio regional, realizado nas *classes nouvelles d’Anency*. No referido escrito, afirma-se que todo educador que deseja alcançar a eficácia do ensino deve buscar conhecer a criança; para tanto, deve perseguir três objetivos: a adaptação dos trabalhos às características mentais e à idade dos alunos; a orientação precisa de habilidades e, por fim, o apoio à formação da personalidade do estudante, para auxiliá-lo no desenvolvimento de seus dons pessoais e na neutralização de suas dificuldades. Este texto traz orientações e reflexões ao professor sobre como realizar este trabalho, tecendo reflexões sobre objetividade, simpatia e respeito, além de orientações sobre o processo ético em torno da confecção dos relatórios sobre o desenvolvimento dos estudantes:

O questionário de certos *dossiers* merece ser revisto. Ao respondê-lo, nós faríamos pesar o fardo de uma espécie de ficha criminal no futuro da criança. Saber, compreender, é coisa diferente de fixar preto no branco em um arquivo, que um dia pode ser visto sob um olhar, senão hostil, ao menos sem benevolência. Vamos colocar alguns problemas específicos: um aluno roubou. Vamos indicar esta ofensa em nossas observações? Uma menina tem uma puberdade nublada. Seu comportamento deve ser relatado? Quem se atreveria a fazê-lo, pensando nas possíveis consequências? (BRUNET, 1948, p. 99, tradução nossa).

Para tanto, sugerem-se três soluções na confecção dos relatórios a partir destes princípios éticos: 1. o uso do método dos símbolos convencionais, processo utilizado por psicólogos e médicos; 2. apresentação diferenciada, conforme o exemplo apresentado pelo autor: “Jacques roubou para dar um presente aos seus camaradas. Apontaremos sua necessidade de se afirmar, de ser admirado, uma particular força de desejo pelo poder [...]”; 3. o silêncio. Observadas estas possíveis saídas, acredita-se ser desejável também colocar à disposição dos professores das *classes nouvelles* dois questionários distintos: “Um, destinado a constar no arquivo de cada aluno; o outro, do qual seria necessária apenas uma cópia e que serviria de guia para o esforço de compreensão de cada criança” (BRUNET, 1948, p. 99).

A observação sistemática do estudante, para sua melhor orientação, era um dos pilares das *classes nouvelles*. Em relação a este processo, Brunet fornece também

¹¹ O educador faz referência, aqui, a uma reportagem sobre a Semana Pedagógica de Casablanca, em 1937.

elementos para uma melhor compreensão. Segundo a autora, esta observação deveria ser feita a partir da análise de habilidades nos exercícios escolares e de testes, sendo, estes últimos, essenciais ao trabalho de orientação. Deveria receber enfoque, porém, também o comportamento do estudante, incluindo aí a análise do comportamento espontâneo, da expressão em jogos, de seu comportamento entre pares e da vida em equipe, por exemplo. É interessante destacar, ainda, o ponto seguinte do texto, no qual se discorre sobre o desenvolvimento mental e emocional da criança e do pré-adolescente, partindo da teoria de Claparède, para tratar da psicologia da formação do caráter da personalidade. Deve-se acentuar que o plano de Reforma Langevin-Wallon previa o apoio de especialistas em métodos psicológicos. Sobre esta temática, o texto acrescenta:

Várias *Classes Nouvelles* já fizeram apelos aos psiquiatras infantis. Mesmo quando esta assistência, tão necessária, nos for garantida, não estaremos isentos de treinamento pessoal para isso. O especialista dará um diagnóstico, mas ainda teremos que aplicar a maior parte do indicado neste tratamento; entretanto, é muito difícil, para aqueles que não compreenderam totalmente as causas do comportamento, considerá-lo apropriado. É o desejo de ajudar a criança que nos fará buscar por um tratamento psicológico (BRUNET, 1948, p. 101, tradução nossa).

O texto seguinte, intitulado *Une expérience médicale dans le cadre des classes nouvelles*, é publicado pelo médico Cl. Kohler, ex-chefe clínico na Faculdade de Lyon. Nele, o autor relata uma experiência de cooperação médico-pedagógica. Na proposta descrita, além da comum visita anual realizada nas escolas regulares para avaliação da situação física dos alunos, passou-se a contar com a atuação de um médico e um assistente de psicologia junto aos professores, integrando ativamente as seções de estudos sobre as crianças, analisando seu desenvolvimento intelectual e de caráter, com o objetivo de prevenção no nível físico, intelectual e emocional. O trabalho foi iniciado com a apresentação de diferentes métodos de teste. Após a apresentação, fez-se a tentativa de desenvolver os dados relativos a cada criança, em formato de diagrama de avaliação. Os dados apresentados indicam a aplicação de testes físicos (peso, questões físicas de forma geral e questões psicomotoras) e testes denominados de “avaliação do nível mental dos alunos”, nos quais se observou que a maior parte dos alunos ultrapassou o limite estabelecido para crianças de 12 anos (144 pontos), enquanto apenas um apresentou limite inferior.

Nas classes de *6ème*, foram aplicados testes de inteligência prática tipo Labirinto de Porteus e o teste de visualização gráfica de Florence Goodenough, obtendo-se bom

rendimento com o primeiro, enquanto que o segundo foi considerado inviável do ponto de vista de teste de nível. Nas classes de *5ème*, a experiência foi feita por um psicólogo, que aplicou os testes clássicos de Pieron (ficha escolar de inteligência e fichas de atitudes técnicas A e B). Por fim, a última etapa da intervenção voltou-se para as tendências instintivas e as características dominantes dos estudantes, com o uso dos testes de Rorschach e Dusseldorf.

A partir destes testes, foram identificadas desde a gagueira, o hipotiroidismo, a cardiopatia congênita, o desenvolvimento psicomotor instável e o que se chamava de distúrbios de caráter. Sobre estes últimos, afirmavam que, ao contrário das questões físicas, dois dos quatro distúrbios de caráter mantiveram-se inalterados, devido a deficiências da família diante das convocações. Na figura 9, uma reprodução do esquema de apreciação da criança.

Figura 10 – Esquema de apreciação da criança

SCHÉMA D'APPRECIATION DE L'ENFANT

Nom : Prénoms : Né le

1) Opinion de l'enfant sur lui-même
 2) Appréciation du professeur
 3) Appréciation des parents
 4) Données de l'examen physique
 5) Données de l'exploration de l'intelligence
 6) Données de l'exploration du caractère

CONCLUSIONS

LIGNES DOMINANTES DE LA PERSONNALITÉ :

Favorables
 Défavorables

Scolaires
 Médicales
 Educatives

DIRECTIVES :

Docteur Cl. KOHLER,
*ex-Chef de Clinique à la Faculté de Médecine
 de Lyon.*

Fonte: KOHLER, 1948, p. 106.

Os números 7 e 8 do boletim, datados de março de 1948, trazem discussões sobre a reforma ortográfica e o estudo da ortografia. Texto também interessante, e que merece destaque no que se refere a este número, é “*Invitation au Voyage*”, de autoria de Jean Mellot, professor no Liceu de Roanne, no qual discorre sobre a prática do estudo do meio, relatando seu sucesso:

Entre as inovações que beneficiam nossos alunos das *Classes Nouvelles*, o estudo do meio tem-se mostrado particularmente eficaz. “Coisa vista, coisa retida” - podemos dizer isso com segurança - e nada irá superar o documento concreto: todos os nossos colegas concordam neste ponto. Mas, entre os “ambientes” que se oferecem aos nossos olhos ávidos, que diferenças! Aqui, envergonhado por tanta riqueza, onde podemos escolher. E aí, quando fazemos visitas em locais com recursos escassos, nos repetimos, ansiosos: visitar? Sim, mas o quê? Aos professores de cidades assim desfavorecidas, eis o que me permito sugerir, tendo, de minha parte, experimentado isso em várias ocasiões: vocês não sabem o que mostrar às crianças? Façam-nos viajar [...] (MELLOT, 1948, p. 139, tradução nossa).

O texto seguinte, de autoria de P. Sarrailh, chefe de equipe em uma *5ème* do Liceu de Nice, intitula-se *Instruction Civique en Cinquième*, e discorre sobre uma experiência na disciplina de Instrução Cívica que, segundo o autor, gozava de um preconceito geral, que lhe era desfavorável. Contudo, contrariando as expectativas, os contornos dados a esta disciplina, na prática relatada pelo professor, são bastante interessantes. Um primeiro ponto de destaque seria a atuação dos estudantes, divididos em equipes, para limpeza e organização da unidade escolar, garantindo o bom funcionamento de suas instalações, uma vez que se partia do pressuposto de que a ordem exterior é o primeiro elemento de uma sala de aula. Questão também interessante assenta na flexibilização do programa de aulas, tendo em vista a priorização dos eventos locais e próximos à vida dos estudantes. A data de início do curso, tendo coincidido com as eleições para prefeitura, teve sua direção alterada e voltada a esta temática. A partir deste centro de interesse, os estudantes passaram a fazer sondagens sobre os candidatos escolhidos por seu círculo familiar. Além disso, estudaram e descreveram o mecanismo da eleição; calcularam os resultados deste processo proporcionalmente; discutiram notícias de jornais e analisaram as palavras técnicas, buscando seus significados, e realizaram atividades de estudo do meio nas prefeituras locais. Isso tudo, destaca o autor, sem a necessidade de um livro didático.

Este número contempla ainda, na sessão *Argus des Classes Nouvelles*, diversas reflexões em torno de práticas nestas classes, das quais se destaca o comentário, que, em essência, é uma pergunta que demanda por uma resposta: “Por que individualizamos o ensino?” O texto que se segue é de autoria de M. Guéhenno:

Temos que fazer justiça a todas as mentes e a todos os espíritos. Não existe ensino verdadeiro que não se dê ao trabalho de reconhecê-los em sua maravilhosa diversidade. É o mais comvente, sem dúvida, da profissão de professor. Ele joga, se assim poderia ser dito, na razão

comum e universal. Ele acredita nela. Tem que acreditar. Mas ele sabe que existem mil maneiras diferentes de chegar a um acordo com ela, de unir-se a ela. Então ele cutuca os espíritos das pessoas, daquele primeiro jeito, depois daquele outro, e, novamente, deste outro. Ele questiona. Ele aborda a mesma questão de centenas de maneiras. Ele é recompensado por seu trabalho quando, de repente, de um jeito ou de outro, a corrente passa, a faísca dispara, a luz brilha. Existem duas certezas enquanto fala com seus pequeninos. Uma é a de que eles são todos iguais; a outra, que, no entanto, são todos diferentes. Ele se encanta com as semelhanças que fundam entre eles a fraternidade, e deve submetê-los às mesmas leis de um combate, mas também com as diferenças que cada um encerra em si, e os tornam únicos, respeitáveis para todos os outros. Ele celebra com uma autoridade jacobina a razão comum e a lei comum. Mas também segue o respeito que devemos às almas. É um ótimo preceito pedagógico, seguindo a palavra de Pascal: “À medida que vamos tendo mais espírito, achamos que há mais homens originais”. A escola, na França, sempre se propôs a reconhecer e salvar esses inúmeros “originais” que são os homens (GUÉHENNO, 1948, p. 145, tradução nossa).

Os números 9 e 10 do boletim *Classes Nouvelles*, datados de abril de 1948, foram números especiais, enviados somente aos membros da Anecnes. Estes iniciam-se com texto informativo endereçado aos pais e professores, e, nele, fornecem-se elementos de destaque no que se refere à organização destas classes. Discorrendo inicialmente sobre a temática “uma formação completa”, o escrito informa que as *classes nouvelles* possuíam os mesmos programas das turmas tradicionais e conduziam aos mesmos exames, sendo organizadas, contudo, de forma especial, visando a uma formação mais completa e a uma orientação mais precisa. No intuito de melhor orientar os estudantes, reduzia-se o número de alunos para 25 alunos, e de professores para no máximo três, nas classes de *6ème* e *5ème*, o que permitiria “melhor observação da criança e melhor orientação dos estudos”. Além disso, instituía-se a prática da coordenação das disciplinas, via planejamento integrado por parte dos professores, que trocavam informações acerca das observações realizadas e planejavam coletivamente. Acrescentava, ainda, o texto:

As *classes nouvelles* visam não só instruir, mas educar, formar, além da inteligência, o caráter, a afetividade, um sentido social e todas as qualidades do ser. Para tanto, contam com um importante complemento da formação artística (educação musical e plástica): incluem também meio dia de trabalho manual, não para desenvolver formação profissional, mas para despertar o gosto pelo trabalho das mãos, trabalho que também tem valor educacional.

Nas *classes nouvelles* realizamos o ‘estudo do meio’, ou seja, por meio de visitas, passeios, indagações, a criança é colocada em contato com a realidade das coisas, com seu entorno e as condições locais, o que lhe permite, em cada disciplina (história, geografia, ciências naturais, etc.),

trabalhar de forma mais viva (L'ASSOCIATION NATIONALE DES EDUCATEURS..., 1948, p. 151, tradução nossa).

Em seguida, ao tratar da questão dos métodos utilizados nas *classes nouvelles*, informava-se que estes eram baseados em um conhecimento sólido da psicologia de crianças e adolescentes. Apesar de chamados de novos métodos, eram os mesmos utilizados, de longa data, institutivamente, pelos melhores educadores. Ademais, acentuava a mensagem, os professores possuíam total liberdade para empregar os métodos que considerassem mais úteis nas circunstâncias que encontrassem junto aos estudantes, respeitando a diversidade presente nestas classes. De todo o modo, um aspecto em comum de todos estes métodos era que estariam no rol dos “métodos ativos”, daqueles que apelam para a própria atividade da criança:

A aula tradicional é composta por um ensino ‘*ex cathedra*’: o professor fala, a criança escuta, repete ou responde; a criança permanece sentada em sua cadeira e suas únicas ferramentas são cadernos, livros e canetas. Os métodos ativos não são apenas agitação, são uma atividade controlada por adultos; levam em consideração o gosto das crianças, os interesses específicos de sua idade, sua vida familiar e social. Você sabe, muito melhor do que qualquer lição aprendida em um livro, é a explicação de uma pergunta que você se fez ou o que você aprendeu por meio do trabalho efetivo, feito na realidade (L'ASSOCIATION NATIONALE DES EDUCATEURS..., 1948, p. 151, tradução nossa).

Outro aspecto dos métodos utilizados nas *classes nouvelles*, de acordo com a associação, consistia no esforço despendido para que as crianças não fossem submetidas a afazeres idênticos, devendo ser realizada a máxima individualização do ensino, adaptando-o, tanto quanto possível, à natureza de cada aluno. Para tanto, a realização do conselho de classe e o número reduzido de alunos eram fatores que favoreciam o alcance de maior aproximação com a realidade de cada criança. Além disso, procedimentos como trabalhos dirigidos, uso de fichas, escrita de textos livres, grupos em que todos cumpriam o seu papel, eram alguns dos procedimentos que permitiam, “senão fazer uma educação absolutamente sob medida, pelo menos trazer algumas alterações à uniformidade dos estudos universitários, ao mesmo tempo em que ajudavam a descobrir as verdadeiras aptidões das crianças” (L'ASSOCIATION NATIONALE DES EDUCATEURS..., 1948, p. 152, tradução nossa).

A questão disciplinar possuía também características que se pretendiam diferentes das aplicadas nas classes tradicionais, visando à incorporação das regras e da disciplina enquanto valores morais, os quais exerceriam peso no direcionamento da

atuação dos estudantes, independentemente da vigilância constante do adulto. Neste sentido, o excerto abaixo, retirado do subtítulo *education morale e sociale*, é bastante elucidativo:

Desenvolver o espírito social, ao mesmo tempo que o caráter e o senso moral, é uma das principais preocupações das *classes nouvelles*. A formação do caráter é tanto ou mais importante que a da inteligência, até mesmo para o sucesso dos estudos intelectuais, que tantas vezes padecem de um mau direcionamento da personalidade. É o caráter, o valor moral do indivíduo, que decide, no fundo, o valor da cultura, ou seja, o bom ou o mau uso que dela ele fará... Para atuar plenamente sobre o indivíduo, para orientá-lo, é necessário conseguir que ele se revele com clareza e sem hipocrisia, tanto aos outros, quanto a si mesmo... Queremos substituir a disciplina autoritária e distante, imposta de fora, por um regime de disciplina esperada e parcialmente organizada pelos alunos... Uma disciplina que atua apenas pela força e na presença do adulto pode ter um valor de conveniência; mas não tem um valor moral. Somente quando a criança reconhece o valor da disciplina como regra de todo trabalho pessoal e comum, e a assume, ela passa a ter um valor real. Seria estranho que, em uma idade em que se afirma uma vida democrática e livre, a educação apenas prepare as pessoas para uma disciplina útil e obrigatória (L'ASSOCIATION NATIONALE DES EDUCATEURS..., 1948, p. 152, tradução nossa).

No que concerne aos resultados das *classes nouvelles*, reconhecia-se que, do ponto de vista das aquisições quantitativas, os conhecimentos adquiridos em história, ciências, gramática, cálculo, eram comparáveis aos alcançados nas classes tradicionais. Contudo, em relação à iniciação artística e manual, à formação social e moral, à iniciativa intelectual, à confiança, à alegria no trabalho, encontravam-se resultados que, na avaliação dos associados, eram diferenciados: eram excepcionais com os bons alunos, mas igualmente bons com o restante dos estudantes da classe (L'ASSOCIATION NATIONALE DES EDUCATEURS..., 1948).

Ainda nos números 9 e 10 do boletim, encontram-se elementos em torno das questões anteriormente levantadas, em texto que discorre em torno do uso da psicologia nas *classes nouvelles*. No escrito, o conselheiro técnico-pedagógico do Ministério de Educação Nacional francês, Roger Gal, defende a experiência destas classes afirmando que, psicologicamente, o método de ensino “*ex cathedra*” – utilizado no ensino tradicional – cometeria o erro de retirar do ensino o elemento responsável por gerar, no estudante, o verdadeiro interesse, negando-lhe a alegria de descobrir e superar suas dificuldades. Além disso, segundo ele, uma boa ação educativa exigiria, por parte dos educadores, conhecer o estudante e acompanhá-lo passo a passo, descobrindo suas dificuldades, erros, recursos a serem explorados e deficiências a remediar. A psicologia, neste sentido, ganhava especial importância, por permitir:

[...] em vez de se contentar em semear conhecimentos sobre o conjunto da turma e deixar que cada um se cuide como puder, é preciso adaptar o trabalho escolar às capacidades e aos recursos de cada aluno, no ritmo do trabalho de cada um, medindo o atendimento a ser dado às necessidades individuais, não para fazer pela criança o que ela mesma pode fazer, mas para ajudá-la no que for necessário, e não mais do que o necessário. Porém, para ajudar de forma eficaz, não há outra maneira que se apoiar, dia após dia, em cada um dos seres que estão sendo formados, para observar suas mentes evoluindo e permitir que cada um atue a seu próprio modo. É esta ação que é favorecida por todas as instituições *classes nouvelles*: o trabalho supervisionado, que faz a criança trabalhar sob o olhar de seus professores; o tempo dedicado à observação especial das aptidões; o tempo do conselho de classe, dedicado a cada semana à organização das observações, bem como à preparação do trabalho, à anotação das observações mais importantes em um arquivo escolar e, finalmente, aos relatórios divulgados junto aos pais, que possuem tantas informações úteis sobre seus filhos (GAL, 1948, p. 159, tradução nossa).

A edição do boletim conta, ainda, com o relatório de Robert Dottrens, diretor da *École du Mail* e professor da Universidade de Genebra, no qual são relatadas duas visitas realizadas em *classes nouvelles* – classes instaladas em Lyon e Roanne. Ao discorrer sobre suas impressões em torno do observado nestes ensaios, Dottrens acentua a importância das práticas observadas, que refletem, em sua avaliação, os preceitos de não mais apenas ensinar conteúdos aos estudantes, mas ensiná-los a aprender; não apenas ensiná-los a saber, mas ensiná-los para que saibam fazer; e não mais banir para educar, mas convencê-los de uma educação por essência. Neste sentido, comenta, com entusiasmo, o fato de ver finalmente aplicados os preceitos de Rabelais, Montaigne e Rousseau, tecendo uma avaliação bastante positiva do ensaio:

Caros colegas franceses, vos felicito. Conheço por longa experiência pessoal as dificuldades, os obstáculos, as críticas, as incompreensões, as dúvidas; os períodos de euforia e desânimo que são a sorte de quem busca por novos caminhos para a educação de amanhã. Perseverem, vamos perseverar juntos. E como não poderíamos fazer isso quando vemos o entusiasmo dos alunos, o ambiente da aula, o valor das primeiras conquistas! Observando-os trabalhando em equipe, entre vocês, ouvindo vocês, como em Roanne, falar de seus alunos, de seu trabalho, sentimos que algo mudou. Que vitória! [...] O caminho está aberto: vamos em frente, fortes em nossa convicção. A doutrina do ensino educacional pronunciada por Herbart e seus sucessores é a característica da escola tradicional: o mestre fala, o aluno escuta, aprende e recita. Esta é uma Bastilha a ser demolida (DOTTRENS, 1948, p. 173-174).

Os números 11 e 12 do boletim, datados de junho de 1948 e publicados em volume único, são destinados à análise das práticas do ensino do latim. De outra parte, os

números 13 e 14, publicados em julho de 1948, também em brochura única, foram os últimos exemplares localizados no levantamento realizado.

As discussões do exemplar que agrupa os números 13 e 14 do periódico são iniciadas com um relato da assembleia geral da Anecnes, realizada em 14 de maio daquele ano, envolvendo todos os membros da comissão, que, na ocasião, contava com 645 membros. Este relato permitiu a identificação de elementos importantes em torno do alcance desta associação, bem como das publicações por ela realizadas. Foram publicados 25 arquivos mimeografados, com mais de 10 mil cópias vendidas; boletins trimestrais, com 20 mil cópias vendidas; 7.500 avisos de novas turmas e, finalmente, o dossier *Classes Nouvelles*. Neste relato, afirma-se que a organização tinha por objetivo publicar 14 números do periódico, no lugar dos 12 planejados inicialmente.

Em relação ao alcance atingido, afirma-se, no referido relato:

Apesar das numerosas lacunas, a Anecnes está desempenhando um papel muito importante para o movimento de renovação da educação, oferecendo serviços valiosos, os quais podemos medir, talvez, melhor no isolamento da província do que em Paris. Mas ainda há muito a fazer: precisamos estar informados e agir; a equipe de gestores deve estar solidamente organizada e sentir-se apoiada e cercada; a Associação deve ser o seu negócio e reunir quase todos os mestres e usuários das *classes nouvelles* (ANECNES, 1948, p. 235, tradução nossa).

As reflexões do boletim seguem com o texto *Monsieur Lacroix, merci!*, no qual se discorre sobre o relatório de Maurice Lacroix, publicado no periódico *National Education* (n. 15, de 22 de abril de 1948). Nele se realiza um balanço do trabalho realizado nas *classes nouvelles*. Nesta direção, o relator avalia que um dos méritos dessas classes consistia no fato de terem chamado a atenção dos professores para a importância dos problemas pedagógicos, em particular para o fato de que certos procedimentos necessitavam ser renovados e a profissão docente necessitava ser repensada. Lacroix destaca, ainda, de forma positiva, a limitação do número de alunos e o emprego de métodos ativos, os quais teriam permitido a criação de uma atmosfera especial, fortalecendo os laços de confiança entre mestres e alunos, dando “[...] aos professores a oportunidade de observar cada aluno individualmente, de notar suas aptidões e deficiências particulares, de procurar as primeiras, que têm maior possibilidade de se desenvolver com sucesso [...]” (GOBLOT, 1948, p. 238).

De outra parte, o relator tece também alguns comentários negativos e ponderações sobre o ensaio. Destaca-se, aqui, o relatado em torno do uso de centros de

interesse, tema sobre o qual afirma que demonstrava ser ou só “centro” ou só “interesse”, sobretudo quando se tratava das crianças menores, para as quais a prática dava-se na forma de escolha por um objeto ou evento que interessasse, para que lhes solicitassem um trabalho, não constituindo propriamente uma técnica. Lacroix tece ainda avaliações negativas sobre a prática trabalhos em equipe, que, para ele, só servia para se organizarem momentos de relaxamento exagerado. Em resposta, Goblot (1948) refuta a fala do relator, afirmando que a disciplina consistia em o estudante manter sempre uma atitude em relação ao trabalho que tinha a realizar, destacando: “Não há disciplina verdadeira sem o uso da liberdade” (GOBLOT, 1948, p. 239). Ademais, pontos igualmente importantes são a crítica de Lacroix em relação à multivalência praticada pelos docentes das *classes nouvelles*, os quais ocupavam mais de uma cadeira na turma, e as afirmações de que a experiência não deveria ser levada muito longe, estando esta última, segundo Goblot, presente em todo o relatório.

Nota-se que o boletim das *Classes Nouvelles* atuava estrategicamente, divulgando as experiências realizadas nessas classes, prescrevendo as práticas autorizadas e consideradas corretas, do ponto de vista metodológico, para estes ensaios, com a intenção de disseminar as práticas e representações acerca das experiências e de seus atores. Observa-se que a multiplicidade dos ensaios e das práticas realizadas, cada uma com suas características distintas, evidenciava os diferentes usos e sentidos dados a partir dos processos de apropriação, sempre distintos. Sabe-se, contudo, que o hiato existente entre as finalidades e os sentidos que os autores imprimem em seus escritos, em intenção, e o público e os sentidos que eles realmente atingem, fogem, sempre, daqueles desenhados pelo criador do objeto cultural, pois estes são redefinidos nos/pelos processos de apropriação. Dentro desta linha, parece conveniente fazer-se aqui um breve parêntese para retomar um trecho cunhado por Roger Chartier, em que o autor reflete metodologicamente sobre esta questão:

A reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico. O meu organiza-se em torno de três pólos, geralmente separados pelas tradições acadêmicas: de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros e, além, todos os objetos que contêm a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo, assim, usos e significações diferenciadas (Roger Chartier, 1991, p. 178).

Logo, ainda que os relatos de experiência sejam um escrito de natureza diversa dos textos oficiais e intentem retratar aspectos da ordem das práticas, é importante mencionar que podem fugir, e sem dúvidas deixam escapar, aspectos relevantes do que efetivamente fora realizado no chão da escola, pois imprimem, assim como qualquer texto escrito, representações e visões que o autor intenta imprimir em seus leitores. Neste sentido, a ausência de fontes orais, ou, ainda, de fontes produzidas pelas *classes nouvelles*, como planejamentos ou relatórios de atividades para um maior entrecruzamento de fontes, representam um limite para o presente estudo. Importa ponderarmos, contudo, que a referida experiência é aqui lida como uma matriz pedagógica, de maneira que tanto os textos circulados no periódico oficial *Classes Nouvelles*, que nos permite ler as práticas autorizadas e divulgadas pela *Association Nationale des Éducateurs des Classes Nouvelles de L'enseignmenet du Second Degré*, quanto as demais que se optou por analisar, são fontes que nos permitem identificar os elementos do que se intentava definir como conjunto de saberes que compunham esta matriz, ainda que esta análise deixe escapar elementos de sua implantação e apropriação.

Os textos e artigos publicados em jornal representam outra natureza de fonte que nos oferece importantes elementos para análise da experiência; oferecem-nos, sobretudo, a avaliação dos agentes do campo no qual estas práticas se inseriram. Exemplo disso é a coluna publicada no jornal “*Le Figaro*”, em data de 16 de julho de 1948, na qual Pierre Audiat (1948) trata da questão das *classes nouvelles*, vinculando a experiência a um processo de substituição dos “deuses” da universidade, uma “mudança de teologia”. Naquele momento, as divindades em evidência passavam a ser, para o jornalista, o antidogmatismo e o anti-individualismo. A primeira dessas divindades teria como dogma fundamental a ideia de que o conhecimento não deveria ser entoado à criança, mas que esta poderia, pelo exercício da observação e do senso crítico, descobrir por si mesma. A segunda divindade, por sua vez, seria a representante do princípio de que a criança, retirada da individualidade e do egoísmo, deveria investir em um fundo comum de recursos intelectuais e juntar-se a uma equipe (AUDIAT, 1948).

No referido artigo, Audiat (1948) faz referência à análise das *classes nouvelles* por inspetores gerais, de forma especial por Maurice Lacroix. A reflexão traz aspectos interessantes acerca do operacionalizado no ensaio, apontando a existência de aspectos negativos e positivos. O aspecto positivo seria a atribuição de uma característica divertida do ensino: um “latim e grego sem lágrimas”, como há vinte anos já anunciavam as

gramáticas gregas e latinas. Nas *classes nouvelles*, ciências, artes e letras apresentavam-se como regiões de riso, abertas à descoberta e à aventura; um local onde a tarefa da classe era substituída por uma “escola de aferição”, e o professor não era um chefe, mas um guia de roteiro. “As gaiolas dos jovens em cativeiro” – como são referidas as escolas – teriam suas portas mais abertas do que fechadas e, por elas, passavam jovens como se estivessem em alegres bandas, para realizar estudos *in loco*. As aulas se tornavam um passeio: em geografia, por exemplo, o aprendizado se dava ao longo dos rios, escalando as montanhas. Acrescentava, o jornalista:

Adicione que a classe é dividida em equipes dirigidas, cada uma, por um camarada eleito. A explicação de um soneto ou de uma ode torna-se um jogo amistoso: cada equipe apreende um quarteto, terceto ou estrofe [...] depois relata na mesa comum, para que o todo seja reconstituído. [...]. Desses jogos, a criança retorna não apenas feliz, enriquecida, mas orientada: ao mesmo tempo em que os arcanos da ciência se revelam a ela, ela se revela para si mesma (AUDIAT, 1948, s.p., tradução nossa).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se dava destaque positivo à maior ludicidade e formato mais aberto às escolas, atribuía-se a esta liberdade também uma conotação negativa, conforme ilustrado no excerto abaixo, onde se menciona, ainda, uma questão não menos central: a formação de professores:

E aqui está o mal: a disciplina flutua; o esforço doloroso, não sendo imposto nem exigido, não é conhecido pela criança; o exercício da memória é negligenciado. As bases do conhecimento futuro, como a gramática ou a matemática, só são acessíveis pela análise aos filósofos [...]. E a criança, a quem todo o catecismo é recusado, coloca o acesso ao seu conhecimento ao acaso, às vezes em um buraco. Finalmente – este é o ponto capital –, essa pedagogia exigiria mestres versáteis, que dominassem todas as disciplinas, devotados aos tratamentos modestos para uma tarefa sublime: o nascimento de espíritos. Esse mestre existe, certamente, mas não em série (AUDIAT, 1948, s.p., tradução nossa).

Apesar dos esforços, por vias da proposição de projetos de lei, sobretudo por parte do Partido Comunista Francês, para que uma autorização de continuidade do ensaio fosse emitida, o ensaio das *classes nouvelles* foi concluído após sete anos letivos de funcionamento - período que se estendeu de outubro de 1945 a julho de 1952. Apesar de oficialmente concluída, a experiência foi aplicada em algumas instituições apenas de maneira informal. Em alguns estabelecimentos, além do funcionamento extraoficial, foram realizadas extensões informais para outras turmas, num arco de tempo que se estendeu além do ano letivo de 1951-1952, indo, em algumas classes, até 1955 (SAVOYE, 2010).

Os projetos para desdobramento das classes em experiência permanente, ainda que não tenham logrado êxito, fornecem elementos importantes para a compreensão deste ensaio. Savoye (2010) analisa a documentação da proposta de lei, localizada por ele nos Arquivos Nacionais da França. A primeira versão do documento faz referência ao uso dos métodos ativos, a partir dos quais “se esforçam para colocar em ação, em cada disciplina, a iniciativa dos alunos”. Esta formulação, ressalta-se, não é bem aceita pelos diretores da educação, em especial por parte de Aristide Belais, apoiado pelo diretor de gabinete, J. B. Piobetta, elemento considerado emblemático pelas *classes nouvelles*. A dificuldade em levar a cabo o projeto de lei para a continuidade das destas classes, provoca concessões, nas versões que sucedem ao projeto, à pedagogia tradicional. No projeto de lei divulgado em dezembro de 1949, é possível observar essa tensão:

Os métodos pedagógicos a serem utilizados são: 1º os métodos tradicionais, que provaram ser os mais aptos a favorecer, pelo desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades, a formação de espíritos livres, autônomos, justos e corações generosos; 2º os métodos ativos que, despertando a iniciativa do aluno, visam não apenas a desenvolver suas aptidões naturais, mas também a corrigir suas falhas e a criar as qualidades, aptidões e gostos que ele não possui (SAVOYE, 2010, tradução nossa).

Tais concessões, contudo, não são suficientes para salvar o projeto de lei, que acaba sendo abandonado após ser rejeitado pelo Conselho Superior de Educação Nacional. Somadas às tensões políticas, têm-se, ainda, as duras críticas direcionadas às *Classes Nouvelles*, conforme reconhecido pelo próprio Monod, em 1952:

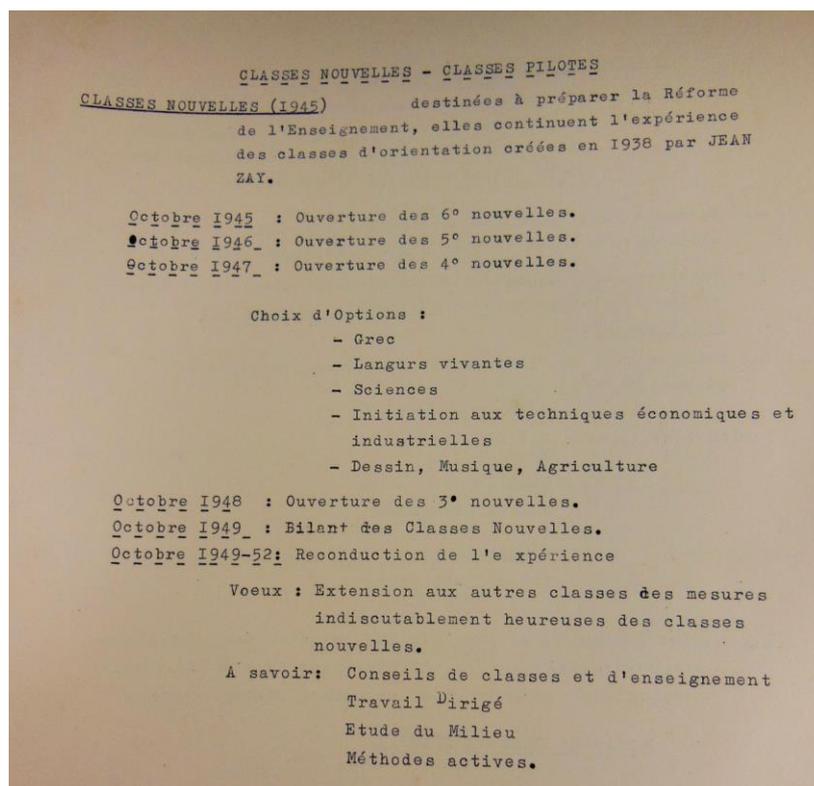
Às vezes, projetamos essas aulas imitando os jardins de infância, dando ao fazer uma importância exagerada e confundindo liberdade direcionada com desordem: alguns professores não conseguiram adaptar os métodos ao desenvolvimento mental das crianças; outros 'esclerosaram' a fórmula; outros, ainda, não entenderam o significado dado à expressão 'métodos ativos' (LE FIGARO, 11 mars 1952, tradução nossa).

O fracasso das tentativas legislativas, combinado com as críticas direcionadas ao ensaio, ocasionam o ponto final da experiência. De 1949 a 1960, apesar dos esforços de Monod para mantê-las em *status* de laboratório educacional permanente, as *classes nouvelles* são suspensas. Com a saída de Monod e sua substituição por Charles Brunold, publica-se uma circular, em 31 de maio de 1952, formalizando a mudança de concepção na formação de segundo grau e finalizando, formalmente, o ensaio das *classes nouvelles*.

Neste sentido, uma fonte produzida no Ciep, intitulada *Classes Nouvelles - Classes Pilotes*, fonte localizada no acervo Luis Contier, fornece-nos um panorama geral do desenvolvimento destas classes. O referido documento, além de permitir observarmos a criação progressiva de *classes nouvelles*, abertas do 6^{ème} para a 3^{ème} entre os anos de 1945 e 1948, também permite identificarmos a realização de um movimento de balanço das *classes nouvelles* realizado em 1949 e, ainda, um movimento de recondução da experiência, realizado de 1949 a 1952.

As páginas seguintes do referido documento situam as *Classes Pilotes* como a experiência que, a partir de 1952, teriam dado continuidade às *Classes Nouvelles*, fazendo com que, gradualmente o espírito dessas primeiras classes, seus métodos e a vontade de pesquisar e progredir que as animava, penetrassem gradualmente todo o sistema de ensino de segundo grau francês.

Figura 11 - Texto *Classes Nouvelles - Classes Pilotes* do Ciep

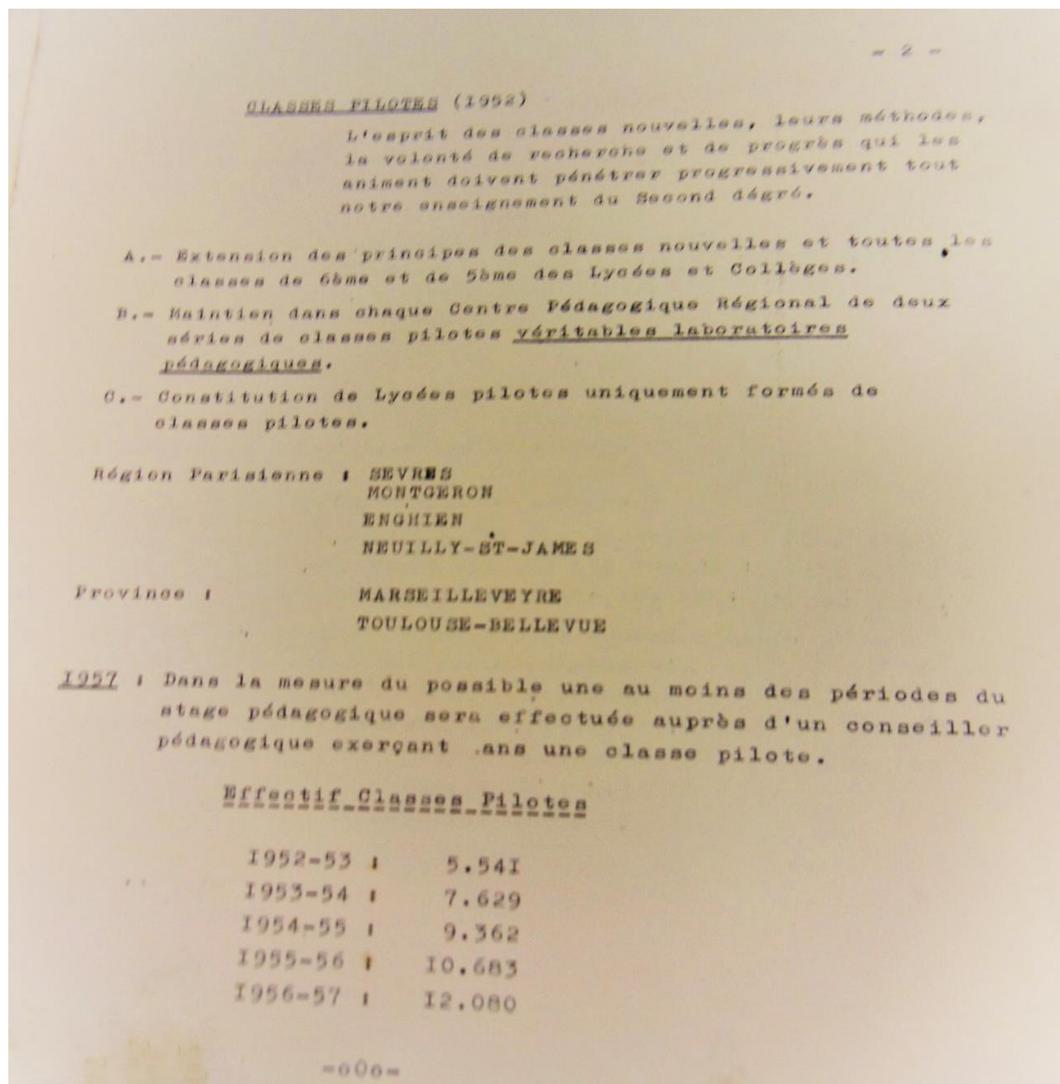


Fonte: Centre International d'Études Pédagogiques de Sevres. Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Educação da USP.

De acordo com o disposto na referida fonte, as *Classes Pilotes* teriam por objetivo: a) extensão dos princípios das *classes nouvelles* e de todas as 6^{ème} e 5^{ème} dos liceus e faculdades; b) organização, em cada centro pedagógico regional, de duas séries de *classes pilotes* para funcionarem como verdadeiros laboratórios pedagógicos; e c)

criação de *Lycées e Collèges* formados unicamente por *classes pilotes*. O efetivo das *classes pilotes*, nesse sentido, teria ido de 5.541, entre 1952-1953, para 12.080 nos anos de 1956-1957, conforme se pode observar no documento reproduzido na figura 12.

Figura 12 - Texto *Classes Nouvelles - Classes Pilotes*, do Ciep



Fonte: Texto *Classes Nouvelles / Classes Pilotes*, do Ciep (p. 2). Centre International d'Études Pédagogiques de Sevres. Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Educação da USP.

É interessante observar, também, que os princípios das classes chamadas “*pilotes*” seguiam o definido para as *classes nouvelles*, sendo orientadas por alguns eixos de estruturação: 1) conhecimento das crianças; 2) coordenação das disciplinas; 3) métodos ativos; 4) atividades de contato com a vida; 5) estudo das aptidões; 6) atmosfera da classe.

Destaca-se, aqui, brevemente, apenas o item “3”, uma vez que o documento define como métodos ativos: “trabalho dirigido; trabalhos em equipe; atividades de contato com a vida e estudo do meio”. Além disso, o documento registra alguns aperfeiçoamentos importantes que teriam sido realizados nas *classes pilotes*, como, por exemplo, em relação à avaliação qualitativa, que passa a contar com a confecção de um *dossier* escolar para cada aluno, que acompanharia o estudante por toda a sua escolaridade, contendo uma orientação escolar e uma orientação profissional - além das informações fornecidas pela família acerca do educando -, uma análise das habilidades e do comportamento, as observações trimestrais dos diferentes professores, os resultados de um chamado “teste de psicotécnico” e a impressão dos resultados escolares (CENTRE INTERNATIONAL DE ÉTUDES..., entre 1950 e 1960).

Interessa-nos, aqui, em relação à continuidade do ensaio das *classes nouvelles*, sobretudo a dinâmica de análise da experiência, feita a partir de um “balanço da experiência”, e, posteriormente, do movimento de recondução para ensaios que mantiveram seus pressupostos gerais e a metodologia. Nesse sentido, deve-se destacar que, apesar de sua conclusão formal, os movimentos pedagógicos que enredavam as *classes nouvelles* mantiveram seus pressupostos em circulação nas décadas de 1950 e 1960, tanto a partir das *classes pilotes*, a partir de 1952, quanto da ação de círculos de pesquisa e ação pedagógica, e, ainda, pela circulação de periódicos, como *Cahiers Pédagogiques*, conforme veremos no subcapítulo seguinte do presente estudo. Estes são fatores que explicam, por exemplo, a maior entrada desta matriz no Brasil, num período no qual a experiência das *classes nouvelles* já havia sido formalmente encerrada. Logo, observa-se uma movimentação na qual a circulação dos saberes dessa matriz nos cursos oferecidos pelo *Centre International de Études Pédagogiques* e nos periódicos educacionais movimentados por esse centro de pesquisa, figuravam não só como uma ferramenta para divulgar e legitimar o realizado no contexto francês entre seus pares, com o objetivo de estruturar uma reforma de ensino do segundo grau, mas também, e sobretudo, cumpriu com excelência a função de levar os pilares dessa reforma francesa a outros países e de iniciar reformas a partir do praticado nessa experiência, como verificaremos a seguir.

1.2. CIRCULAÇÃO DA MATRIZ DAS *CLASSES NOUVELLES*: UM PROCESSO INICIADO EM ESTÁGIOS NO *CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES*

O *Centre International de Études Pédagogiques* cumpria um papel muitíssimo fundamental: pelas vias do Ciep, consolidou-se e circulou, fortemente, a matriz das *classes nouvelles*. Tendo seu funcionamento iniciado em 1945, o Ciep foi criado como órgão ministerial dedicado, à época, a fornecer informação educacional a professores em exercício ou em formação. Os esforços para esta iniciativa deram-se a partir da atuação de Gustave Monod e de outros educadores que, assim como ele, tendo vivenciado o contexto de Guerra Mundial, perceberam a urgência de se criar métodos de ensino adaptados às necessidades desse novo cenário. Seu enfoque voltava-se à necessidade de melhorar o conhecimento a respeito da criança, com vistas a ajudá-la na escolha de um caminho adequado aos seus anseios e ao desenvolvimento de bons cidadãos. Dessa forma, creditava-se a realização da reforma aos educadores. A propósito, consta como orientação:

A reforma não será feita por leis, decretos ou instruções. Deverá ser pensada e desejada por aqueles que a aplicarão, ou seja, por todo o corpo docente. Os problemas levantados devem ser colocados em cada estabelecimento (CAHIER PÈDAGOGIQUES apud SAVOYE, 2010, p. 119).

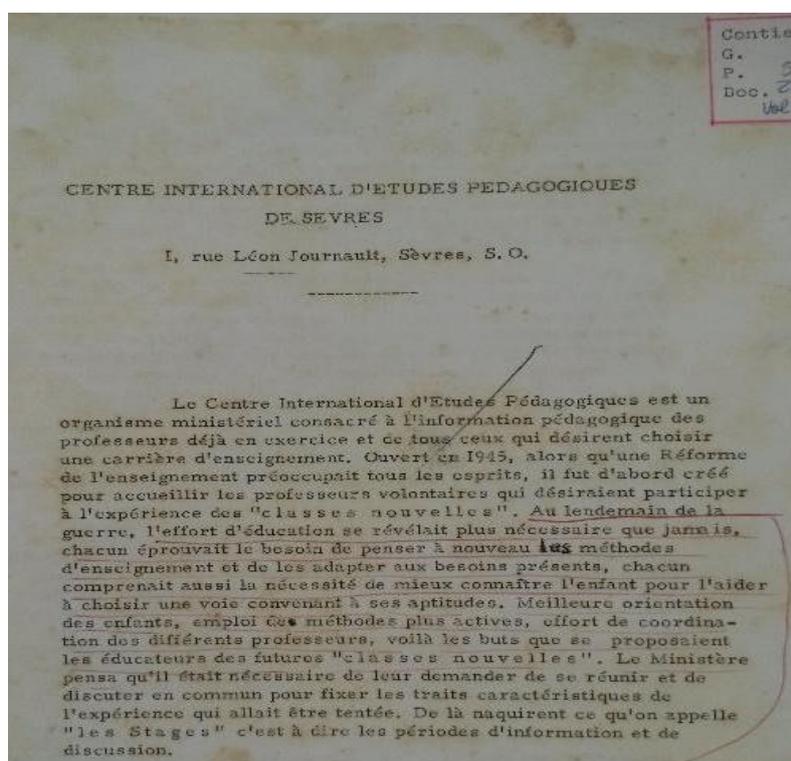
Seu enfoque estava voltado à necessidade de melhor conhecer a criança, de auxiliar na escolha de um caminho adequado aos seus anseios e ao desenvolvimento de bons cidadãos. Nesse sentido, este centro cumpriu um papel muitíssimo fundamental em relação à circulação da matriz das *classes nouvelles*, pois, pelas vias dos estágios de educadores que promoveu, consolidaram-se e circularam fortemente os pressupostos dessa matriz.

Os esforços para esta iniciativa se deram a partir da atuação de Gustave Monod e de outros educadores que, assim como ele, tendo vivenciado o contexto de Guerra Mundial, perceberam a urgência da criação de métodos de ensino adaptados às necessidades desse novo cenário. As reuniões no centro permitiam aos educadores já integrados à proposta o contato com os recém-chegados, possibilitando-lhes a discussão dos resultados alcançados e o proveio das lições desejadas: “Sem esse contato direto, muitos entusiasmos se extinguiriam, muitas das experiências frutíferas não se teriam transmitido” (CENTRE INTERNATIONAL... [entre 1945 e 1965], p. 2, tradução nossa).

Os estágios de educadores contavam com a organização dos inspetores gerais do ensino e de assessores técnicos pedagógicos e foram, segundo o material de apresentação do Ciep (Figuras 8 e 9), um grande sucesso, de maneira que os professores das primeiras

classes nouvelles passaram a retornar a Sèvres para realizar balanços das experiências nos anos que se sucederam – 5^{ème}, 4^{ème} e, depois, 3^{ème}. Neste sentido, o centro proporcionava aos profissionais um espaço profícuo de discussões e avaliações dos trabalhos realizados, para que, em debate e numa atmosfera favorável de liberdade e criatividade pedagógica, pudessem avançar na experiência com vistas ao seu progresso constante. Dessa forma, segundo Contier, “à medida em que obtinham resultados, os ensaios iam se ajustando, se enquadrando e se incorporando ao sistema de educação geral” (CONTIER, 1981, p. 1). Como resultado do sucesso dos estágios, o Ciep se consolida como espaço destinado a receber educadores franceses e estrangeiros e informar os problemas de qualidade do ensino.

Figura 13 – Material de apresentação em estágio do Ciep (p. 1)¹²

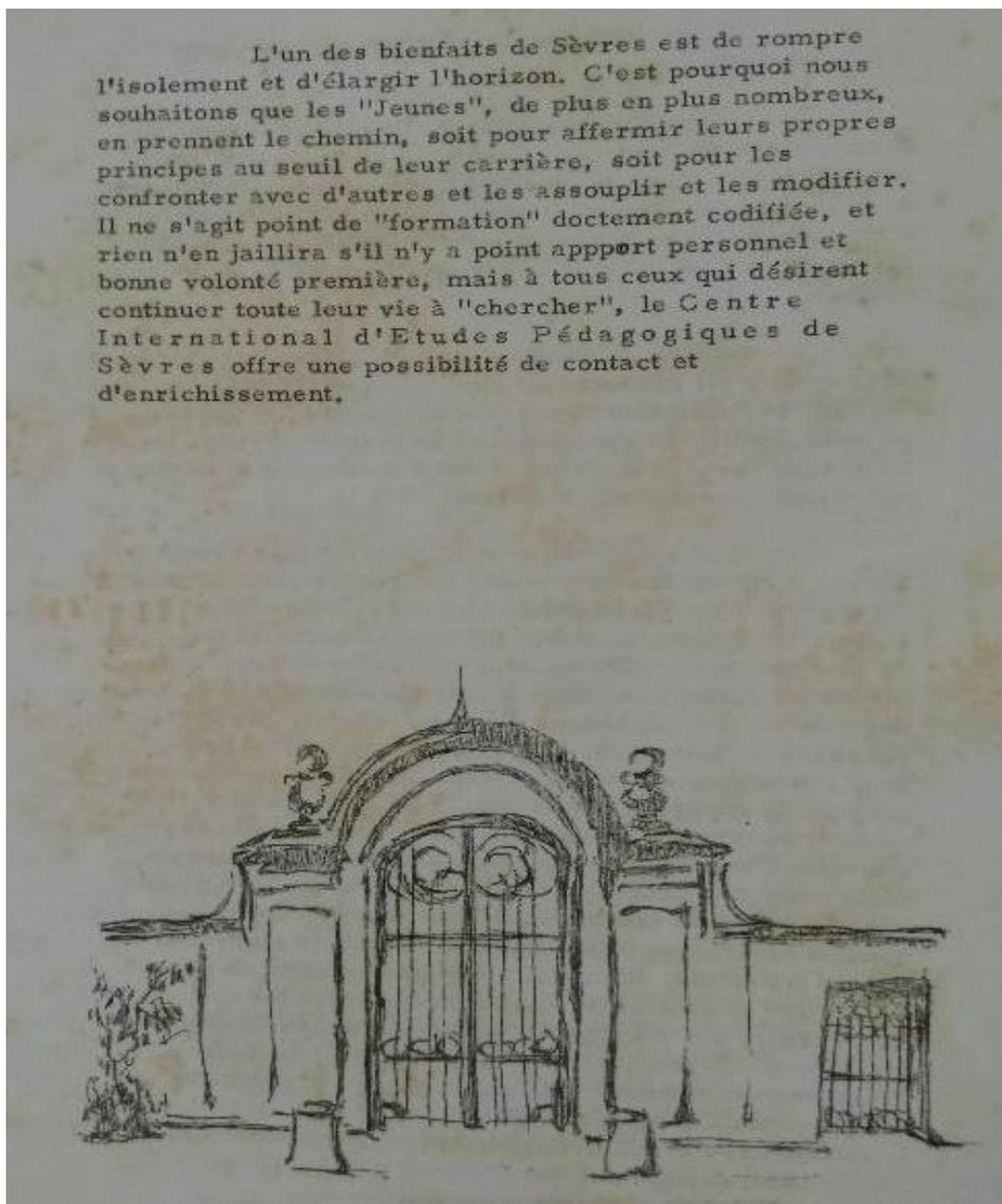


Fonte: acervo Luis Contier.

Interessa destacar que, mesmo após concluída a experiência dessas classes no território francês, o Ciep continuou figurando como espaço de circulação de seus pressupostos pedagógicos.

¹² Material localizado no Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo, no Acervo Luis Contier. Nota-se que o texto, em francês, conta com anotações, possivelmente do próprio educador, que salvaguardou este e outros materiais de estágio no Ciep.

Figura 14 – Material de apresentação em estágio do Ciep (p. 2)



Fonte: Acervo Luis Contier.

Nesse centro funcionava também uma escola piloto, onde se realizavam experiências educacionais cujas aulas eram abertas aos visitantes. Além disso, ofereciam-se os serviços de diretoria de estudos, pesquisas educacionais e secretaria pedagógica com serviços de estágios para franceses e estrangeiros, serviços de relações com países estrangeiros, serviços de pesquisas educacionais, serviços de documentação e biblioteca, e se abrigava o *Centre de Recherches pour l'Enseignement de la Civilisation* (Crec), onde

professores franceses faziam treinamentos corporativos e cursos sob os auspícios da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) e do *Conseil de l'Europe* (LE CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES..., s/d; STEINDEL, DALLABRIDA e ARAUJO, 2013). Possuindo configuração de um órgão formador e constituindo-se como sede para o debate da experiência das *classes nouvelles*, o Ciep passou a ser referenciado por realizar ações de promoção de estágios departamentais de professores do ensino francês, na França ou no exterior, bem como jornadas de informação sobre os problemas do ensino e educação que se realizavam então. Sob a égide da Unesco ou do *Conseil de l'Europe*, foram realizados pelo Ciep grandes estágios internacionais, buscando uma maior compreensão do contexto educativo internacional (CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES, [1950], s.p.). Pelas ações desse centro, o modelo desenvolvido e operacionalizado nas *classes nouvelles* foi colocado em ampla circulação, tendo sido fortemente apropriado, a exemplo de sua forte entrada no Brasil. A forte circulação de ideias operacionalizada via Ciep é evidente, conforme indica o excerto abaixo:

Essas perspectivas eram tão mais vastas que Sèvres abriu suas portas aos educadores estrangeiros. Estes chegam ao centro pedagógico com o desejo de conhecer melhor o nosso ensino francês, para aproveitar a sua cultura, o seu espírito crítico, os seus métodos, experimentados e testados, e o intercâmbio é facilmente estabelecido pelas reuniões: troca de ideias, trocas de documentos, trocas de princípios. Depois disso, uma correspondência pôde ser estabelecida entre classes distantes, e até projetos de viagem se esboçaram. Tudo isso ocorre através do contato pessoal. O plano Dalton despertou apenas lembranças vagas entre muitos educadores franceses, mas aqui estão professores da América ou da Holanda, que explicam e comentam sua própria experiência. Poderíamos acreditar que a experiência Montessori iria parar no jardim de infância, mas aqui estão os professores do Segundo Ciclo, que continuam com sucesso; aqui estão os sucessores do Decroly; aqui estão o próprio Piaget e Kesse Boeke; aqui está um aluno de Tagore... E não é mais uma questão de teorias pedagógicas distantes que, nos livros, assumem uma face abstrata, mas de educadores que continuam a atravessar o mundo com a mesma fé, a mesma experiência apaixonada: a de trazer a criança para a idade do homem, permitindo-lhe florescer completamente (CENTRE INTERNATIONAL... entre 1945 e 1965, p. 3, tradução nossa).

O excerto permite observar a presença de diversos teóricos, dos mais diferentes países, sendo muitos deles considerados integrantes do movimento escolanovista, como Helen Parkhurst com o Plano Dalton, Montessori, Decroly e Piaget, e, ainda outros, como Kees Boeke, com seu método sociocrático, e Tagore, da Escola Nova Shantiniketan. Interessante observar que esses intelectuais, e as teorias por eles cunhadas, são

referenciados não na forma de teorias estanques, distantes, abstratas e de difícil compreensão, mas a partir de uma experiência de educadores que as mobilizavam. Vale ressaltar, aqui, que era objetivo do Ciep mobilizar conhecimentos de forma a ampliar os horizontes e romper o isolamento das teorias e experiências escolares. Buscava-se um formato que ultrapassasse a “formação codificada”, com vistas a viabilizar as contribuições pessoais destes educadores, para que os encontros se constituíssem em oportunidades de contato e enriquecimento (CENTRE INTERNATIONAL... [entre 1945 e 1965], tradução nossa).

Nos estágios nacionais e regionais também eram pensados e planejados os ajustes necessários às *classes nouvelles*, de forma que tais estágios viabilizavam um espaço importante de acompanhamento e processo de avaliação, bem como de pesquisas sobre as práticas docentes impulsionadas e realizadas através das ações do Ciep. No contexto dessas iniciativas, foram criados estágios com a finalidade de consulta pedagógica local, os quais tiveram início em setembro de 1945, com uma seção destinada aos professores das equipes das *classes nouvelles*, realizada na *École Normale Supérieure de Sèvres*. Esse estágio constituiu uma preparação, às vésperas do início do ano letivo, para um outro estágio, destinado aos chefes de equipe de *6ème nouvelles*, realizado inteiramente no Ciep, em abril de 1946, no qual Monod se dirigiu a 170 chefes de equipe e falou, com entusiasmo, dessa experiência denominada por ele como ‘folia e efervescência pedagógica’.

Instituída esta dinâmica de realização de estágios regionais, passaram a ser organizadas, além das reuniões específicas de chefes de estabelecimentos, exposições de trabalhos dos alunos, as quais evidenciavam os resultados da experiência. Esses resultados, por sua vez, mostravam-se positivos, lançando luz sobre o fato de que estavam lidando com crianças que enxergavam melhor, que se expressavam melhor e que melhor sabiam entender (SAVOYE, 2010). Segundo Savoye (2010), os estágios passaram a ocorrer, igualmente, no nível acadêmico, onde se reuniam professores universitários, sob o rótulo de conselheiros pedagógicos, função esta criada em 1947. Essa organização acabava por estabelecer uma forma de supervisão e administração colaborativa da reforma, uma vez que completava tais processos pelas vias de uma auto-organização dos conhecimentos e práticas. Interessa frisar que se oportunizou a um grande número de educadores a vivência de longos estágios de aproximação com este ensaio francês de

renovação, de maneira que esta circulação se tornou uma das principais portas de entrada da matriz em território brasileiro.

Quanto à formação de professores, é interessante frisar que este era um aspecto a que se atribuía grande importância no ensaio das *classes nouvelles*, sendo um dos carros-chefes da experiência. Não se pode negar, contudo, que a aplicação de uma metodologia ativa exigia um perfil docente diferenciado: o de um professor dinâmico, colaborativo, capaz de trabalhar de forma integrada e interdisciplinar, e que se adaptasse à função de mediação, abrindo mão da postura autoritária que regia os regimes disciplinares nas escolas de regime tradicional.

Visando à formação desse profissional, eram alvo de dedicação, por parte de textos dos norteadores legais, os pontos aos quais os docentes vinculados às *classes nouvelles* deveriam dedicar maior atenção. Um exemplo é o texto da circular publicada em 3 de julho de 1945 pelo *Ministère de L'éducation Nationale*, destinada a chefes de estabelecimentos, na qual se afirmava: “O essencial é formar uma equipe engajada com pedagogia ativa e animada por uma vontade comum na busca do sucesso”¹³ (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1945, p. 20). Nessa circular, mencionava-se a importância de uma ação conjunta por parte dos professores, devendo seu regime vincular, de forma estreita e constante, todos os esforços voltados ao desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança, e ser mantida no horizonte, como principal objetivo, a formação integral. Sugeria-se que a equipe de professores deveria incluir mestres de todos os níveis de ensino (escolas secundárias, faculdades, faculdades modernas e técnicas, cursos complementares, incluindo aqueles que ensinavam nas classes primárias de escolas secundárias), e era atribuído grande destaque ao preparo desses professores, de quem dependia o sucesso do empreendimento.

Esta importância atribuída à troca de experiências impulsionou a criação de periódicos, como o “*Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*”, com publicação do primeiro número em dezembro de 1945, e “*Les Cahiers pour l'enseignement du second degré*”, em 1949. Pelo conjunto da experiência, pelo entusiasmo que despertou, pela reflexão pedagógica acerca do ensino secundário francês que gerou e pela transformação coletiva que suscitou, a experiência é chamada de “*mouvement des classes nouvelles*” (SAVOYE, 2010). Neste sentido, pode-se

¹³ Original em francês.

compreender a criação desses periódicos como estratégia de difusão de um movimento, não só das *classes nouvelles*, mas também, e sobretudo, do escolanovismo e dos pressupostos por eles preconizados, ou seja, como estratégia de propaganda dessa causa e de arregimentação de adeptos dessa causa (CARVALHO, 2007). Resta evidente, portanto, que a publicação e circulação desses periódicos, assim como de outros, criados ao longo da história para circulação do movimento, promovia a difusão das ideias pedagógicas neles apreçadas, promovia aproximações e as fortalecia. E o fazia:

[Enquanto] movimento pacifista, que apostava no poder de uma nova educação, na formação de um novo homem e na construção de uma nova sociedade e que, por isso, implicava um forte investimento no trabalho de propaganda e difusão internacional das ideias que defendia (CARVALHO, 2007, p. 278).

De outra parte, é importante compreender, conforme já destacado na presente pesquisa, que a realização de estágios de educadores se tornou também ferramenta central para circulação e divulgação da matriz das *classes nouvelles*, constituindo o que Carvalho (2007) denomina de “instrumento de articulação interna do movimento”. Logo, como resultado dessa, e de outras estratégias de divulgação e circulação, a exemplo dos periódicos aqui tratados, alcançou-se a apropriação da experiência pedagógica fora de seu país de origem, sendo o Brasil um dos países inseridos fortemente nesse processo.

2 PROCESSOS DE CIRCULAÇÃO: LUIS CONTIER E OS PRIMEIROS USOS DA MATRIZ DAS *CLASSES NOUVELLES* NO ESTADO DE SÃO PAULO

O segundo capítulo da presente tese, intitulado “Processos de Circulação: Luis Contier e os Primeiros Usos da Matriz das *Classes Nouvelles* no Estado de São Paulo”, é composto por três partes. A primeira parte, intitulada “Luis Contier e os processos de circulação da matriz das *Classes Nouvelles*” lança luz sobre os processos de circulação que permitiram a entrada dessa matriz pedagógica no campo educacional paulista e, em especial, sobre as ações do educador, considerado um dos principais mediadores desses processos de circulação.

A segunda parte, intitulada “Primeiros usos da matriz das *classes nouvelles* no campo educacional paulista: operações táticas no Instituto Alberto Conte”, busca dar conta das práticas realizadas por Contier no Instituto Alberto Conte, após retorno de estágio no Ciep, em Sèvres. Neste subcapítulo, busca-se atribuir maior enfoque às práticas pedagógicas e às mudanças operadas na cultura escolar da instituição, de forma tática e a contragosto da legislação vigente, para renovação do ensino secundário, ainda antes da autorização oficial para instalação de classes experimentais secundárias.

A terceira e última parte, intitulada “Da tática à estratégia: classes experimentais do chão da escola para os gabinetes ministeriais”, volta-se ao estudo das prescrições e orientações redigidas para essas experiências. Sua análise permitirá melhor distinguir, nos passos seguintes, como, tanto a forma quanto a matriz das *classes nouvelles* foram apropriadas nas orientações e na legislação voltadas às classes experimentais, assim como as operações táticas e a originalidade da cultura escolar de cada um desses ensaios pedagógicos, possibilitando o confrontar umas e outra.

2.1. LUIS CONTIER E OS PRIMEIROS PROCESSOS DE CIRCULAÇÃO DA MATRIZ DAS *CLASSES NOUVELLES* NO ESTADO DE SÃO PAULO

Inserido na rota de circulação da matriz pedagógica das *classes nouvelles*, o Brasil fez parte do intercâmbio com o centro de pesquisa francês, enviando educadores que, ao retornarem ao solo brasileiro, disseminaram aqui os pressupostos da experiência francesa. No caso específico de São Paulo, cidade que teve multiplicação expressiva dos ensaios do que se convencionou chamar “classes experimentais”, um educador em

específico é peça chave para compreensão dos primeiros movimentos de apropriação da matriz das *classes nouvelles*: o educador Luis Contier, que atuava como diretor no Instituto de Educação “Professor Alberto Conte”, escola pública localizada no bairro de Santo Amaro (São Paulo – Brasil), e, imerso neste debate de dimensões transnacionais, buscava respostas para seus anseios de renovação. À época, o Ensino Secundário no Brasil era regido por Lei Orgânica (1942), que, além de tradicional e de viés elitista, colocava em prática um currículo extenso de caráter humanístico. Além disso, nos anos 1950, esta etapa do ensino imprimia, segundo críticas direcionadas ao seu formato e resultados, características que não respondiam às demandas reais do público ao qual se deveriam direcionar. Logo, junto ao Ciep e à experiência vinculada a este centro, o educador encontrou respostas para seus anseios pela construção de uma cultura escolar renovadora, que fosse na contramão do até então efetivado. O ensino ativo apresentava-se, sob esta perspectiva, como possível solução para um ensino exaustivo e excessivamente teórico, sendo esperado que sua aplicação apresentasse soluções, principalmente, para as questões de método (STRENGER, [195_]). Nas palavras do educador:

Nessa época, em 1950, a estrutura rígida e centralizada da lei brasileira de ensino secundário não permitia nem mudanças de currículo, nem mudanças de programa, nem tão pouco de avaliação de rendimento escolar. Desse modo, foram introduzidas apenas e inicialmente algumas modificações de ordem metodológica. Em poucos anos os resultados dessa experiência já se faziam sentir. O Ministério de Educação e Cultura avaliando o alcance daquele movimento renovador adotou a reformulação que propúnhamos ao grau de ensino médio através de um sistema paralelo de educação secundária que se denominou “Classes Experimentais” (CONTIER, 1966, p. 26).

A interação entre o Estado de São Paulo e o *Centre International d'Études Pédagogiques*, da qual Luis Contier fazia parte, enquadrava-se no rol de estratégias do Ciep para a divulgação dos pressupostos e da matriz da experiência das *classes nouvelles*. No que concerne à circulação internacional dos intelectuais brasileiros, deve-se mencionar que o centro de pesquisa francês recebeu mais de duzentos professores e/ou intelectuais brasileiros e possibilitou grande contato entre educadores, configurando-se, tais estágios, como elementos de profusão da matriz das *classes nouvelles*, e, por consequência, decisivos para a apropriação de suas ideias pelas classes experimentais. Além disso, o Ciep proporcionou espaço para discussões que serviram de pano de fundo à elaboração das diretrizes e planos da experiência a ser realizada, além de ter criado uma

atmosfera de liberdade para os envolvidos no projeto das classes secundárias experimentais brasileiras (WEREBE, 1956).

Contier compôs o primeiro grupo de brasileiros a realizar estágio no Ciep (CONTIER, 1981), permanecendo no referido centro por aproximadamente dois anos, do início de 1950 até metade de 1951. Durante o período de estágio, cumpriu um cronograma de estudos que incluía *Stage des candidats au C.A. et à l'Agrégation; Stage des Travaux manuels éducatifs; Stage des Professeurs de mathématiques; Stage des Professeurs de Philosophie; Stage de Travail des Classes Nouvelles* (CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, 1950). Nesse período, conheceu a proposta de renovação do ensino secundário francês, a qual, segundo ele, respondia à busca dos governos por adaptar as práticas educacionais à realidade pós-guerra (DESIGNAÇÕES..., 1965). Tendo retornado ao Brasil, buscou aplicar táticas que permitissem colocar em marcha um processo de renovação do ensino no Instituto Alberto Conte. Contudo, Contier reconhecia o fato de que a experiência paulista não poderia ser uma mera transferência da experiência francesa para o contexto brasileiro, por conta de suas especificidades:

[...] não se podia repetir a experiência francesa por motivos óbvios: era apenas um diretor de escola estadual, dentro de uma legislação que não comportava experiências isoladas; eu não podia fazer grandes coisas. Mas, depois, recebendo informações da então delegada do MEC em São Paulo, dona Marina Cintra, percebi que só poderia renovar a educação através da metodologia, única possibilidade legal (CONTIER, 1981, p. 02).

As apropriações *táticas* constituem uma forma de manipular determinado objeto cultural, a partir das falhas de vigilância do poder na conjuntura (CERTEAU, 2012). A tática ocorre, portanto, no terreno do “outro”, nas brechas das prescrições vigentes, tornando possível práticas que subvertem essas prescrições. Nesse sentido, compreendendo-se tolhido tanto pela legislação vigente, considerada aqui dispositivo de *estratégia*, quanto pelas limitações impostas pela escassez de recursos, Contier dá início a organização de um trabalho com professores e alunos para introdução da metodologia ativa na instituição por ele dirigida. Logo, ainda que sem contrariar diretamente os pressupostos da legislação em vigor, o educador passou a delinear os primeiros passos da experiência. Entusiasmado, afirmava:

Será realmente essa, a receita para a cura dos males da educação presente? Nós o cremos. Longe de nós, entretanto, a credulidade dos ingênuos que acreditam na perfeição e infalibilidade das cousas terrenas. Conhecemos os fracos e os fortes “*des classes nouvelles*”. Mas se tentarmos aferir os resultados obtidos em seu

conjunto estrutural, chegaremos à conclusão de que somente o ensino pelos processos ativos e racionais se coaduna com os processos ativos e progressistas da vida moderna brasileira.

Em entrevista concedida em 1981, Contier ressaltava a grande repercussão das *Classes Nouvelles* no campo educacional brasileiro. Em estudo realizado a título de dissertação de mestrado (VIEIRA, 2015), identificou-se que atuação de Luis Contier figurou como uma das peças chaves desta ampla divulgação e apropriação da experiência francesa no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo, tendo atuado como seu principal foco de divulgação. No que se refere ao estado de São Paulo, este processo de circulação teria tido como marco inicial a participação de Luis Contier no Congresso de Educadores em 1950, e, tendo estreitado o vínculo do educador com autoridades pertencentes ao campo educacional francês, a partir da realização de estágio em Sèvres, ganharam envergadura as ações com vistas a fazer circular no Brasil as discussões advindas do Ciep e do contexto francês. Nesse sentido, identificou-se que:

O volume de *capital de notoriedade intelectual* e, a certa altura de sua trajetória, de *capital social* e *capital de poder político* (BOURDIEU, 2013), foram decisivos para que seu projeto de implantar, no Brasil, uma experiência que teria por base àquela por ele estudada na França, fosse colocado em marcha. Ademais, Contier acompanhou e avaliou as classes experimentais em funcionamento na condição de Educador Assistente, apresentando à Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura relatórios anuais a respeito do desenvolvimento das experiências, fato que garantiu que acompanhasse de perto o desenrolar do projeto (VIEIRA, 2015, p. 70).

Bourdieu (1983a, p. 89) denomina campo os “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nesses espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes”. Esses campos são demarcados a partir da definição dos objetos de disputas e de seus interesses específicos, que são irredutíveis a disputas e a interesses de outros campos. Nesses espaços sociais são colocados em jogo os capitais acumulados, configurando-se, portanto, como lugares “de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto” (BOURDIEU, 1983b, p. 155). Dessa forma, o campo educacional é também caracterizado por disputas por postos de poder e pelo domínio dos bens culturais que nele circulam. Para pleitear as posições dominantes desse espaço, é necessário, além de conhecer bem suas regras e propriedades específicas, possuir volume considerável dos capitais mais rentáveis nesse microcosmo social. Lograr êxito no domínio de um campo, depende, portanto, da articulação de diferentes fatores e, dentre esses, a posse de capital social.

Bourdieu (1998) define esse tipo específico de capital como um conjunto de recursos potenciais, ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, que funcionam a partir de ligações permanentes e úteis e se fundam em trocas materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade. Portugal (2007) realiza uma análise de rede que faz uso noção de capital social bourdieusiana, compreendendo este tipo de capital como um bem social, em virtude das conexões disponíveis aos atores da rede e do acesso aos recursos dela advindos, bem como ao grupo de que fazem parte. Nesta direção, considera-se, concordando a autora, que o viés bourdieusiano, ao buscar flagrar as desigualdades sociais, permite-nos compreender que estas redes de relações “não são um dado natural, antes, são construídas a partir de estratégias de investimento nas relações sociais, passíveis de serem utilizadas como fontes de benefícios” (PORTUGAL, 2007, p. 17).

Entende-se, neste sentido, que a presença de informação relacional é um recurso de uma rede social. Isso porque, nas redes, o fluxo da informação é facilitado, fornecendo aos atores dessa rede informações sobre oportunidades e escolhas às quais, fora da rede, não teriam acesso. Ou seja, a inserção ou não em redes sociais, com maior ou menor volume de capitais, podem condicionar os resultados das ações dos indivíduos de que dela fazem parte. Além disso, os laços de determinada rede podem influenciar os agentes que desempenham papéis importantes nas decisões de determinado campo. Ademais, as relações sociais de uma rede, além de reforçarem a identidade e o reconhecimento de um indivíduo mediante determinado grupo, figuram como credencial, permitindo ao ator que à ela se integra, o uso dos capitais ali disponíveis.

Conforme já evidenciado, a rede de relações de Luis Contier exerceu forte influência sob a circulação da matriz das *classes nouvelles* no campo educacional brasileiro, em especial no estado de São Paulo. Suas ações e relações refletiram nas táticas de que lançou mão para possibilitar um maior fluxo de recursos pedagógicos aos ensaios que orientou, fossem estes recursos materiais ou imateriais. Neste sentido, a amplitude da rede de sociabilidades de Contier evidencia-se, num primeiro momento, a partir da análise de notícias publicadas à época, nas quais discorria-se a respeito dos feitos do educador e seu envolvimento com os personagens das missões francesas e dava-se grande destaque à sua atuação para a criação de classes experimentais. Um exemplo desse destaque é o artigo publicado no jornal “Folha de São Paulo”, a 12 de junho de 1962¹⁴, no qual registra-se que as classes

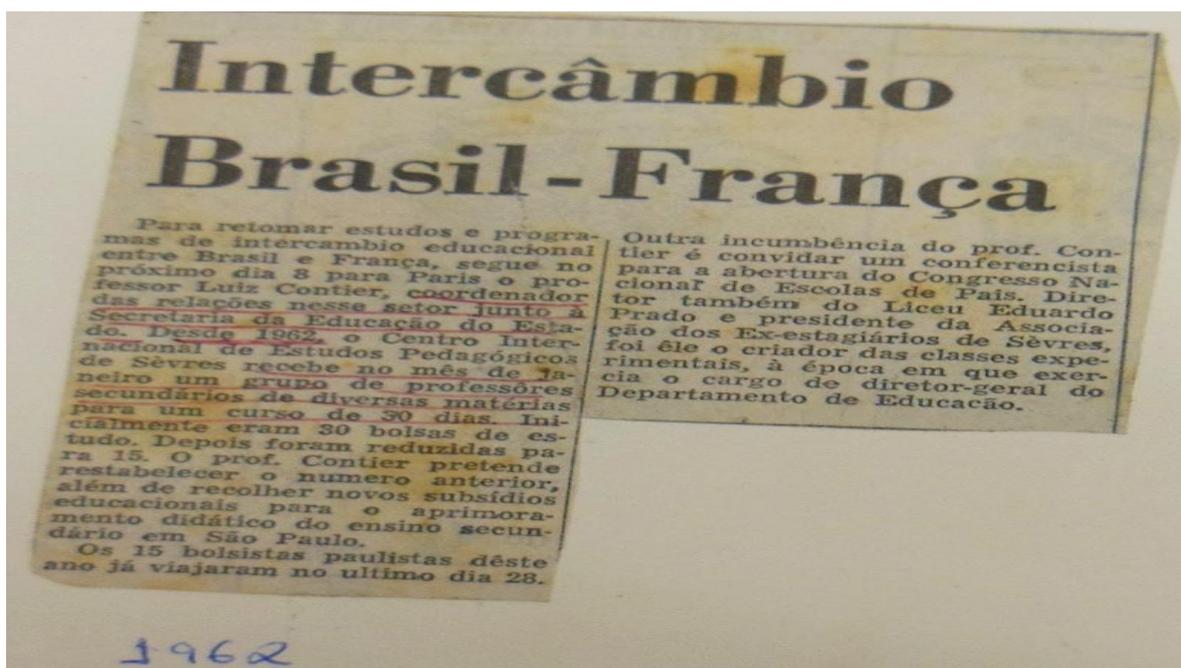
¹⁴ Data registrada à mão em recorte de revista do acervo pessoal de Luis Contier.

experimentais teriam tido início em 1950, quando Luis Contier retornou de no Ciep:

Luis Contier voltou para São Paulo impregnado pelas idéias revolucionárias de que o ensino paulista e brasileiro estava ávido de assimilar. No Brasil e em São Paulo, Santo Amaro, no Instituto Alberto Conte, nasceu o primeiro núcleo inovador, o primeiro e minúsculo laboratório que foi batizado com o nome de ‘classe experimental’, destinado a substituir todo o sistema arcaico (FOLHA DE SÃO PAULO, 1962).

Interessantes, também, são os recortes de jornais que tratam das missões francesas organizadas para treinamento de professores¹⁵. Em parte desses recortes faz-se referência direta à Luis Contier como coordenador das relações junto à Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, o que evidencia sua atuação junto à organização dos estágios, bem como sua intervenção em relação à oferta de bolsas.

Figura 15 - Recorte de jornal acerca de missões francesas nos anos 1960



Fonte: Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP (CME-USP).

A respeito desses recortes de jornal, frisa-se que alguns deles tratam das missões francesas organizadas para treinamento de professores, conforme os que vão aqui transcritos:

Mestres franceses darão aulas sobre a nova pedagogia

¹⁵ Nestes recortes, não constava a fonte do jornal, tampouco a data.

Está sendo aguardada em São Paulo a chegada, num dos próximos dias, da equipe de pedagogos franceses que executará, por iniciativa da Secretaria de Educação, o programa de um curso sobre “Princípios e métodos da nova pedagogia” destinado a professores secundários e administradores de ensino do Estado de São Paulo. O referido programa foi estabelecido através de entendimentos entre o Serviço de Orientação de Classes Experimentais, órgão da Secretaria de Educação estadual, e o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sévres, e visava, inicialmente, servir à organização e orientação das classes experimentais criadas em 1959 no Estado de São Paulo, tendo sido, posteriormente, ampliado no sentido de estender-se a todas as classes de ensino secundário.

Concebido na forma de programa para estagiários, o curso, que exigirá a presença destes em dois períodos (pela manhã e à tarde), estender-se-á desde o próximo dia 30 do corrente até 25 de agosto vindouro.

O programa matinal compreenderá, diariamente: preleção sobre princípios e técnicas da nova pedagogia (para a totalidade dos estagiários); b) seminários e trabalhos práticos sobre o ensino de línguas, matemática, ciências experimentais, geografia, trabalhos manuais etc. (segundo os interesses particulares dos estagiários). O programa vespertino abrangerá: a) conferências (destinadas a um público amplo); b) projeções cinematográficas; c) exposição de trabalhos acompanhada de comentários.

O curso será dirigido pelo Sr. Jacques Quignard, secretário geral do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sévres, que contará com a colaboração imediata do sr. René Haby (geógrafo, diretor da secção masculina do Liceu de Metz) e da Sra. Lucienne Felix (professora de matemática no Liceu La fontaine, de Paris). [...]

Os temas a serem desenvolvidos em preleções são, na ordem de apresentação, os seguintes: “Os problemas contemporâneos da educação”, “A reforma do ensino”, “Os grandes princípios das Classes Novas”, “Um ginásio experimental: sua organização e seu aparelhamento”, “Novas estruturas dos estabelecimentos de ensino”, “A coordenação dos diversos tipos de ensino” (I), “O conselho de classe”, “Pais e mestres”, “O dossier escolar”, “A pesquisa de aptidões”, “Os métodos ativos dentro do ensino”, “Alunos e mestres”, “O trabalho dirigido”, “O trabalho em equipe”, “A redescoberta no ensino”, “Os novos métodos em matemática”, “Os novos métodos nas ciências experimentais”, “Estudo do meio”, “O trabalho manual educativo”, “a criação artística”, “os trabalhos científicos experimentais”, “A reforma tecnológica”, “A unidade do ensino”, “Disciplinas tradicionais e disciplinas novas” e a “Permanência da educação” (MESTRES FRANCESES... [1962], s.p.).

É interessante destacar, aqui, o pioneirismo, no Brasil, em relação à aproximação com a intelectual Lucienne Felix, da área da educação matemática e ex-professora da *École d'Application de Sévres*, que, naquele período, se encontrava ainda em cenário de disputa e defesa da matemática renovada junto aos franceses. À época, uma das obras, referência da intelectual, “*Exposé moderne des mathématiques élémentaires*”, publicada

em 1959, estava em processo de reconhecimento como contribuição importante para o movimento modernizador. Nesse sentido, René Haby, integrante desta missão francesa, registrou a participação da educadora, definindo-a como uma professora de matemática que refletia “o desenvolvimento das matemáticas modernas, pouco conhecidas na França, enquanto na Bélgica já haviam gerado publicações e, mesmo, manuais. Os brasileiros estavam a par disso e muito interessados pela novidade que as matemáticas modernas representavam” (HABY, 2008 apud BURIGO, 2019, p. 36). Logo, observa-se um movimento interessante no contexto de renovação do ensino secundário brasileiro, estando, este movimento, alinhado ao que havia de mais exponencial, não só em termos de metodologia geral, mas também em relação ao ensino das disciplinas. Este contexto, por sua vez, era fomentado por Contier via organização de missões e estágios.

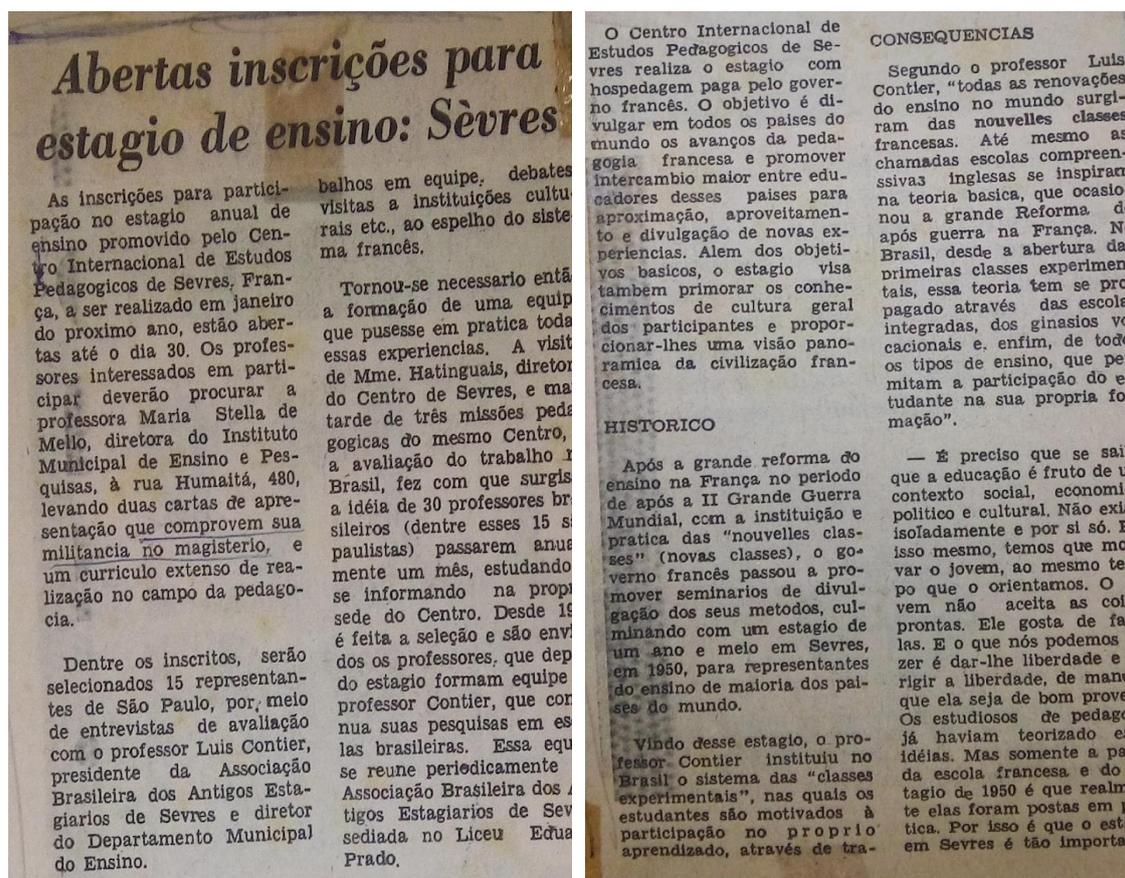
Figura 16 - M. Jacques Quignard em curso organizado pelo Serviço de Coordenação das Classes Experimentais



Fonte: Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP (CME-USP).

A extensão da rede de relações de Luis Contier, além de situá-lo como sujeito bem relacionado no campo educacional francês e brasileiro, atuava como indicador do volume de seu capital social, uma vez que, segundo Bourdieu, “o volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural e simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (1998, p. 67). Logo, por estar situado em uma rede de ampla dimensão, que envolvia diversos sujeitos de campos educacionais de diferentes países, e por se relacionar com estes sujeitos de prestígio nos campos a que pertenciam, Contier acabou por agregar capital social e simbólico aos volumes de capital por ele já acumulados. Logo, ainda que o educador tivesse contato limitado com essas autoridades, o fluxo de informações disponíveis nesta rede, que o educador passou a integrar, favoreceu o desenrolar do “projeto de renovação educacional” do qual era defensor.

Figura 17 - “Abertas Inscrições para estagio de ensino: Sèvres”



Fonte: Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

Portugal (2007) considera uma das propriedades morfológicas das redes a “polarização”, ou seja: se existem atores que desempenham papel de catalisadores de relações, por eles passam os laços estabelecidos entre os diferentes membros da rede. Este conceito se mostra útil para se evidenciar a importância das ações e relações de Contier neste cenário, uma vez que se considera ter ele cumprido, na perspectiva da autora, o papel de polarização, se for considerado que ele se tornou uma respeitável ponte entre o contexto educacional francês e brasileiro. Estando em contato constante com autoridades pertencentes a campos educacionais de outros países, sobretudo o campo educacional francês, Contier acabou por ter acesso ao arsenal teórico – leia-se, matrizes teóricas, discursos, ideários – que se encontrava em circulação nesses espaços sociais e que tinha, na voz dos intelectuais, um espaço de enunciação. A imprensa periódica, nesta relação, figura como catalisadora das informações em fluxo na rede, ou seja, constituiu-se como uma das formas de divulgação e circulação das ideias dos educadores envolvidos em projetos de renovação do ensino que emergiam no contexto internacional, fato que explica iniciativas locais e as configurações específicas de suas culturas escolares. Além disso, normalmente, a movimentação de impressos em determinado campo veicula ideários, representações, assim como afeta ou provoca novas formas de agir. Na questão em pauta, por estarem estes escritos investidos de significações plurais e móveis, e por comandarem, não a imposição de um sentido, mas os usos e apropriações aos quais são suscetíveis (CHARTIER, 1994), figuram como estratégias, como ordem organizada pelo poder (CERTEAU, 2012).

Contier dispunha, em seu acervo pessoal,¹⁶ de diversos exemplares de periódicos de circulação mundial, sobretudo franceses, que tratavam do movimento da Escola Nova e da metodologia ativa, bem como da divulgação das *classes nouvelles*. Entre estes, dispunha de exemplares dos “*Cahiers pédagogiques*”, periódico já mencionado no presente escrito, cujos presidentes de honra eram Gustave Monod e Edmée Hatinguais; do periódico do *Institut Pédagogique National*, ligado ao Ministério de Educação francês; da Revista “*L’Éducation nationale*”; do *Comité Universitaire d’Information Pédagogique*; da revista “*Avenirs*” e da revista “*Pédagogie: education et culture*”, do *Centre D’études Pédagogiques*. Além disso, Contier contava com uma infinidade de materiais do Ciep, trazidos dos estágios que realizou e organizou. Em sua relação com

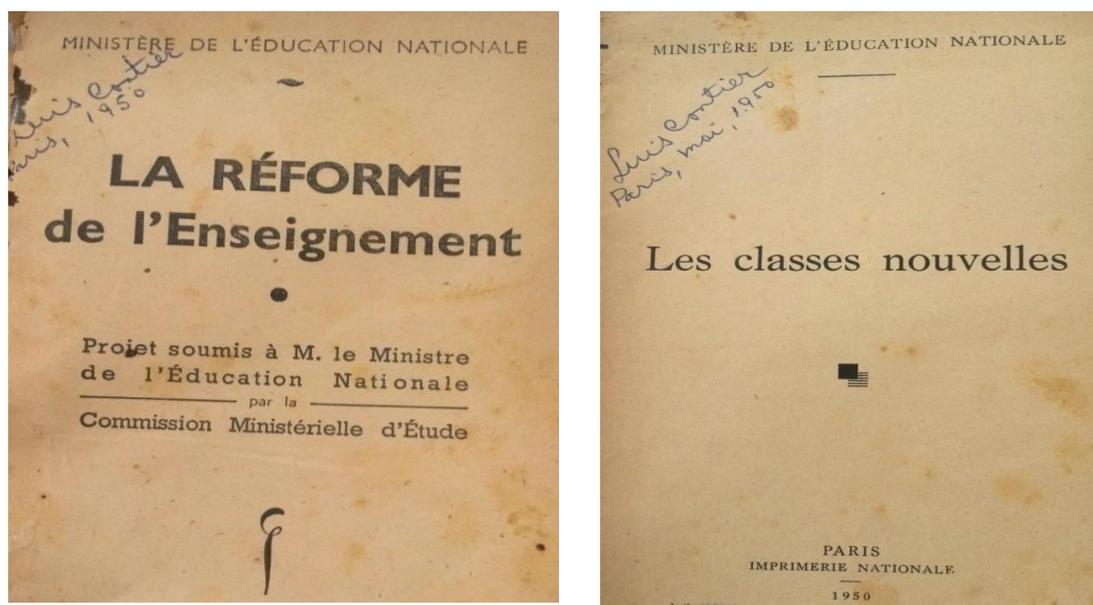
¹⁶ Disponível, atualmente, no Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

estes escritos, figura em duas distintas posições, em momentos históricos distintos. No recorte temporal do presente estudo, o educador se situa, sobretudo, como leitor, podendo esta posição ser auferida a partir das marcas de leitura deixadas pelo educador nestes documentos.

Identificar a presença destes escritos em seu acervo pessoal de acordo com a perspectiva teórica aqui adotada, seria, sem dúvidas, insuficiente. Isso porque, ao tomar por base os estudos de Roger Chartier e Michel de Certeau, é incontornável a conclusão de que tal identificação não nos permitiria identificar de que forma se deu a apropriação dos escritos por parte deste leitor, e sequer nos permitiria auferir se de fato havia sido feita a leitura destes escritos. Com base em Certeau (2012, p. 163), que escreve que os “passos moldam espaços”, e à luz desse entendimento, procuramos perceber os caminhos de apropriação percorridos por Luis Contier em seu contato com esses escritos. Esta análise permitiu-nos observar que o suporte material do referido material continha algumas indicações de seu uso, na forma de *‘Marginálias’*, entendidas como “registros dos do caminho do leitor pelas páginas” (CUNHA, 2006, p. 3). Estas, por sua vez, nos permitiram apreender, por exemplo, os assuntos aos quais Contier destinava maior atenção e os sujeitos a quem pertenciam as produções às quais ele atribuía maior importância. Esta identificação contribuiu para a análise dos saberes que sustentavam sua prática nas classes experimentais secundárias, na condição de um “formador de imaginários e subjetividades que carregam em si as marcas de um tempo” (CUNHA, 2006, p. 2).

Os primeiros escritos a mencionar, neste sentido, são os livros publicados pelo *Ministère de L'éducation Nationale*, como “*Les Classes Nouvelles*” e “*La Réforme de l'Eseignement*”, ambos grafados com o nome de Luis Contier na contracapa, constando as marcas “Paris, 1950” e “Paris, mai. 1950”. Trata-se, portanto, de escritos que iniciaram a relação de Contier com a experiência das *classes nouvelles* e com o contexto de reforma do ensino francês, conforme se pode observar pelas anotações à mão no material que reproduzimos nas figuras a seguir (da figura 18 em diante).

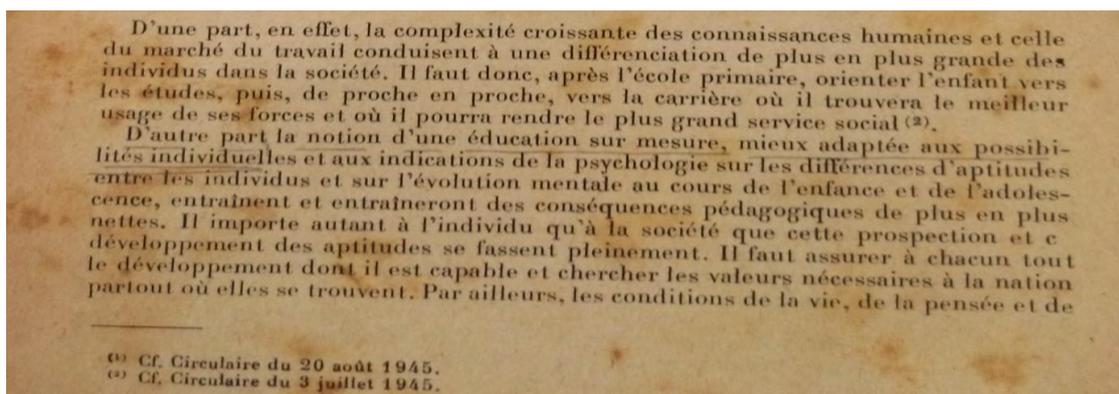
Figura 18 – ‘Marginálias’ de Luis Contier em escritos sobre as *classes nouvelles*



Fonte: acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP (CME-USP).

francês, tendo atuado como professor desta disciplina, o que figurava como uma disposição necessária para circular no campo educacional daquele país, bem como para se apropriar do arsenal teórico lá disponível. Conforme extrato da figura 19, o educador destaca, na obra “*Les classes nouvelles*”, o excerto “De outra parte, a noção de uma educação sob medida, mais bem adaptada às possibilidades individuais”:

Figura 19 – ‘Marginálias’ de Luis Contier em escritos sobre as *Classes Nouvelles*



Fonte: acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP (CME-USP).

Consta, ainda, em seu acervo pessoal, a obra *Le travaux scientifiques expérimentaux dans le cycle d'observation*, publicação de *L'institut Pédagogique National*, vinculado ao Ministério da Educação francês, onde se encontra grafada, na

capa, a observação: “missão francesa”. A obra, contudo, não possui quaisquer ‘Marginália’ em seu interior:

Figura 20 - ‘Marginálias’ de Luis Contier em escritos sobre as *Classes Nouvelles*

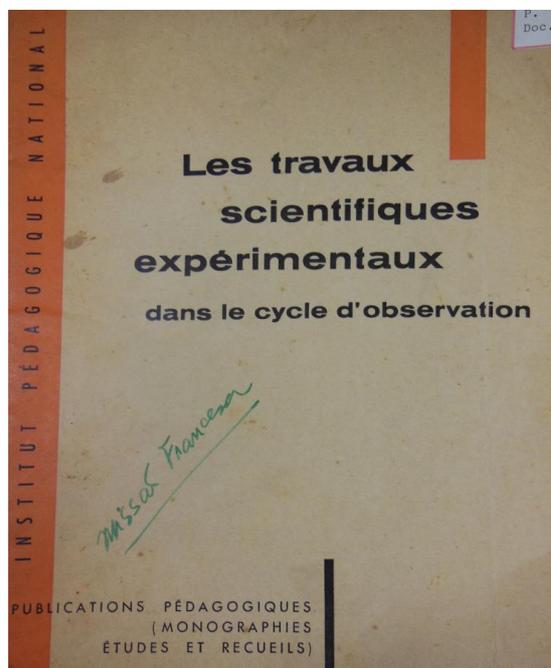
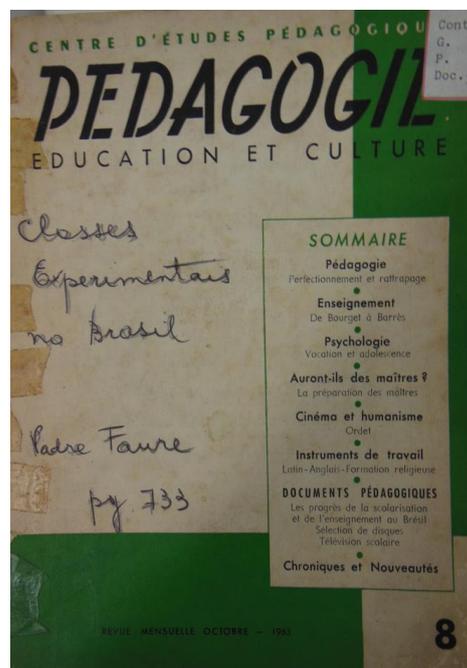
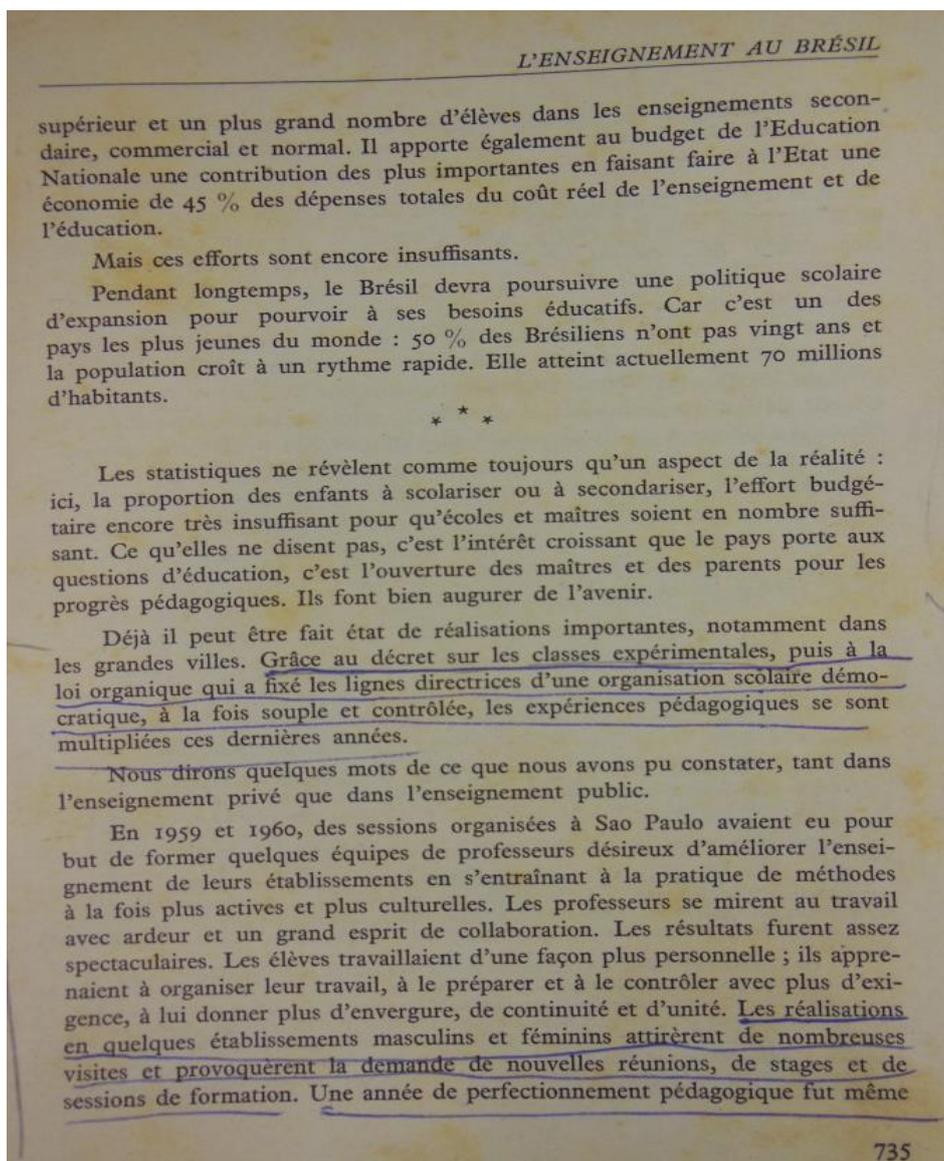


Figura 21 - ‘Marginálias’ de Luis Contier na Revista *Pédagogie*



Fonte: Fonte: Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP (CME-USP).

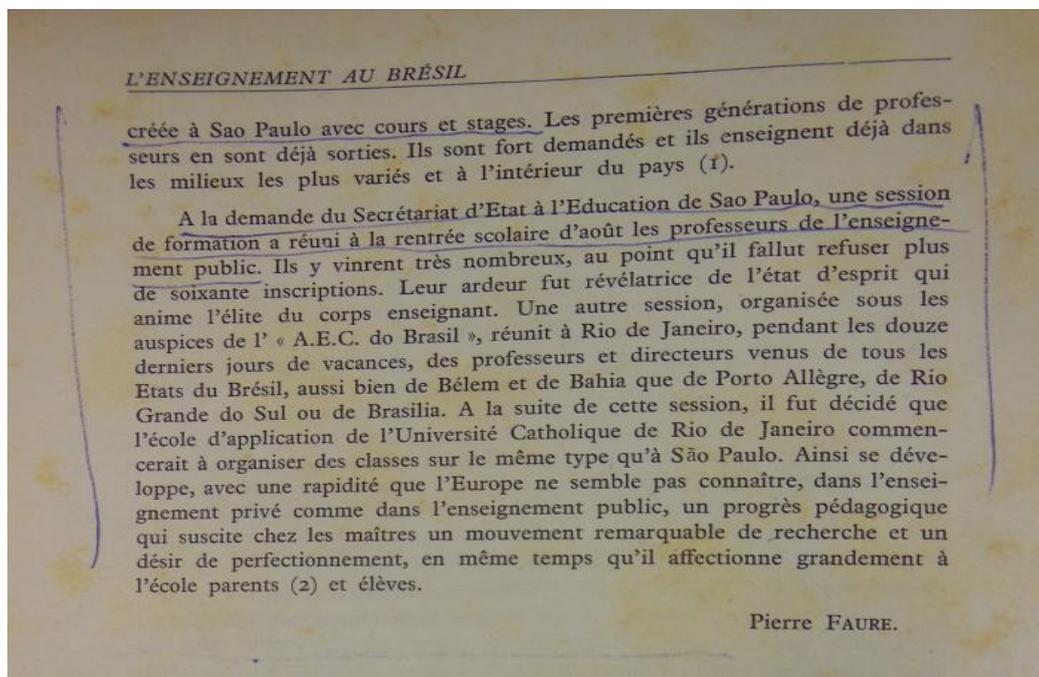
Em exemplar de “*Pédagogie, Éducation et Culture*”, Contier assinala, logo na capa, a existência de artigo publicado pelo pe. Pierre Faure, intelectual ligado à matriz de renovação católica apropriada pelo ensino secundário brasileiro (AVELAR, 1978), a respeito das classes experimentais brasileiras. No interior do texto, destaca trechos nos quais o intelectual católico afirma que, graças ao decreto que autorizava as classes experimentais, e à lei que a sucedera, ambas autorizando a organização escolar democrática, as experiências educacionais flexíveis vinham se multiplicando no Brasil (FAURE, 1963, p. 735). Contier sublinha, neste sentido, pontos nos quais Faure menciona as experiências de algumas instituições em São Paulo, as quais teriam atraído muitas visitas, provocando a demanda por novos encontros, cursos e treinamentos, de maneira que o levou a promover um curso de aperfeiçoamento didático, com aulas e *workshops*, assim como também realizou, por demanda do secretário da Educação desse Estado, uma sessão de formação destinada aos professores do ensino público (FAURE, 1963, p. 736).

Figura 22 - 'Marginálias' de Luis Contier na Revista *Pédagogie*

Fonte: Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP (CME-USP).

Menciona-se que, provavelmente por se saber ator de alguns destes feitos, Contier conferia maior importância a estes trechos da fala do intelectual. Deve-se destacar, aqui, sobretudo, a presença de um padre, intelectual católico ligado à Companhia de Jesus e ao *Institut Catholique de Paris*, em periódico vinculado ao *Centre d'Études Pédagogiques*, fator muitíssimo relevante e indicativo de apropriações católicas do movimento escolanovista. Este fato, por sua vez, soma-se aos demais elementos, já aqui mencionados, de que estes movimentos de circulação e apropriação se deram de forma multidirecional, e não em sentido único e polarizado entre campos educacionais laicos e católicos, o que, para o presente estudo, é relevante.

Figura 23 - 'Marginálias' de Luis Contier na Revista *Pédagogie*



Fonte: Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP (CME-USP).

Num segundo momento da trajetória de Luis Contier, dado a partir da década de 1960, período no qual já havia finalizado o ensaio das classes experimentais – com raras exceções de continuidade e com o funcionamento de instituições como as do serviço de ensino vocacional, que figuraram como um desdobramento dessas classes –, passou a acumular papéis nesta rede de relações, atuando não apenas como consumidor, mas como produtor do fluxo de informações nela disponíveis. Neste sentido, ainda que as publicações realizadas pelo intelectual fujam ao recorte temporal deste estudo, é importante auferir os espaços que este educador habitou na condição de produtor, publicando artigos e fazendo circular, em circuito internacional, o trabalho realizado no Brasil a partir de usos específicos das matrizes francesas. Esta constatação nos permite perceber em que medida o pioneirismo de seu trabalho com classes experimentais lhe valeu em capital simbólico, e, por consequência, em capital intelectual e capital social, agregando suas próprias contribuições aos volumes preexistentes em seu arsenal, vindo a tornar-se uma autoridade no campo educacional.

No ano de 1967, Contier publicou um artigo intitulado *Una Experiencia Brasileña de Enseñanza Vocacional*, na *Revista Latinoamericana de Educación*, periódico no qual dividiu espaço com intelectuais norte e latino-americanos. Neste artigo, discorre acerca do cenário pós-Segunda Guerra Mundial e dos projetos de reforma escolar que, postergados pelos anos de guerra, eram apresentados nos países europeus, sobretudo França e Inglaterra, neste período (CONTIER, 1967). Neste sentido, enfatizava a experiência realizada no Brasil, com destaque para as classes experimentais como origem das renovações realizadas no Brasil em termos de educação média nos anos 1960, anunciando-se como introdutor dos princípios das *classes nouvelles* no Brasil. Afirmava, o educador, que, apesar da estrutura rígida do curso secundário brasileiro à época da criação das classes experimentais, tão logo sua experiência foi aplicada em São Paulo e no Brasil, acabou sendo incorporada, anos depois, pela legislação, permitindo, no contexto dos anos 1960, a criação de sistemas educativos como o do ‘Serviço de Ensino Vocacional’. Por fim, atribuía destaque ao fato de que esta última experiência fora organizada por uma comissão da qual ele fazia parte.

Abaixo, parte do referido artigo:

As classes experimentais iniciadas oficialmente em São Paulo em 1958 sintetizam a concepção filosófico-pedagógica das “Classes Nouvelles” de Sévres. Advogam pela liberdade e respeito da pessoa humana, criança ou jovem, como ser humano em desenvolvimento. A nova pedagogia se beneficia com todas as conquistas científicas de nossos dias, aproximando a escola dos fatos concretos e correntes da vida. O “aprender fazendo” é uma forma de concretizar, por meio da ação, o pensamento humano e as normas de conduta. A repercussão desse movimento foi tão grande, no Brasil, que os próprios legisladores, ao elaborar a atual ‘Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional’, incorporaram ao texto geral alguns princípios gerais das classes experimentais, através de seu artigo 104.

Assim, foi possível a instituição de um sistema educativo que atendesse às necessidades reais do processo de desenvolvimento do país, mediante a criação de cursos e escolas modernas nos distintos níveis de ensino. [...] Legalizadas as novas experiências educativas, já em 1962 aparecia com êxito a expressão paulista de renovação educacional: o “Ginásio Vocacional”. O plano inicial, elaborado por uma comissão da qual fazia parte o autor deste artigo, foi sendo desenvolvido principalmente por uma rede de escolas [...] (CONTIER, 1967, p. 327).

Destaca-se que sua presença como autor de textos publicados em periódicos de circulação internacional indica o fato de que fazia parte desta rede não apenas como consumidor do fluxo de informação nela disponível, mas também como produtor destes conteúdos. Ademais, tal presença o situa como sujeito que ocupa um lugar social de

destaque entre profissionais dos campos educacionais de que fazia parte, o que lhe confere capital simbólico e intelectual e, por consequência, acabava por aumentar a rentabilidade dos demais volumes de capital por ele acumulados. É interessante observar, ainda, que Contier atribui, no escrito, grande centralidade à sua atuação, figurando, esta publicação, como um mecanismo de produção da memória, não só das experiências que relata, mas também de sua memória enquanto intelectual.

Outras fontes de natureza importante, ainda que extrapolem o recorte temporal do presente estudo, merecem uma rápida análise e menção. São as correspondências que compõem o acervo pessoal de Contier, as quais nos fornecem elementos interessantes acerca da amplitude da rede de relações do educador após o ensaio das classes experimentais. Dentre estas, chamam atenção, inicialmente, as trocadas com o padre Pierre Faure. Em data de 4 de abril de 1963, Faure respondeu a seu convite, reforçado pela reverenda mère Isabel Sofia, pelos padres Alonso e Lafra e por madame Mercie, para que fizesse viagem ao Brasil. Devido às inúmeras cartas que recebera, o intelectual católico – padre Pierre Faure – decidiu, após realizar viagem ao Rio de Janeiro em 15 de julho daquele ano, visitar também a cidade paulista, atendendo ao pedido de Contier. A relação entre ambos evidencia que o movimento de transnacionalização destas matrizes contava com a interlocução dos principais agentes de cada uma delas, sinalizando um movimento de apropriação católica da Escola Nova pelas iniciativas de renovação do próprio Contier.

Ele mantinha interlocução frequente também com o Consulado Geral da França em São Paulo, correspondendo-se, numerosas vezes, com membros dessa organização. Ademais, até os anos 1970, correspondia-se também frequentemente com o *Centre International d'Études Pédagogiques*, nesta época já sob direção do adjunto A. Janicot, sempre com a finalidade de organização de cursos no Brasil ou realização de estágios junto ao Ciep. Constam também, em seu acervo pessoal, correspondências datadas da década de 1970, nas quais o educador negocia com diretores da Sorbonne a respeito da ida de um grupo de trinta educadores para a realização de estágio na universidade. Nesse sentido, destaca-se, aqui, novamente, a função de polarização por ele desempenhada, uma vez que cumpria o papel de catalisador da relação com autoridades e centros de estudos franceses, mediando os laços estabelecidos entre os diferentes membros que desejavam fazer parte desta rede ou passavam a fazer parte dela.

Deve-se atribuir, ainda, destaque ao contato de Luis Contier com Jean Piaget, cuja interlocução se pode auferir a partir da presença de algumas correspondências trocadas entre ambos, a maior parte delas tratando de convite por parte de Contier para que Piaget visitasse o Brasil – proposta aceita pelo intelectual francês. Por infortúnio, após agendada a vinda do intelectual, Piaget recebeu, de vinte de seus colaboradores franceses, uma carta de oposição à sua viagem, com a justificativa de que consideravam o deslocamento nocivo à sua saúde, visto que, em 1973, já se encontrava em idade avançada. Desta forma, em correspondência de 9 de maio de 1973, expunha a situação que lhe impedia a visita, mas, declarando sua admiração pelo trabalho e a figura de Luis Contier, afirmava: “*En vous exprimant une fois de plus ma très grande reconnaissance pour les projets que vous aviez et pour le caractere si amical de votre invitation, je vous pri, mon cher Collègue, de me pardonner et de croire à mes sentiments bien cordiaux*” (PIAGET, 1973).¹⁷

As ações de Luis Contier para fins de promoção da circulação destas matrizes no cenário educacional resultaram também na criação de uma filial do *Centre International d'Études Pédagogiques* no Brasil, denominado Centro de Estudos Pedagógicos de São Paulo,¹⁸ sediado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”. Esta filial, cujos trabalhos foram iniciados em 13 de julho de 1965, tinha por objetivo o estabelecimento de intercâmbio pedagógico com o Ciep de Sèvres e as instituições brasileiras que promoviam renovação do ensino. Pretendia-se, também, difundir no Brasil as experiências realizadas em Sèvres, bem como dar visibilidade, na França, às experiências brasileiras (TERMO..., 1965).

Conclui-se que os laços estabelecidos com Contier figuravam como positivos, fortes e relativamente ativos. Positivos, porque lhe permitiam ser reconhecido entre os

¹⁷ “Ao exprimir mais uma vez a minha grande gratidão pelos projetos que teve e pelo carácter amistoso do seu convite, rogo-lhe, caro colega, que me perdoe e acredite nos meus sentimentos tão cordiais” (Tradução nossa).

¹⁸ Faziam parte do grupo ligado ao centro os professores Laerte Ramos de Carvalho, à época diretor do CRPE-SP; Luis Contier, ligado à Divisão do Ensino Secundário e Normal do Departamento de Educação de São Paulo, Mme. Collete Itourdzè, conselheira pedagógica do Centro de Estudos Pedagógicos de Sèvres; Heládio Gonçalves Antunha, coordenador de divisão no CRPE-SP; Maria José Garcia Werebe, professora de orientação educacional do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da USP; Luis Carranca, jornalista; Julieta Silveira Leite, coordenadora das Classes Integradas do Colégio de Aplicação da USP; Silvia Magaldi, instrutora da Cadeira de Metodologia Geral de Ensino na Faculdade de Filosofia da USP; Flora de Barros, chefe do Serviço de Documentos e Intercâmbio do CRPE-SP, além de alguns outros intelectuais ligados ao CRPE e à faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Por outro lado, ainda que contasse com um corpo profissional de peso, é importante mencionar que o livro de Atas do Centro registrou uma única reunião, o que torna questionável o êxito desta proposta.

membros integrados àquela rede – ainda que isso se tenha dado de forma um pouco mais bem demarcada no contexto brasileiro. Entende-se que a rede de relações de Luis Contier exerceu influência positiva no desenvolvimento de experiências de renovação no campo educacional paulistano. Tendo sido legitimado por seus pares, o educador tornou-se figura de autoridade e passou a ocupar cargos de prestígio, tais como o de diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, no qual foi empossado no ano de abertura das classes experimentais secundários – fato que também pesou no que se referia à autorização das experiências. Seus laços eram fortes na medida em que, ainda que sem grau de intimidade relevante – até o ponto onde as fontes consultadas permitiram auferir –, Contier trocava serviços com seus pares. São exemplos destas trocas as situações nas quais solicitava a vinda de autoridades ao Brasil para as chamadas missões pedagógicas, ou quando levava profissionais brasileiros, na condição de bolsistas, para a realização de estágios no centro de Sèvres. Por fim, defino aqui, como ativos, apenas os laços mantidos com o Consulado Geral Francês e com os intelectuais ligados ao Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (Ciep) de Sèvres, uma vez que estes eram os únicos com os quais Contier mantinha contato regular por correspondência, fazendo parte do leque de laços de que poderia dispor se assim e quando fosse necessário.

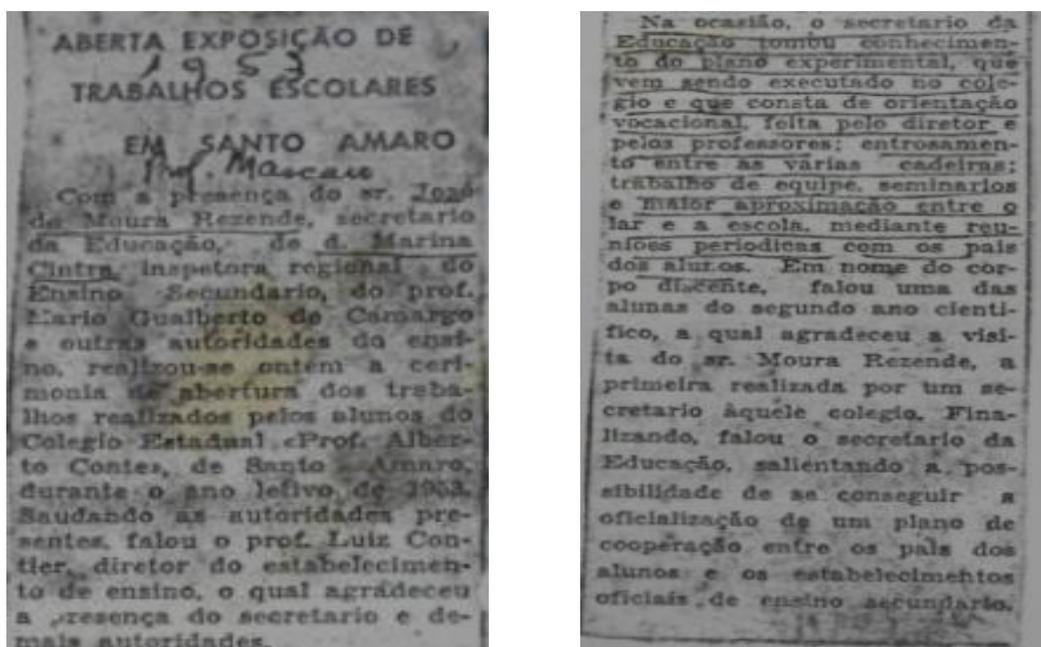
2.2. PRIMEIROS USOS DA MATRIZ DAS *CLASSES NOUVELLES* NO CAMPO EDUCACIONAL PAULISTA: OPERAÇÕES TÁTICAS NO INSTITUTO ALBERTO CONTE

Motivado pela experiência, a partir de medida ousada e contrária à legislação vigente, Contier dá início taticamente à aplicação de métodos ativos no Instituto de Educação Professor Alberto Conte, dando, nessa escola, os primeiros passos no sentido de aplicar no ensino secundário os pressupostos da Escola Nova. Nesse instituto, dentro dos limites da legislação, apropriou a estrutura das *classes nouvelles*, de acordo com condições brasileiras, solicitando tempo integral para alunos e professores, promovendo renovação curricular a partir do desdobramento do currículo em um arranjo composto, em parte, por disciplinas comuns a todos, e, em parte, por disciplinas facultativas, o que, em sua opinião (1981), era inédito no campo educacional brasileiro. Com a iniciativa, procurava avançar na solução de questões apontadas como deficiências do ensino

secundário, visando à reformulação de sistemas que, no lugar de “formar mentalidades e preparar estudantes para uma carreira”, injetava, nos jovens, a ojeriza pelo estudo.

Contier considerava a programação dessas classes pouco ambiciosa, basicamente traduzida na aplicação de metodologia ativa e medidas de integração família e escola. Em termos de organização de matriz curricular, promoveu alterações no sentido de reduzir as disciplinas obrigatórias, desdobrando o currículo prescrito (CONTIER, 1981). A experiência logo inicia sua caminhada de divulgação, tomando espaço na imprensa local. A notícia abaixo, localizada no acervo pessoal do educador, documenta a visita realizada por autoridades, quando dos primeiros resultados do ensaio. Entre estas autoridades, encontravam-se José da Moura Rezende, à época secretário da Educação no governo de Lucas Garcez, e Marina Cintra, inspetora regional do ensino secundário. Nessa mesma época, o professor Mario Gualberto de Camargo aventava a confecção de um plano para a oficialização do ensaio junto aos estabelecimentos de ensino secundário, conforme o atesta documento reproduzido na figura 19.

Figura 24 - Abertura da exposição de trabalhos escolares em Santo Amaro



Fonte: Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

Propunha-se, no Instituto Estadual Alberto Conte, via pressupostos das *classes nouvelles*, uma experiência de ensino que possibilitasse aos alunos a compreensão efetiva dos conteúdos, a partir de um “método racional da percepção”, que substituiria os

princípios mnemônicos até então aplicados. Para cumprimento desse objetivo, organizaram-se novos princípios pedagógicos e de orientação, os quais indicavam o uso prioritário de métodos ativos, ou seja, métodos de ensino centrados na atividade dos alunos, para que fossem proporcionadas situações de aprendizagem através das quais se pudessem adquirir conhecimentos vinculados a experiências pessoais, tendo sempre por finalidade “prepará-los para as lutas da vida moderna” (STRENGER, 195-?, p. 3).

A metodologia ativa foi, num primeiro momento, oferecida, de forma opcional, aos professores que se dispuseram a adotar os novos princípios definidos para a instituição. Além disso, o educador demonstrava preocupação com a configuração das “realidades do meio educacional”, ou com as configurações do campo educacional, relações e tensões nele presentes, as quais, assim como no campo educacional francês, nem sempre davam contornos favoráveis ao desenrolar da experiência. Neste cenário, Contier dava início ao processo de renovação, conforme relato:

Em nossa escola, [...] estamos introduzindo aos poucos os métodos ativos, com algumas modificações ditadas não só pela obediência à atual legislação escolar, bem como pelo respeito a certas realidades do nosso meio educacional, com o objetivo principal de proporcionar ao aluno uma aquisição de conhecimentos de conjunto, à base de experiência pessoal, a fim de prepará-lo para as lutas da vida moderna. Para tanto, nas cadeiras cujos professores se dispuseram a adotar esses princípios, estamos dando a seguinte orientação: divisão dos alunos em equipes de trabalho; estudo do meio humano e natural, e a instituição, na classe, de centros de interesses para melhorar a entrosagem das diversas cadeiras do currículo, servindo-se os alunos principalmente das cadeiras de desenho e Trabalhos Manuais para ilustrações e demonstrações de seu aproveitamento (ENSINO E MAGISTÉRIO, 1956, s.p.).

Na prática, esse método foi inserido de forma moderada, com modificações limitadas pela legislação escolar vigente. Diante disso, os exercícios do ensino tradicional não foram, de imediato, abolidos, sendo, a dita liberdade pedagógica, segundo palavras do próprio educador, “limitada pelo bom senso”. Contudo, os princípios pedagógicos evidenciavam-se renovadores e colocavam o aluno no centro do trabalho educativo, conforme registrado por Strenger:

- i)* para aprender, seria preciso fazer e não somente ouvir e decorar, a exemplo das crianças, que preferem fazer os próprios brinquedos;
- ii)* os alunos deveriam deixar de ser um número para ser um nome na classe;
- iii)* os alunos deveriam ter o seu papel na classe como o indivíduo na sociedade;
- iv)* os alunos deveriam sentir a sensação da descoberta pessoal;

- v) os alunos deveriam servir-se, principalmente, das cadeiras de Desenho e Trabalhos Manuais para ilustrações e demonstração de seu aproveitamento;
- vi) deveria operar-se pela divisão da classe em Equipes de Trabalho;
- vii) deveria praticar-se Estudo do Meio Humano e Natural; e
- viii) deveriam instituir, na classe, Centros de Interesse para melhor entrosamento das diversas cadeiras de Curriculum (STRENGER, 195-?, p. 3).

Promoveu-se, a partir desses princípios, uma dinâmica diferenciada para o planejamento das aulas, a partir da qual o conteúdo deveria contar com contribuições pessoais dos alunos, sempre com maior enfoque em aspectos que pudessem contribuir para a formação de sua inteligência e caráter. Além disso, expandiu-se a jornada para tempo integral, tanto para alunos quanto professores, o que, por si só, representava um avanço muitíssimo significativo, sobretudo se considerado o objetivo de melhor ou maior aproximação com o aluno. Nesse contexto, a fala de Luis Contier é bastante ilustrativa:

É preciso conhecer melhor o aluno, para melhor orientá-lo. A escola moderna tem a responsabilidade não só de instruir, mas também de educar, função que há tempos cabia exclusivamente à família. A formação do caráter é tão importante quanto a da inteligência (CONTIER apud STRENGER, 195-?, p. 2).

Contier situava os pilares de sua experiência na matriz das *classes nouvelles*, matriz que, segundo ele, tomava por base os teóricos John Dewey, Claparède, Jean Piaget e Maria Montessori (CONTIER: EXPERIMENTAL É..., 1980, s/p). Ademais, teoricamente, situava as atividades realizadas no Instituto Alberto Conte na metodologia de “centros de interesse”, desenvolvida por Olvide Decroly. Contudo, não ficou suficientemente clara a aplicação do método. O relatado por Contier permite-nos identificar apenas a coordenação de matérias acerca de um mesmo tema, não necessariamente levantado a partir da turma, tampouco a partir de suas realidades e necessidades, ainda que as aulas levassem em conta suas opiniões. O educador menciona, inclusive, que, em termos de organização do trabalho docente, a metodologia dos centros de interesse tinha em vista dar a noção de “unidade de ação educadora”, objetivando a unidade do conhecimento das diferentes disciplinas, tornando inteligível ao aluno o fato de que as matérias do currículo se relacionavam e complementavam (CONTIER, 1956, p. 6; PROCESSAM-SE EM ESTABELECIMENTO..., 1956).

Para as renovações pretendidas, configurou-se um sistema que visava à promoção de maior iniciativa por parte dos alunos, a partir da instituição da metodologia de

pesquisa, trabalhos em equipe e estudo do meio. As atividades de saída de campo, centrais para a proposta de estudo do meio e para a dinamização dos processos de pesquisa que esta prática proporcionava, eram realizadas com o auxílio dos pais, que levavam os alunos, e de Contier, que levantava fundos para o custeio das atividades. Na definição por ele apropriada a partir de estágio e documentos norteadores de Sèvres, a prática do estudo do meio pressupunha a visita dos alunos a museus, laboratórios e frequência a cinemas, teatros, concertos e conferências. Para tais visitas, segundo o educador, realizava-se uma preparação a partir de leitura de jornais e, ao final da atividade, fazia-se um debate baseado nos assuntos que palpitavam a partir do evento (CONTIER, 1956).

Sylvia Magaldi (entre 1950 e 1970), em texto que circulou entre aqueles que praticavam o estudo do meio, localizado na documentação de estudos de Contier, define que a prática relativa a tal estudo propunha que, no lugar de apresentar aos alunos imagens da realidade, retirando-lhes a oportunidade de apreender do real a partir de situações concretas, se fizesse uma abordagem direta dos objetos a serem estudados. Diferentemente de Contier, Magaldi considerava que a prática não significava, necessariamente, a realização de excursões ou saídas de estudo, mas que poderia ser realizada também dentro de sala. Ela, inclusive, sempre começava ou terminava nesse espaço tais atividades, sem qualquer caráter de passeio. Importa destacar, aqui, que a autora situa os pilares norteadores dessa prática no movimento escolanovista, mas não atribui a autoria a nenhum teórico do movimento.

Prática também aplicada no instituto, os trabalhos em equipe eram organizados a partir da divisão da classe em grupos de alunos, escolhendo-se um chefe e um subchefe por equipe para a realização de estudos. Estes estudos, por sua vez, tinham seu plano previamente definido, com as temáticas propostas, contemplando os diferentes assuntos do programa oficial. Após trabalhados os conteúdos, expunham-se aos alunos os resultados encontrados, podendo a explanação realizar-se a partir de diferentes estratégias, contemplando, inclusive, dramatizações com fins educativos. Nesse contexto, o professor cumpria exclusivamente a função de supervisão e orientação do trabalho educativo, dividindo, em sala de aula, com os alunos, os espaços de autoridade e enunciação. Abaixo, um excerto em que se encontram registradas impressões do Movimento de Arregimentação Feminina, em visita ao Instituto Alberto Conte, as quais tornam possível observar-se o papel de mediação da professora durante as apresentações dos resultados dos alunos, após a realização dos trabalhos em equipe:

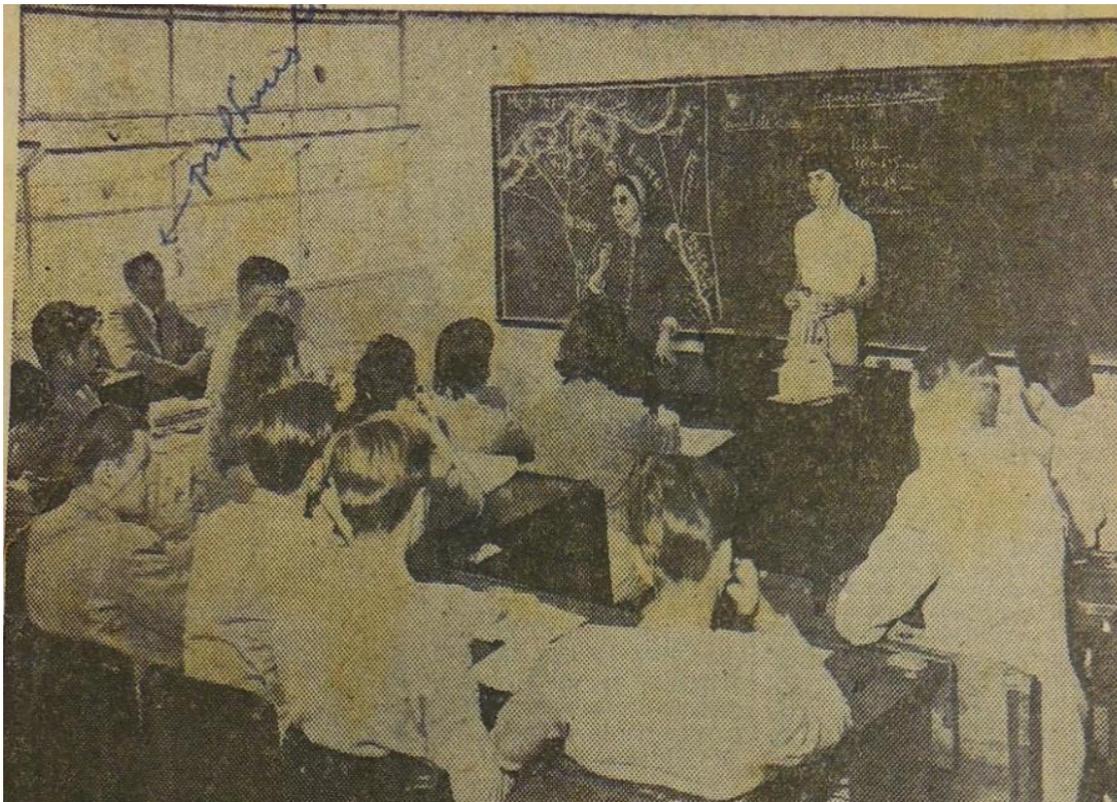
Entramos para assistir aula de Geografia Geral no 1º ano Científico. A professora d. Judith Rodrigues Pontes estava sentada numa carteira ouvindo a equipe ‘Copérnico’, composta dos alunos Décio Reina, Terezinha Lassalvia e Ludmila Redko. Estes alunos desenhavam, escreviam no quadro negro e explicavam ‘o sol’. A nossa presença não perturbou a marcha do trabalho [...]. Depois, na 4ª classe masculina, aula de Geografia do Brasil. A equipe ‘Paraná’, composta pelos alunos Antonio Silvio Nosé, José Gabriel Simões, Jocir Cuoco, Eduardo Horário Lane e Walter C. Weishaupt, estudava à frente de um mapa do Brasil, explicando, desenhando e escrevendo sobre Geografia Econômica do Centro Oeste. De vez em quando, D. Judith interferia: ‘mostre no mapa; repita a frase em português correto’. Os alunos ouvintes inquiriam a equipe que a tudo respondia com desembaraço (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ALBERTO CONTE, 1957, s.p.).

Na mesma esteira, o registro fotográfico abaixo apreende um desses momentos de socialização, em uma aula de geografia ministrada no instituto, no qual a professora dividia o espaço da aula com uma estudante, que representava um dos grupos. Essa revisão da configuração dos espaços escolares, na qual os alunos dividiam o espaço de aula com os professores, denota, em certa medida, abertura a um maior protagonismo dos alunos. Além disso, deve-se destacar, também, a disposição diferenciada dos alunos em sala, uma vez que as carteiras eram deslocadas para que pudessem se sentar juntos. Por fim, chama-se atenção para a presença de Contier em sala de aula.

A prática de trabalhos em equipe demonstrou-se eficaz, obtendo resultados significativamente positivos. Segundo Contier (1956), ainda que fosse demandado maior tempo para as atividades, alcançou-se ótimo aproveitamento, sendo observada a transformação dos papéis do aluno, de ator para autor, e de ouvinte para locutor. Com maior incentivo de direção à personalidade do indivíduo e à iniciação à solidariedade humana, observou-se o desenvolvimento de autodisciplina, de eliminação da cola e do sistema tradicional de competição de notas entre os alunos.

Ainda que a proposta apresentasse avanços, a boa aplicação da metodologia ativa pressupunha redução no número de alunos em sala. Isso porque, enquanto na experiência francesa se previa um máximo de 25 alunos por classe, no Brasil, era comum a formação de turmas com 50 discentes. Diante disso, Contier lançou mão de táticas para reduzir o número de alunos por classe, admitindo um número máximo de 40, embora a procura por matrículas fosse grande. Não foram possíveis, contudo, reduções mais expressivas: “eram 40 por força de minha resistência. Se a lei estipulava 50, eu admitia 40. A procura era grande e eu procurava conciliar o interesse da maioria e dar um bom ensino” (CONTIER, 1981, p. 3).

Figura 25 – Participação de Luis Contier em aula do Instituto Estadual Professor Alberto Conte



Legenda: Flagrante de uma aula de geografia ministrada por alunos da Equipe Canadá, da 2ª série colegial do I. E. Prof. Alberto Conte, vendo-se, em segundo plano, da esquerda para a direita, a prof. Judite Rodrigues Pontes, primeira a adotar o novo método, e uma das alunas daquele grupo.

Fonte: ENSINO e MAGISTÉRIO (1956).

Na escola, mantinham-se também laboratórios de física e ciências naturais, referenciados positivamente pelos observadores da experiência, conforme é possível auferir no trecho abaixo, também retirado de relato do Movimento de Arregimentação Feminina:

[..] o que mais nos surpreendeu foi o laboratório de física, dirigido pelo professor Luiz Gonzaga da Silva. Os aparelhos usados nas experiências foram executados pelos próprios alunos: geradores, motores elétricos, descarga nos gases, dínamo de corrente alternada, arco voltaico, todos em perfeito funcionamento. Fato curioso: havia duas máquinas pneumáticas; uma doada pelo governo (nunca funcionou); outra realizada por um aluno (funciona perfeitamente). Encantou-nos essa grande escola que, na marcha em que vai, será o modelo para as demais do Estado (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ALBERTO CONTE, 1957, s.p.).

Outro foco da experiência era o princípio de melhor orientação dos alunos. Neste sentido, buscava-se promover o estreitamento do vínculo entre família e escola, passando a se dedicar um dia por semana para atendimento de pais de alunos. Esses atendimentos,

por sua vez, eram realizados pelos professores nos intervalos das aulas. Uma outra alteração, de extrema importância, refere-se à criação de um ‘Serviço De Orientação Educacional’ na instituição, com o intuito de observar e acompanhar os alunos para sondagem de suas aptidões. Além disso, o processo avaliativo também passou por mudanças significativas, tornando-se qualitativo, e contando com a análise coletiva dos alunos nos conselhos de classe, antes não existentes na instituição (CONTIER, 1981).

Figura 26 - Aula prática de ciências para alunos do 3º ano ginásial, no Instituto Estadual Alberto Conte



Fonte: PROCESSAM-SE EM ESTABELECIMENTO OFICIAL..., 1956. Acervo Luis Contier.

Os resultados positivos alcançados na experiência, diante da aplicação desses pressupostos, atraíram a atenção de autoridades do campo educacional e do campo político. É interessante, aqui, atribuir a devida atenção ao fato de que a influência de Luis Contier no campo educacional figurou como aspecto favorável à divulgação da experiência no Instituto Alberto Conte, bem como ao processo de oficialização do ensaio, que teve início nos anos seguintes. Contier ocupou, naquele período, no campo educacional, posições que atribuíam prestígio e autorizavam suas práticas pedagógicas, como a função de professor da cadeira de formação de professores do “Curso de Especialistas em Educação para a América Latina”, ligado ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ocupada por Contier entre os anos de 1956 e 1960.

Nessa função estratégica no CRPE, o educador passou a ocupar um papel central no movimento de estudo e divulgação do projeto escolanovista, pela via da formação de professores, não só no Brasil, mas em toda a América Latina.

Neste cenário de divulgação da experiência realizada no Instituto Estadual Alberto Conte, Contier recebeu, em Santo Amaro, a visita de autoridades interessadas nas especificidades da cultura escolar da instituição. Entre essas autoridades, uma equipe de professores da Universidade de São Paulo (USP), da qual fazia parte Eurípede dos Simões de Paula, então diretor da Faculdade de Educação, e, ainda, Marina Cintra, Gildásio Amado e Laerte Ramos de Carvalho. Contier relata:

Tive um resultado que não esperava: a própria dona Marina Cintra foi a Santo Amaro observar meus professores, depois o Dr. Gildásio Amado (Diretor do Ensino Secundário do MEC, no Rio) começou um trabalho de divulgação que chegou ao conhecimento do Prof. Laerte Ramos de Carvalho, que era redator de educação do jornal “O Estado de São Paulo” e, após uma visita de observação, produziu um artigo elogioso a respeito. Este artigo repercutiu muito, trazendo vários observadores a nossa escola (CONTIER, 1981, p. 2).

O artigo a que se refere Luis Contier, na fala acima destacada, refere-se à coluna de Laerte Ramos de Carvalho, redator do jornal “O Estado de São Paulo”,¹⁹ que cumpre papel fundamental na divulgação da experiência. Nesta coluna, Carvalho faz uma explanação em tom extremamente elogioso do ensaio dirigido por Contier, situando a experiência como exemplo a ser seguido no campo educacional brasileiro, conforme título e texto do artigo:

Exemplo a ser imitado

Ainda não se compreendeu devidamente a importância da função pedagógica da direção das escolas, principalmente as de nível secundário. Infelizmente, prevalece em nosso meio a preocupação de fazer do diretor um simples instrumento dos serviços administrativos. No setor do ensino oficial, a questão foi resolvida de forma simplista por meio de concursos, nos quais são mínimas as exigências estabelecidas. Não é de se estranhar, portanto, que, nestas condições, os diretores, nem sempre suficientemente qualificados, permaneçam alheios e indiferentes ao trabalho docente e cuidem apenas das questões burocráticas e disciplinares comuns em todas as escolas. O serviço de coordenação e integração, num único esforço, das diferentes disciplinas que compõem o currículo, a introdução de novos métodos e técnicas, as múltiplas formas de incentivo às tarefas realizadas pelos professores, tudo o que realmente define a função de direção se encontra, na imensa maioria das escolas, relegado a plano secundário. Esta anomalia resulta em grande parte da própria estrutura da escola oficial que não dispõe de suficiente flexibilidade e nem tampouco de recursos próprios para a

¹⁹ Recorte de jornal localizado no acervo Luis Contier. Nele, lê-se a anotação manuscrita: O Estado 14/11/1958. Não foi possível, contudo, confirmar a data.

consecução de seus objetivos mais altos. Neste sentido, a escola particular, se não existissem os interesses pecuniários que a comprometem, estaria em melhores condições para a realização de seu programa pedagógico, pois nelas os diretores têm muito mais liberdade de ação.

Realmente, na rede de escolas oficiais, é raro o caso de um diretor que trace um programa de trabalho comum para as diversas disciplinas ou que ensaie, em seu estabelecimento, novos métodos já experimentados nos países mais adiantados. O mal, porém, tem causas muito mais profundas; não é apenas a deficiência de méritos dos diretores que impede a adoção de uma orientação pedagógica mais sadia. O prédio em que funciona a escola, as limitações burocráticas, a falta de laboratórios para o ensino das ciências de bibliotecas e discotecas para o ensino das línguas, a exiguidade são, entre outros, os fatores que comprometem o bom funcionamento dos estabelecimentos. É perfeitamente natural, portanto, a indiferença com que os diretores encaram os problemas pedagógicos que estão ligados à função que exercem. Se a administração central lhes nega recursos e estímulos, que outros trabalhos poderão realizar que não sejam os da rotina?

Mas a verdade é que quando há boa vontade e perseverança, muita coisa se pode fazer, ainda que sejam mínimos os recursos disponíveis. O Instituto de Educação Alberto Conte, dirigido pelo prof. Luiz Contier, é um exemplo típico de uma escola que, embora não disponha de recursos financeiros (situação, aliás, comum a todas as escolas oficiais), realiza o seu trabalho dentro de esclarecida orientação pedagógica. Não é de nossos hábitos indicar nome de pessoas e instituições, ainda que o mereçam. No caso, entretanto, o que importa é destacar, sobretudo, uma lição digna de ser aprendida por todos os diretores de colégios, sejam oficiais ou particulares. Há alguns anos já os professores do Instituto de Educação de Santo Amaro vêm procurando introduzir em suas classes os métodos ativos. As cadeiras de geografia, de ciências, de história natural, de física, de francês e português amparadas nos desdobrados esforços dos professores de trabalhos manuais e de desenho, vão aos poucos modificando o aspecto tradicional da escola. Os alunos ali aprendem vendo, fazendo e pensando. Os métodos variam em função da própria natureza das disciplinas estudadas, porém através dessa diversidade, o que transparece como mais característico é o estilo, a maneira por que se realiza a aprendizagem. Aulas que nascem da cooperação dos grupos de alunos e nas quais o professor entrega a classe ao seu próprio governo. Alunos que fazem as máquinas e aparelhos de que necessitam em seus estudos experimentais ou, então, que organizam o jardim que fornece as plantas para suas observações nas aulas práticas de história natural. Tudo isto faz do Instituto de Educação Alberto Conte, em Santo Amaro, uma escola moderna, onde se aplicam os mais recentes conhecimentos da pedagogia. A Secretaria da Educação deve convidar os diretores de ginásio e colégio para uma visita de estudos à escola da Santo Amaro. Exemplo, como este, com tão bons resultados, deve ser conhecido por todos os que tenham qualquer parcela de responsabilidade na administração ou direção de

escolas. Só assim, com a multiplicação de exemplos como este, o nosso ensino encontrará melhores dias (CARVALHO, 1958, s/p).²⁰

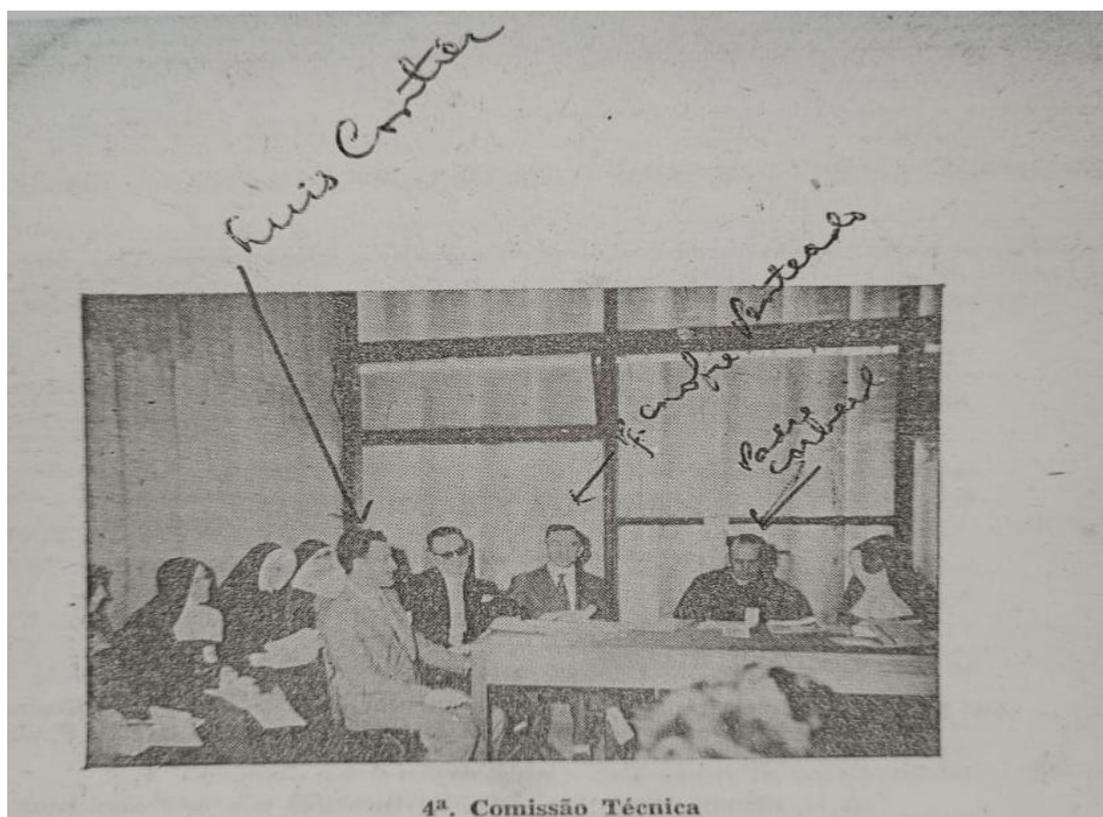
Há que se destacar aqui, conforme já auferido por Neves (2010), o fato de que, ainda que denuncie a precariedade das escolas de ensino secundário, a fala do intelectual estabelece uma relação na qual se apresenta a “boa vontade e perseverança” dos dirigentes e professores como adjetivos que tornariam seus portadores capazes de uma eficiente administração, a serviço da orientação pedagógica e dentro de uma posição esclarecida, ainda que diante de um contexto de extrema escassez de recursos. A centralidade que Laerte de Carvalho atribui a esses adjetivos salvacionistas dos dirigentes, diante de contextos não favoráveis, situa, em alguma medida, sua ação como a grande responsável pelo sucesso das escolas, deixando em segundo plano o peso dos contextos dessas ações e políticas curriculares. Por outro lado, é necessário situar, também, o artigo de Laerte Ramos de Carvalho como uma das ações que prepararam o campo educacional para os trâmites de autorização das classes experimentais secundárias, sobre os quais nos deteremos em seguida.

Conforme anunciado pelo colunista, no ano de 1956 foi realizada a ‘Jornada de Diretores de Ensino Secundário’, evento no qual, durante três dias, diretores de colégios e escolas normais, oficiais e particulares, divididos em oito comissões, trataram de questões relativas à educação e ao ensino. Entre estas, a 4ª comissão, da qual fez parte Luis Contier, foi encarregada de tratar da “Renovação dos métodos e processos de ensino. Condições legais e mínimas exigidas para novas experiências”. A fotografia abaixo (Figura 22) registra um dos momentos de trabalho desta comissão. Nela, é possível identificar a presença de alguns educadores e personalidades, cujos nomes estavam escritos, à mão, no original do documento. Entre estes, Luis Contier, acompanhado do professor Onofre Penteado – autor de livros sobre didática, dos quais se destaca “Didática Geral” (1958)”, apropriado no plano das atividades do Colégio Nova Friburgo, editor da Revista de Pedagogia da USP, na qual circulavam textos sobre ensino renovado, e defensor de ideias como a divisão da classe em equipes (CHAVES, 2018). Além disso, nota-se, no registro fotográfico, a presença de padre Lionel Corbeil, fundador do Colégio Santa Cruz, primeira instituição privada a se integrar ao ensaio das classes experimentais,

²⁰ Devido ao fato de fazer referência à Jornada de Diretores, que ocorreu em 1956, infere-se que a data atribuída por Contier à coluna esteja incorreta. Contudo, por não ter sido localizado o recorte em seu veículo de origem, manteve-se o anotado pelo educador, na fonte localizada em seu acervo.

que colocou em prática a matriz do padre Pierre Faure (DALLABRIDA, 2018). É possível observar, também, a presença de diversas mulheres religiosas, não identificadas na fotografia, as quais, infere-se, pertenciam, possivelmente, a congregações cujas instituições de ensino implantaram classes experimentais.

Figura 27 - Quarta Comissão da Jornada de Diretores



Legenda: Quarta Comissão da Jornada de Diretores. “Renovação dos métodos e processos de ensino. Condições legais e mínimas exigidas para novas experiências”.

Fonte: Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

Como resultado das discussões propostas por esta comissão, tem-se a proposição de criação, em 1957, de classes experimentais de 1ª série em colégios cujos diretores e professores se dispusessem a “realizar uma experiência educacional, nos moldes da escola ativa, a critério do Ministério da Educação e Cultura” (PRIMEIRA JORNADA DE DIRETORES, 1957, p. 29). Acrescentavam, ainda, que a experiência deveria prolongar-se por um prazo de quatro anos, para que os resultados fossem devidamente apreciados; frisavam a importância da inclusão de um ‘gabinete de orientação educacional’, com atuação de um psicopedagogo, e acentuavam a função pedagógica do diretor, que não deveria ser um mero administrador (CRIAÇÃO DE CLASSES EXPERIMENTAIS..., 1956; PRIMEIRA JORNADA DE DIRETORES, 1957).

Nádia Cunha e Jayme Abreu, em relatório no qual analisam a experiência das classes experimentais secundárias, reconhecem a “Jornada de Diretores” como espaço em que se registrou a primeira formulação explícita da necessidade da criação do projeto oficial da experiência, constituindo-se, este, como um momento de expressão de velhos anseios manifestados pelos educadores paulistas (CUNHA e ABREU, 1963, p. 93). Neste evento, Contier realiza uma explanação junto à 4ª comissão, expondo os resultados por ele encontrados no Instituto Estadual Alberto Conte, fazendo sugestões a respeito da renovação dos métodos e progressos e expondo uma análise acerca da realidade do ensino brasileiro. Abaixo, parte do discurso do educador, realizado neste evento, e que nos dá o tom de sua intervenção:

É questão pacífica no espírito de todas as pessoas de boa fé que a atual legislação do ensino secundário já não corresponde às necessidades da vida cultural presente, nem tão pouco atende ao ritmo precipitado das descobertas científicas dos últimos tempos e muito menos acompanha o desenvolvimento econômico e social que se processa no Brasil, em compasso verdadeiramente vertiginoso. É opinião geral que os defeitos de organização, de orientação e de método da escola secundária atual criam para os educadores, educandos, pais, autoridades do ensino e legisladores, situações embaraçosas, insolúveis e até mesmo deshumanas, que já não explicam após uma longa experiência de legislação que conta com mais de quinze anos, se não levarmos em conta as constantes modificações improvisadas e as amputações apressadas de gabinete, que de maneira alguma atendem aos reais interesses e necessidades do ensino em geral. Ouvem-se repetidos clamores contra as reprovações em massa nas escolas superiores e contra a instituição dos infundáveis “preparatórios” e “cursinhos” que atestam claramente o baixo nível e o pouco rendimento dos cursos primários e secundários, respectivamente. Repetem-se, sempre e com mais intensidade, os ataques à má distribuição das matérias e à má dosagem dos programas oficiais. Agiganta-se nas escolas, cada vez maior, o problema da escola como fruto de um sistema educacional teórico e livresco. Cresce, assustadoramente, em todos os estabelecimentos de ensino, quer oficiais, quer particulares, o número de alunos desajustados para suplício dos pais e educadores. Medra sempre mais o espírito de incompreensão entre escola e a casa, que se acusam mutuamente em prejuízo dos próprios alunos. Gritam os escolares secundários no fim de cada ano letivo, protestando contra os rigores dos pesos e as reprovações por décimos, pondo em dúvida a integridade moral e profissional dos mestres. [...] (CONTIER, 1956, p. 1).

Neste contexto, Contier, que procurava por soluções satisfatórias para os graves problemas que se colocavam ao ensino secundário, formulou aos participantes da Jornada de Diretores, a título de sugestão, alguns princípios educacionais, segundo ele inspirados, em sua maioria, na experiência francesa das *classes nouvelles*. Nos princípios de

organização sugeridos por Contier, seriam criadas, a partir de 1957, classes experimentais de primeira série, em colégios cujos diretores e professores se dispusessem a realizar uma experiência educacional, a critério do Ministério da Educação. Essas experiências, na concepção do educador, deveriam seguir algumas premissas básicas, conforme abaixo:

PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO

- a) os alunos que constituíssem as classes experimentais teriam assegurado o direito de exame de adaptação no próprio estabelecimento, caso desejassem se transferir para outro colégio;
- b) as classes experimentais seriam constituídas de alunos cujos pais tivessem conhecimento da situação e dessem autorização por escrito, para que seus filhos as pudessem frequentar;
- c) os professores das classes experimentais teriam autorização especial para tal fim;
- d) os colégios realizadores dessa experiência seriam obrigados a apresentar relatório anual ao Ministério da Educação e Saúde, dos resultados obtidos;
- e) esses colégios deveriam oferecer condições mínimas asseguradoras da eficiência dos trabalhos escolares;
- f) essas classes experimentais não poderiam ter mais de quarenta alunos;
- g) esses colégios poderiam contar com assistência permanente não só da Inspeção Seccional de São Paulo, como também de todas as Faculdades de Filosofia da Capital paulista;
- h) redução do número de professores nas primeiras séries ginasiais, agrupando duas cadeiras afins para o mesmo professor;
- i) criação, paralelamente, de estágios, seminários, palestras e conferências para os primeiros professores de tais classes (CONTIER, 1956, p. 1-2).

Tendo definido os moldes de organização que sugeria para a organização de um ensaio de renovação, Contier discorre, também, acerca de quais seriam os “Princípios de Orientação” da experiência. Segundo o educador, as classes experimentais, no Brasil, teriam, assim como as classes francesas, a finalidade de orientação educacional, ou seja: de melhor conhecer o aluno, para melhor orientá-lo. Nesse sentido, destaca a importância do ‘Setor de Orientação Educacional’, para o qual define as principais funções. O excerto abaixo permite uma melhor compreensão dos princípios deste setor:

PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO

Hoje, a casa, por necessidade, por comodidade ou negligência se serve da escola para dividir com ela a responsabilidade da educação dos filhos. Ora, a formação do caráter é tão importante quanto a formação da inteligência. É o caráter, o valor moral do indivíduo, que diz do valor da cultura adquirida. Por essa razão é que todos os estabelecimentos deveriam possuir um gabinete de orientação educacional para analisar cientificamente e enquadrar em seu meio os jovens oriundos das mais variadas camadas da sociedade. Esse gabinete, presidido por um único técnico altamente qualificado, teria as seguintes finalidades:

- a) selecionar, psicologicamente os alunos;
- b) orientar os alunos desajustados;
- c) encaminhar os alunos considerados anormais a clínicas especializadas;
- d) fornecer orientação aos professores e às famílias sobre a conduta do aluno na escola;
- e) auscultar, nas últimas séries, a vocação profissional dos alunos;
- f) proporcionar reuniões mensais entre os pais e professores, previamente estabelecidas no horário escolar do ano;
- g) coordenar horários de trabalhos escolares;
- h) preparar gráficos e demonstrativos;
- i) coordenar passeios educativos;
- j) patrocinar palestras culturais;
- k) patrocinar projeções de filmes;
- l) coordenar distribuição de material didático;
- m) apresentar ao diretor da escola relatórios anuais sobre o aproveitamento dos alunos.

É interessante destacar, aqui, que a atuação deste, que deveria ser um técnico altamente qualificado, se dividia entre a realização de atividades propriamente de orientação e atividades de coordenação e administração. Dentre as primeiras, encontram-se atribuições como “selecionar psicologicamente os alunos”, orientar os alunos considerados “desajustados”, encaminhar aqueles que apresentassem dificuldades a clínicas especializadas – denominando-os “anormais” –, orientar os alunos de forma vocacional e estabelecer diálogo com as famílias acerca de seu rendimento e comportamento. De outra parte, encontram-se, também, dentre as atribuições, outras que se enquadram menos no que se convencionou compreender, historicamente, como a função de orientador educacional no âmbito escolar, tais como “preparar gráficos e demonstrativos”, “coordenar passeios educativos”, “patrocinar palestras culturais e projeções de filmes”, além de coordenar distribuição de material didático – funções que, atualmente, são normalmente cumpridas em parceria, ou exclusivamente, pelo coordenador pedagógico.

Ainda em relação à atuação do orientador educacional, a Jornada de Diretores contou com uma comissão voltada à análise da “Orientação Educacional na Escola Secundária”, a qual debateu a questão e, em sua exposição, pontuou:

Considerando:

- a. que os problemas atuais, pela sua complexidade, dificultam a ação educativa da sociedade, da escola e do lar;
- b. que o adolescente se defronta com grandes dificuldades na escolha da profissão, dada a multiplicidade das oportunidades educacionais e do mercado de trabalho, necessitando, por isso, de competente orientação que o encaminhe devidamente nesse setor da vida;

- c. que o adolescente apresenta no seu desenvolvimento problemas que necessitam de ajuda para o seu perfeito ajustamento;
- d. que a família nem sempre pode dar ao adolescente a assistência necessária à sua formação integral, o que leva os pais a confiá-lo à escola ou a outras instituições que possam auxiliá-lo na tarefa educativa.
- e. que grande número de instituições concorre muitas vezes de maneira decisiva para neutralizar a ação educativa da família e da escola;
- f. que o nosso atual regime escolar transformou os professores em meros instrutores, os quais, muitas vezes, pelas dificuldades que enfrentam, não podem colaborar com a escola no cumprimento da sua mais alta missão;
- g. que o “currículo” atual não concorre para que o aluno obtenha um bom rendimento escolar;
- h. que as leis federais e estaduais, ao criarem a Orientação Educacional, reconhecem sua importância e a necessidade;
- i. considerando, enfim, que a existência e o funcionamento regular dos serviços de orientação, pelas suas salutares e profundas repercussões na vida do educando, contribuem extraordinariamente para se realizar uma reforma, em profundidade, capaz de reconduzir a educação às velhas virtudes democráticas, em nossa formação histórica [...] (JORNADA DE DIRETORES, 1957, s.p.)

Propunha-se a regulamentação das funções do orientador educacional, assim como se propunha que se criassem cursos especializados para sua formação, os quais, sugeria-se, deveriam limitar-se ao aceite de profissionais com formação específica – pedagogia, ciências sociais, serviço social, licenciatura em filosofia ou bacharel em sociologia e política. Ademais, sugeria-se, na referida comissão, que a obtenção de registro na profissão deveria depender da posse de diploma de orientador educacional, fornecido por faculdade de filosofia, prova de eficiência profissional mediante estágio probatório de dois anos, no mínimo, e prova de integridade moral.

Em documento do Departamento de Educação,²¹ localizado no acervo pessoal de Luis Contier, disponível no CME-USP, registram-se os objetivos das classes experimentais, mantendo-se, dentre as definições, uma melhor descrição do papel a ser cumprido pelo orientador nesse ensaio de renovação. Dentre esses objetivos, destaca-se a posição fundamental deste profissional para um ensaio que pretendia trabalhar em prol de maior individualização do ensino, facilitando o encaminhamento da experiência do educando. Ressaltava-se, ainda, que suas funções não deveriam ser confundidas com demandas burocráticas das unidades de ensino:

²¹ O referido escrito estava incompleto, faltando-lhe a capa, onde, possivelmente, constariam maiores informações sobre ano de produção. Contudo, continha a marca do Departamento de Educação no cabeçalho, permitindo inferir seu autor.

Importante posição ocupa a Orientação Educacional num ensaio que pretende atender o mais individualmente possível ao educando no enriquecimento de sua personalidade. Assim sendo, será da responsabilidade do orientador obter tantos quantos forem possíveis para o conhecimento de cada aluno em particular; assistir às reuniões mensais para informar os professores sobre a conduta dos adolescentes; estabelecer contacto com as famílias dos educandos, sempre tendo em vista o conhecimento mais completo de cada membro da população escolar; facilitar a promoção das relações humanas entre os diferentes grupos interessados no processo educativo - pais, professores, alunos, etc... Cumpre ainda ao orientador fazer observações documentadas com fatos, que possam indicar a necessidade de consulta a especialistas clínicos.

Procura-se dar ao orientador educacional funções cuidadosamente definidas para evitar a possibilidade deste técnico transformar-se num clínico analista e, conseqüentemente, ter oportunidades de interferir junto aos adolescentes comprometendo determinadas esferas de seu comportamento. Isto porque, Orientação Educacional tem outro significado, qual seja, o de facilitar o encaminhamento da experiência do educando no sentido da vida mais plena, mais completa (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, entre 1950 e 1960).

Acerca dos “Princípios Pedagógicos” da experiência, Contier orientava que, “com toda a liberdade pedagógica ditada pelo bom senso”, e sem que os exercícios do ensino tradicional fossem sistematicamente abolidos, ao menos no início, o professor fizesse uso dos “diferentes métodos ativos da pedagogia moderna para levar o aluno a uma aquisição de conhecimentos de conjunto à base da experiência pessoal com o fim de prepará-lo para as lutas da vida moderna” (CONTIER, 1956, p. 4). Neste sentido, debruçava-se sobre o método a ser empregado nas classes experimentais, defendendo o uso de metodologia ativa:

Emprego dos métodos ativos:

- a) para aprender, é preciso fazer e não somente ouvir e decorar, a exemplo das crianças que preferem fazer os próprios brinquedos;
- b) os alunos deverão deixar de ser um número para ser um nome na classe;
- a) os alunos deverão ter o seu papel na classe, como o indivíduo na sociedade;
- d) os alunos deverão sentir a sensação de descoberta pessoal;
- e) os alunos deverão servir-se, principalmente das cadeiras de Desenho e Trabalhos Manuais para ilustrações e demonstrações de seu aproveitamento;
- f) divisão da classe pelos professores em Equipes de Trabalho;
- g) Estudo do Meio Humano e Natural;
- h) instituição, na classe, de Centro de Interesses para melhor entrosamento das diversas cadeiras do Currículo.

Dentre os métodos ativos, o educador atribui destaque, inicialmente, aos trabalhos em equipe, acerca das quais discorre longamente:

1 - Trabalho por Equipe

Organização da classe:

- a) divisão da classe em grupos de alunos com chefe e sub-chefe, com atribuições específicas;
- b) estudo por parte das equipes dos assuntos propostos;
- c) explanação pelos próprios alunos dos resultados obtidos pela equipe;
- d) ambientação da classe pelos próprios alunos;
- e) pesquisas pelos alunos na Biblioteca de Classe, em Fichários, em Mapas, Recortes e Arquivos de Classe;
- f) dramatizações com fins educativos.

Resultados:

- a) aproveitamento talvez mais lento, porém mais eficiente;
- b) abolição do sistema egoísta tradicional da competição de notas entre os alunos;
- c) constitui esse processo uma iniciação à pesquisa pessoal;
- d) incentivo de direção à personalidade do aluno;
- e) iniciação à solidariedade humana;
- f) obtenção da auto disciplina;
- g) desenvolvimento do poder de criação do aluno;
- h) o aluno deixa de ser um ator para ser um autor;
- i) o aluno deixa de ser um ouvinte para ser um locutor;
- j) eliminação da cola por processo natural (CONTIER, 1956, p. 5).

Logo a seguir, Contier passa a discorrer acerca da prática de ‘estudo do meio’ e, por fim, sobre os ‘centros de interesses’, conforme abaixo:

2 - Estudo do Meio Humano e Natural

Preparação:

- a) leitura de jornais;
- b) visitas a: museus, jardins, laboratórios;
- c) frequência a: cinemas, teatros, concertos, conferências;
- d) debates sobre assuntos palpitantes do no momento.

3 - Centro de Interesses

Noção de Unidade de Unidade de Ação Educadora: representa êsse processo maior unidade de conhecimentos de outras cadeiras, demonstrando aos alunos que todas as matérias do Curriculum se relacionam e se completam. Assim, por exemplo, o estudo da água, do Petróleo ou da Terra poderia constituir um motivo para as aulas de Português, Geografia, História, Química ou Física ou, ainda, para qualquer Cadeira.

Em conclusão, Contier questionava-se “Será realmente essa, a receita para a cura dos males da educação presente?” Em resposta afirmativa e otimista, finalizava sua fala:

Nós o cremos. Longe de nós, entretanto, a credulidade dos ingênuos que acreditam na perfeição e infalibilidade das cousas terrenas.

Conhecemos os fracos e os fortes “des classes nouvelles”. Mas se tentarmos aferir os resultados obtidos em seu conjunto estrutural, chegaremos à conclusão de que somente o ensino pelos processos ativos e racionais se coaduna com os processos ativos e progressistas da vida moderna brasileira.

Queremos, por um lado, com essas sugestões, colaborar sincera e eficazmente com os nossos legisladores na confecção de um plano futuro de reforma educacional, quando estamos plenamente convencidos que somente os educadores que sentem e vivem a realidade do ensino é que podem emitir opiniões honestas e desinteressadas a propósito de planos de melhor rendimento escolar. Desejamos, assim, transferir para o laboratório educacional das salas de aula a fermentação de planos e teorias de reformas que tradicionalmente se processam nos gabinetes ministeriais e nas salas e sessões das comissões parlamentares. Queremos, por outro lado, testemunhar a nossa convicção de que nenhuma reforma educacional é absoluta em si e que todos os métodos têm seus limites e que todos eles tendem com o tempo a se desajustar da realidade de sua época. A educação sempre foi, portanto, a imagem do próprio homem. Que esta reforma seja a imagem do homem de hoje, do homem brasileiro, que prepara, com o extremo de suas forças, a grandeza do Brasil, com papel definido, no conceito das nações civilizadas (CONTIER, 1956, p. 6).

O discurso de Contier, acima transcrito, possui inúmeros pontos relevantes, que merecem o devido destaque. Inicialmente, deve-se sublinhar que o educador deixa clara, em sua fala, a intencionalidade em colaborar com a formulação legal de um plano geral de reforma educacional, o que, em certa medida, situa as classes experimentais no mesmo patamar do que haviam sido, para o contexto educacional francês, as *classes nouvelles*: uma prefiguração para uma reforma da educação de segundo grau. É, também, interessante, destacar o papel central atribuído por Contier aos educadores, ao realizar a defesa de uma reforma educacional que partiria do chão da escola para os gabinetes ministeriais e comissões parlamentares, partindo da premissa de que, por conhecerem e viverem a realidade escolar, poderiam emitir opiniões honestas e voltadas ao melhor rendimento escolar. Contier demonstra, ainda, ter muitíssimo clara a ideia de que o currículo proposto para a referida reforma educacional respondia a um contexto específico, tratando-se, não de uma proposta ou de um método absoluto em si e capaz de atravessar os tempos, mas, sim, de uma tentativa pontual que, diante de um contexto de políticas locais e globais específicas, intentava responder aos anseios das finalidades educacionais daquele tempo.

Sua exposição encontra espaço no campo educacional, ao ter seu trabalho aceito e elogiado. Face à repercussão positiva, o relatório por produzido foi enviado por Marina Cintra a Gildásio Amado, então diretor do ensino secundário, dando início a um

movimento de autorização do ensaio das classes experimentais, item a ser explorado a seguir.

2.3. DE TÁTICA A ESTRATÉGIA: CLASSES EXPERIMENTAIS DO CHÃO DA ESCOLA PARA OS GABINETES MINISTERIAIS

Após a realização da Jornada de Diretores, o relatório produzido por Contier é enviado por Marina Cintra ao prof. Gildásio Amado, Diretor do ensino secundário à época. Tendo apreciado o documento, Amado publica, a 14 de fevereiro de 1958, a Exposição de Motivos do Diretor do ensino secundário ao Sr. Ministro da Educação e Cultura, solicitando autorização para funcionamento de classes experimentais:

A instituição de classes experimentais vem sendo reclamada constantemente pelos educadores brasileiros como uma das medidas de maior necessidade, diante das perspectivas de uma diversificação maior do ensino secundário, que corresponde a uma tendência natural, determinada pelo grande desenvolvimento desse ramo do ensino, por sua propagação cada vez maior a diversas classes sociais, diversificação que já é prevista nos projetos de lei em curso no Congresso Nacional sob a forma de disciplinas optativas, ou da própria ramificação dos cursos do primeiro e do segundo ciclo. Para essa experiência, a escola secundária brasileira está preparada, através de algumas de suas instituições oficiais e particulares que já atingiram alto grau de aperfeiçoamento técnico, para o qual está contribuindo de modo relevante o pessoal com formação específica para o magistério diplomado pelas Faculdades de Filosofia (AMADO, 1958, p. 73).

Tomando por base o regime de equivalência instituído pela Lei nº. 1.821, de 12 de março de 1953, Amado justifica que os cursos das Classes Experimentais seriam equivalentes aos do ensino secundário, como já eram, à época, os cursos profissionais. Nesse sentido, assegurava, o diretor, que as variações de currículo seriam mantidas dentro dos limites compatíveis com a legislação vigente, visando, tão somente, “dar ao curso secundário um sentido mais concreto de formação para as tarefas e responsabilidades da vida social e profissional” (AMADO, 1958, p. 75). Desta forma, define as características que teriam as classes vinculadas a este ensaio:

- a) a aplicação de novos métodos e processos, bem como o ensaio de novos tipos de currículos;
- b) serão instaladas em colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência, sendo particularmente indicados para isso o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia;

- c) serão organizadas, inicialmente, para o primeiro ciclo, podendo, porém, estender-se, a juízo do Ministério, ao segundo;
- d) a experiência, de início, reduzir-se-á em cada estabelecimento, ao mínimo, podendo ser ampliada depois de verificados os resultados;
- e) seus alunos serão matriculados com prévio consentimento dos pais ou responsáveis;
- f) terão professores especialmente credenciados;
- g) receberão assistência especial da Diretoria do ensino secundário;
- h) só poderão ser instaladas mediante prévia autorização do Ministro, através da Diretoria do ensino secundário, ouvido o Conselho Nacional de Educação;
- i) estarão sujeitas a constantes verificações dos órgãos da administração;
- j) serão em pequeno número de modo a assegurar o resultado da experiência;
- k) seu funcionamento será regulado por ato ministerial (AMADO, 1958, p. 74-75).

Além de discorrer acerca das características do ensaio, Gildásio Amado lista, também, as normas a serem seguidas pelas Classes Experimentais. A proposta, segundo o Diretor, não era voltada à especialização do currículo, mas à preparação geral do aluno, com “sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais”. Ademais, visava-se a aplicação de atividades dirigidas, bem como uma maior articulação das disciplinas e coordenação das atividades escolares. Optou-se, ainda, pela redução do número de alunos e de professores por turma, visando um ensino melhor adaptado à cada aluno e, para tanto, julgou-se necessária, também, a ampliação do tempo do aluno na escola e a oferta de disciplinas optativas, de acordo com as aptidões dos alunos. Por fim, ainda com o objetivo de melhor orientação do aluno, visava-se estabelecer uma rotina de reuniões e atendimentos que priorizassem uma maior articulação entre família e escola. O excerto abaixo explicita, em detalhes, essas características:

- a) Na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;
- b) procurar-se-á imprimir maior articulação ao ensino das várias disciplinas e maior coordenação às atividades escolares;
- c) cada classe não poderá ter mais de 30 alunos, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;
- d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido, para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário. Os professores terão assim convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examina-lhes as tendências e melhor orientá-los;

- e) serão recomendadas reuniões periódicas dos professores de cada classe, para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;
- f) na organização dos horários, como em geral na do currículo, serão examinadas as possibilidades de opções que correspondam às aptidões dos alunos;
- g) no plano de trabalho traçado para as classes experimentais, levar-se-á em consideração, em escala muito maior que a atual, a função educativa da escola, oferecendo, para isso, oportunidades aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;
- h) a atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicos, poderá ser um dos mais importantes objetivos das classes experimentais;
- i) outro objetivo será também uma articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e a da família (AMADO, 1958, p. 75-76).

Na referida exposição, esclarecia-se, ainda, que o regime experimental de ensino não seria dado de forma compulsória, nem para alunos, nem para professores ou escola, dependendo da aceitação dos profissionais e das famílias. Além disso, seriam previstas formas de adaptação para possíveis transferências, sendo resguardados, pela autoridade competente, os direitos de equivalência, de acordo com o estruturado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244 - de 9 de abril de 1942). Por fim, mas não menos importante, sugeria-se que a questão fosse submetida ao Conselho Nacional de Educação (AMADO, 1959).

A exposição de motivos de Gildásio Amado foi respondida pelo técnico de educação Adalberto Correia Sena, da diretoria do ensino secundário. Em seu parecer, o técnico menciona experiências que se aventuraram na aplicação do método de estudos dirigidos e que promoveram mudanças nos critérios de avaliação, considerando que estes ensaios foram atenuados pela inflexibilidade da organização pedagógica legal vigente. Dentre estas, avultavam as chamadas classes experimentais de ensino secundário, das quais, segundo ele, já havia sido cogitado tratar na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Contudo, considerava não ser imprescindível aguardar a solução definitiva, impressa nos termos da legislação, para, logo, colocar em prática estas experiências “didáticas facultativas e prudentemente conduzidas”, promovendo “modificações que dariam diversificação ao ensino secundário, admitindo disciplinas obrigatórias e optativas, além

da ramificação dos cursos do primeiro e do segundo ciclo” (PARECER DO TÉCNICO DE EDUCAÇÃO..., 1958, p. 78). Assim sendo, seguindo o parecer, sugeria que fossem feitas também experimentações em variações curriculares não incompatíveis com a legislação relativa ao ensino, conforme explicitado abaixo:

Tomamos, por isso, a liberdade de sugerir a V. Sa. os estudos necessários para a instituição de tais classes experimentais com o objetivo de aplicação não apenas de métodos e processos pedagógicos, mas também de variações curriculares que consideramos não incompatíveis com a atual legislação no ensino. Se é urgente incentivar-se, entre nós, as práticas de investigação pedagógica, temos ainda de reconhecer que nenhuma experiência poderia conduzir-nos a conclusões válidas, se deixasse de obedecer às próprias regras do método experimental, cuja condição básica, sendo a variabilidade dos dados e dos fatos submetidos à nossa análise, evidentemente não se coaduna com o regime de uniformidade em que vêm funcionando as escolas. Ao lado da experiência, que já possuímos, de um ensino unicurricular é, portanto, recomendável que, paralelamente, se desenvolvam alguns ensaios de ensino diversificado, que venham a servir como outras tantas linhas de referência para os confrontos e contra-provas que permitirão julgar da justeza e da validade desse ou daquele resultado (PARECER DO TÉCNICO DE EDUCAÇÃO..., 1958, p. 78)

Após buscar respaldo na Lei de Equivalência para a justificação jurídica da inovação, Adalberto Sena afirma que já se dispunha, à época, de escolas tecnicamente idôneas para a realização da experiência, não existindo inconveniência em considerar os estudos feitos em classes experimentais como equivalentes aos do secundário geral. Ademais, destaca que cursos particulares já realizavam ensaios, tomando por respaldo esta equivalência, embora sem a organização de acordo com os padrões federais:

Praticamente já dispomos de escolas tecnicamente idôneas para tais experiências e não haveria a mínima inconveniência no considerar-se os estudos feitos nas classes experimentais como equivalentes aos do curso secundário geral, sujeitos, é óbvio, como os demais ramos do ensino médio, às exigências de adaptação já estipuladas. Resguardados, por via de uma regulamentação prudente, os interesses do aluno e os do ensino, haveria sempre a possibilidade de ajustamento ou transferências, em qualquer eventualidade de inadequação da experiência. Esta justificação, como base na Lei n.º 1.821, de 1953, tanto mais se impõe quanto estamos a ver os precedentes de concessão de prerrogativas nela previstas a alguns cursos particulares não reconhecidos oficialmente e nem mesmo organizados segundo os padrões federais (SENA, 1958, p. 79).

Nessa esteira, no ano de 1958 foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos o documento “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais”, que trata das indicações gerais para funcionamento dessas classes. No

referido documento, esclarece-se que, a partir da homologação dos Pareceres nº. 31/58 do Conselho Nacional de Educação, e nº 77/58, da Consultoria Jurídica do Ministério, passava a estar autorizada a organização de classes experimentais de curso ginásial ou colegial, para funcionamento a partir do ano de 1959.

O parecer nº. 31, do Conselho Nacional de Educação, relatado por Celso Kelly, recebia os votos contrários de Vandick Nóbrega e Nelson Romério. O parecer, favorável à autorização para funcionamento das classes experimentais, dispõe:

1. O ilustre Diretor do Ensino Secundário, Prof. Gildásio Amado, submeteu à apreciação de Sua Excelência, o Senhor Ministro da Educação e Cultura, um ante-projeto de decreto executivo, da melhor inspiração pedagógica, admitindo a organização e funcionamento, em estabelecimentos de ensino secundário de notória idoneidade, de classes experimentais, com o objetivo de “ensaiar a aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio.
2. O ensino secundário no Brasil oferece, em sua lenta evolução, uma série de reformas, que, em verdade, nunca passaram de tímidas revisões da situação anterior. Aos poucos, todavia, formaram-se, tornando efetivos, na legislação de ensino do grau médio, nela incluída a legislação do ensino secundário, dois princípios que correspondem às tendências gerais da educação de segundo grau nos países democráticos: o da variedade de cursos e o da equivalência, os quais, somados, induzem à salutar prática da flexibilidade [...]
3. A criação das Faculdades de Filosofia, com o encargo de preparar professores para o ensino secundário, tem produzido os melhores resultados, lançando no magistério correspondente elementos de formação mais completa, sem a existência, a seu lado, de ginásios e colégios de aplicação, onde se processam experiências de métodos, essenciais à prática pedagógica. Tais institutos de aplicação são essencialmente experimentais. [...]
5. O ensino secundário vive um momento dramático. Há os que alegam sua insuficiência como preparação para a vida. E há professores universitários que reclamam contra a má formação dos candidatos a exames vestibulares. Estará falhando em relação à juventude em si? Estará falhando em relação à destinação do ensino superior? O quadro clássico das disciplinas e o mero jôgo de conhecimentos cede a outros encargos com que a escola arcará. O fenômeno de desajustamento não se passa apenas no Brasil. O mundo todo se preocupa seriamente em rever a educação da juventude.
6. [...] E a legislação atual, compreendendo a urgência da flexibilidade, institui, através da lei 1.821, de 1953, as normas da equivalência entre diversos cursos de grau médio, ou seja, o reconhecimento da variedade contra a unicidade, ou melhor, o enriquecimento do sistema escolar.
7. Levando em conta: a) o espírito da Lei nº 1.812, de 1953; b) a natureza experimental dos colégios de aplicação, junto às

Faculdades de Filosofia; c) a obra renovadora dessas Faculdades; d) o dever de promover a pesquisa pedagógica nas universidades e nos institutos específicos; - o funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos secundários merece a plena aquiescência deste Conselho, chamado expressamente a opinar diante do ante-projeto de decreto formulado pela Diretoria do Ensino Secundário.

8. A autorização para funcionamento de classes experimentais deverá ser cercada das maiores cautelas. Não se trata de medida que possa proliferar, pois o seu crescimento está em função dos seus resultados. Estes poderão ser notáveis. O ante-projeto confere ao Conselho Nacional de Educação o exame de cada caso. Ficará sob a responsabilidade deste órgão a boa execução de medida admiravelmente inspirada. A ressalva do Art. 2º. “Tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio” - não só conterà as demasias da experiência, como ajustará a medida nos quadros vigentes.
9. Em conclusão, é a Comissão do Ensino Secundário de PARECER que o ante-projeto apresentado corresponde aos interesses do ensino, sem contrariar a legislação em vigor.

Essas classes deveriam ensaiar a aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares para o ensino médio em consonância com a legislação vigente, devendo praticar, sob a forma de oferta de disciplinas optativas ou da ramificação dos cursos de primeiro e segundo ciclo, a diversificação do ensino já prevista nos projetos de lei em curso no Congresso Nacional. Nesse sentido, suas características deveriam seguir as seguintes diretrizes:

- a) aplicação de métodos e processos de ensino, bem como o ensaio de novos tipos de currículo;
- b) organização em colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência, sendo particularmente indicados para isso o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia;
- c) organização inicial para o primeiro ciclo, podendo, porém, estenderem-se, a juízo do Ministério, ao segundo;
- d) experiência inicial com um número mínimo de classes (uma por série, começando da primeira), podendo ser ampliada depois de verificados os resultados;
- e) prévio consentimento dos pais ou responsáveis dos alunos matriculados, depois de convenientemente esclarecidos;
- f) professores especialmente credenciados;
- g) assistência especial da Diretoria do Ensino Secundário;
- h) prévia autorização do Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Secundário, depois de ouvido o Conselho Nacional de Educação;
- i) número reduzido de estabelecimentos nos quais serão instaladas. (INSTRUÇÕES SOBRE A NATUREZA..., 1958, p. 80).

A partir do excerto acima destacado, nota-se que tais classes deveriam ser instaladas em colégios com idoneidade incontestável e com condições pedagógicas – físicas e de pessoal – que possibilitassem a experiência, sendo tomados o Colégio Pedro II e os colégios de aplicação como campos mais propícios. Estabelecia-se, também, que fossem preferencialmente instaladas no primeiro ciclo, podendo ser estendidas ao segundo, e que seriam inicialmente instaladas em um número reduzido de classes, podendo ser ampliadas quando verificados os resultados. Além disso, as classes experimentais deveriam ser fixadas preferencialmente em instituições que pudessem oferecê-las em turno integral (e apenas excepcionalmente seriam abertas em turno noturno) e seriam autorizadas pelo MEC, através da Diretoria do Ensino Secundário, depois de ouvido o Conselho Nacional de Educação. Esse pedido para autorização de funcionamento, a ser apresentado à Inspeção Seccional, cuja jurisdição pertencesse o estabelecimento, deveria conter os seguintes itens:

- a) objetivos da experiência, sua fundamentação, conveniência, exequibilidade e demonstração da impossibilidade de realizá-la dentro do regime normal de funcionamento do curso ginásial ou colegial;
- b) características principais da experiência, atendendo a todos ou a alguns dos seguintes itens:
 - I. currículo;
 - II. horário;
 - III. organização do corpo docente;
 - IV. seleção dos alunos;
 - V. verificação do rendimento e condições de aprovação dos alunos;
 - VI. atividades complementares;
 - VII. métodos e processos de ensino;
 - VIII. orientação educacional.
 - IX. atendimento das diferenças individuais;
 - X. ajustamento de alunos transferidos;
 - XI. orientação de alunos excepcionais;
 - XII. previsão do desenvolvimento;
 - XIII. aferição final dos resultados da experiência.
- c) o plano deverá ser elaborado por uma comissão de três professores presidida pelo Diretor; quando houver congregação, será aprovado por ela; quando se tratar de estabelecimento oficial, deverá ser aprovado pela autoridade educacional a que estiver subordinado;
- d) o plano deverá ser feito para execução em um período de quatro anos no curso ginásial, correspondendo ao curso completo dos que iniciarem a experiência, devendo as modificações que se fizerem necessárias ser propostas anualmente, junto com o relatório do desenvolvimento da experiência;
- e) a experiência poderá atingir a qualquer aspecto da vida escolar, devendo ser considerados os diferentes aspectos do atual curso

secundário que têm sido suscetíveis de críticas, entre os quais podem ser citados os seguintes:

- pequena duração do ano letivo;
 - número excessivo de disciplinas ministradas no ano escolar;
 - falta de flexibilidade;
 - ensino verbalista;
 - dissociação nas necessidades e interesses do aluno;
 - excesso de provas;
 - supervalorização das notas;
 - falta de articulação com o ensino primário superior e ainda outros.
- (INSTRUÇÕES SOBRE A NATUREZA..., 1958, p. 82).

Após recebido e aprovado o pedido, o plano de funcionamento deveria ser encaminhado à apreciação do Conselho Nacional da Educação e, então, seria designado um educador para acompanhamento da experiência. O ensaio realizado nessas classes poderia atingir qualquer aspecto da cultura escolar, devendo, contudo, considerar especialmente os aspectos do ensino secundário que vinham sendo alvo de críticas, dos quais se mencionam, nas instruções: pequena duração do ano letivo; número excessivo de disciplinas ministradas no ano escolar; falta de flexibilidade; ensino verbalista; dissociação entre as necessidades e interesses do aluno; excesso de provas; supervalorização das notas e, por fim, falta de articulação com o ensino primário superior, além outros mais (INSTRUÇÕES SOBRE A NATUREZA..., 1958, p. 83). Definiam-se, ainda, nessas instruções, as seguintes normas gerais para as classes experimentais:

- a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;
- b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;
- c) número máximo de trinta alunos em cada classe, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;
- d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário - os professores terão, assim, convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação mais eficiente;
- e) reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;
- f) possibilidade de opções que correspondem às aptidões dos alunos;

- g) acentuação da função educativa da escola, oferecendo para isso oportunidade aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;
- h) atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicas;
- i) articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família (INSTRUÇÕES SOBRE A NATUREZA..., 1958, p. 81).

Estabelecia-se, ainda, parte das regulamentações em relação à transferência e à certificação dos alunos. Dispunha-se que os processos de transferência de um para outro estabelecimento, estando o curso ainda incompleto, seria feita nos termos do Decreto 34.330 (Anexo 1), que regulamentava a Lei nº. 1821, de 12 de março de 1953. Existia, ainda, a possibilidade de oferta de cursos de adaptação das disciplinas que não tivessem sido estudadas no estabelecimento de origem, de acordo com as possibilidades do estabelecimento de destino. Contudo, tendo em vista que o decreto referenciado não permitia a transferência de alunos no decorrer do ano letivo, orientava-se a evitar a matrícula em classes experimentais de alunos cujos pais ou responsáveis estivessem sujeitos a remoções ou transferências. Em relação à certificação, dispunha-se que o certificado seria o mesmo expedido para os demais alunos do curso ginasial ou colegial (INSTRUÇÕES SOBRE A NATUREZA... 1958, p. 81).

Por fim, dentre as orientações referentes aos prazos para submissão de pedido de autorização para funcionamento de classe experimental, um fator que merece especial destaque é o que, no item “9” das instruções, dispõe que só seria autorizado o funcionamento de classe experimental em estabelecimentos que mantivessem serviço de orientação educacional, questão que será discutida no decorrer do presente subcapítulo.

As orientações contidas nas normas gerais, das quais a maior parte refletia pressupostos de orientação escolanovista, demonstravam o que se esperava do trabalho a ser realizado nessas classes. Dentre tais orientações, recebiam maior destaque as relacionadas à articulação entre a escola e a família, à formação geral dos alunos – mas com ênfase no atendimento de suas aptidões – e à necessidade de maior articulação dos conteúdos e disciplinas.

É interessante, nesse sentido, analisar as orientações redigidas por Luis Contier para as classes experimentais, uma vez que a análise do conjunto dessas prescrições e orientações nos permite verificar o que foi seguido desses documentos e, de outra parte,

o que constituiu inovação no corpo docente e técnico envolvido em cada um desses ensaios. Menciona-se, inicialmente, que, em documento submetido ao Departamento de Educação, intitulado “Plano para a organização de Classes Experimentais”, localizado no acervo de Luis Contier, o educador lista nove escolas, todas públicas, que instalariam classes experimentais no ano letivo de 1959, listando, por último, de próprio punho, o Colégio Estadual Macedo Soares:

1. C.E.E.N Antônio Firmino de Proença – Capital
2. I.E. Alberto Conte – Santo Amaro
3. I. E. Carlos Gomes – Campinas
4. I. E. Conselheiro Rodrigues Alves – Guaratinguetá
5. I.E. Dr. Álvaro Guião – São Carlos
6. I.E. Fernão Dias Paes – Capital
7. I.E. Júlio Prestes – Sorocaba
8. I.E. Jundiaí – Jundiaí
9. I.E. “de Socorro” – Socorro
10. Col. Est. Macedo Soares

(PLANO PARA A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS, [1958])

Nas versões seguintes do documento, Contier elimina da listagem a maior parte das escolas, mantendo apenas quatro: Instituto Estadual Carlos Gomes; Instituto Estadual de Jundiaí; Colégio Estadual Macedo Soares e Instituto Estadual Narciso Pieroni, esse último, cujo nome é circulado, à vinculado à afirmação: “Somente esta escola funcionará em 1959”.

Quadro 4 – Classes experimentais do estado de São Paulo (1959-1962)

Ano	Colégios	Nº de Classes	Nº de Alunos
1959	Colégio das Cônegas de Santo Agostinho Colégio Santana Colégio Mackenzie Colégio Notre Dame de Sion Colégio Pio XII Colégio Santa Cruz Colégio Santa Maria Colégio São Miguel Arcanjo Colégio Narciso Pieroni	12	302
1960	Acrescenta-se: Colégio Assunção Colégio Estadual Macedo Soares Colégio São Luís Colégio Estadual de Jundiaí Colégio Estadual Carlos Gomes	36	651
1961	Acrescenta-se: Colégio Sacré Coeur de Marie Colégio Visconde de Porto Seguro Colégio São José	50	1.488

(Cont.)

(conclusão)

1962	Mantém-se os mesmos estabelecimentos do ano de 1961.	70	1.657
------	--	----	-------

Fonte: CUNHA e ABREU (1963). Elaboração e grifos da autora.

Aventa-se que as escolas eliminadas da relação tenham sido aquelas cujos gestores, embora se tenham demonstrado interessados na “Jornada de Diretores”, a seguir, por razões desconhecidas, declinaram do convite, de forma que as escolas restantes na lista de Luis Contier são as que levaram a cabo o projeto das classes experimentais e figuraram, entre as escolas privadas, como as que haviam realizado ensaios de renovação no ensino secundário nesse período, conforme disposto no balanço realizado por Nádya Cunha e Jayme Abreu (1963), conforme registrado no quadro 3.

Essas quatro instituições eram, segundo Contier, escolas que apresentavam idoneidade e condições pedagógicas que possibilitariam a realização da experiência, tal como exigia o MEC: contavam com corpo docente e direção altamente interessados, conscientes das responsabilidades que viriam com a implantação desses ensaios, bem como dos problemas que poderiam surgir durante sua realização, igualmente dispostos a realizar estágios e cursos que os ajustassem às condições que a natureza dessas classes exigia. Esses últimos, por sua vez, seriam providenciados pelo Departamento de Educação, em parceria com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (PLANO PARA ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS, [1958]). O plano para a implantação das classes experimentais, que observava explícita e implicitamente as normas gerais ditadas pela portaria ministerial, foi elaborado segundo as limitações impostas pela organização daquele sistema de ensino, ou seja, contava com os “mesmos períodos letivos, horas de trabalho, instalações materiais, recursos didáticos, professores etc.” (PLANO PARA ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS, [1958]) e previa a instalação de duas classes de 1º ano ginásial em cada um dos estabelecimentos relacionados, as quais seriam compostas de no máximo 30 alunos, selecionados por sorteio entre os candidatos aprovados e classificados em exame de admissão.

As sugestões voltadas à composição do currículo dessas classes compreendiam uma divisão de 5 horas para Português, 4 horas para Matemática, 3 horas para Ciências Naturais, 4 horas para Estudos Sociais, 3 horas para Artes Plásticas e Música e 2 horas

para esportes. A justificativa da opção por destinar mais tempo ao estudo de Português, era, para Contier, desnecessária, visto que, num ensaio que pretendia conseguir eficiência social no meio imediato, seria “pacífica a concordância de opiniões de que a necessidade de comunicação e a pretensão de desenvolvimento da personalidade tornam altamente desejável o uso correto da língua materna” (PLANO PARA ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS, [1958], p. 2). Na mesma esteira, a justificativa da necessidade de constar no programa a disciplina de “Estudos Sociais” é muitíssimo interessante e merece ser transcrita na íntegra:

A execução do programa a ser atribuído aos Estudos Sociais deverá responder mais proximamente ao alvo de eficiência social. Sendo única, íntegra, a experiência vivida pelas comunidades humanas e a artificial divisão abstrata das ciências que a considera nos seus diferentes aspectos, e mais, considerando as dificuldades que o adolescente tem para sintetizar os conhecimentos, parece de todo conveniente dar aos alunos notícias daquela experiência e proporcionar oportunidades para praticar as técnicas e os padrões relativos à cultura de sua comunidade, também de um modo unificado e integrado. Assim, os conhecimentos atualmente desenvolvidos em Geografia e História Geral e do Brasil, serão integrados na disciplina de Estudos Sociais, que ainda cuidará de Educação Social, Moral e Cívica. Deverá especificamente o planejamento desta área de estudo promover o ensino por unidades didáticas que discutam realidades significativas para o educando e às quais esteja vinculado. Terão assim os adolescentes mais oportunidades para situarem-se no curso de História e para compreenderem os problemas do mundo moderno (PLANO PARA A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS, 1958, p. 3).

Nota-se, no excerto, que se atribui à disciplina de Estudos Sociais uma importância singular, cabendo-lhe a função de superar a divisão artificial abstrata das ciências, bem como oportunizar ao aluno o experienciar técnicas e padrões de sua cultura de forma unificada e integrada à realidade. Dessa forma, orientava-se que os conteúdos de Geografia, História Geral do Brasil e Educação Social, Moral e Cívica fossem, na íntegra, tratados nessa disciplina, tendo em vista o objetivo de tornar o educando capaz de se situar no curso da história e melhor compreender as problemáticas sociais. De outra parte, se os Estudos Sociais respondiam à desejada eficiência social, as Artes e a Música deveriam atender ao desenvolvimento individual, despertando nos alunos a capacidade de criar, enquanto aos esportes cabia suprir suas necessidades em relação ao interesse lúdico:

O incentivo à capacidade criadora e a possibilidade de libertação de esquemas rígidos, nos quais estão catalogados os produtos da atividade artística, justifica a inclusão das Artes Plásticas – desenho, pintura, escultura, gravura – e da música no curso que pretende ser formador e não meramente informador. Os esportes atenderão ao grande interesse lúdico que os adolescentes, pela necessidade de fazerem movimentos, revelam nessa fase de acentuado crescimento, cuidarão do desenvolvimento físico harmonioso, e, principalmente, de proporcionar práticas em equipes, onde as atividades cooperativas e competitivas, controladas, venham servir também à boa promoção das relações humanas (PLANO PARA A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS, 1958, p. 4).

Os métodos pedagógicos utilizados nas classes experimentais deveriam, segundo Contier, assim como o currículo, ser voltados à aquisição de conhecimentos e à formação e fixação de hábitos de preservação da saúde, higiene, trabalho metódico, autodisciplina, aceitação da crítica, cooperação e competição honesta. Deveriam, ainda, permitir o desenvolvimento de atitudes que revelassem a integração e a defesa de valores culturais alinhados com ideais democráticos, de igualdade de oportunidades para todos, respeito à liberdade individual e consideração à personalidade humana. As técnicas elegíveis nessas classes deveriam ser as que atendessem às condições de interesse do educando, a seus níveis de maturação física, social, emocional, mental e à sua disposição para aprender. Deveriam ser levados em conta, ainda, a aplicabilidade e/ou a utilidade dos trabalhos realizados pelos alunos, devendo ser priorizada sua realização em grupo e com a devida atenção às variações individuais. Era também indicado o trabalho por unidade de ensino; as unidades que daí resultassem deveriam ser fruto de um trabalho coletivo, criadas a partir de reuniões realizadas entre professores, orientador e diretor, e, segundo o Plano para a Organização das Classes Experimentais (1958), revisadas periodicamente

O orientador educacional emerge, nesse sentido, como figura central para o bom andamento da experiência pedagógica. Nas diretrizes para essas classes, conforme já aqui mencionado – item “9” das *“Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais”* –, apontava-se como imprescindível a presença de profissional dessa especialidade para emitir a autorização para o funcionamento em regime experimental. Contier considerava que a importante posição ocupada pelo setor de Orientação Educacional se devia ao caráter desse ensaio pedagógico, com o qual se pretendia atender ao educando o mais individualmente possível. De acordo com o educador, era de incumbência do orientador:

[...] obter tantos quantos [dados] forem possíveis para o conhecimento de cada aluno em particular; assistir às reuniões mensais para informar os professores sobre a conduta dos adolescentes, estabelecer contacto com as famílias dos educandos, sempre tendo em vista o conhecimento mais completo de cada membro da população escolar; facilitar a promoção das relações humanas entre os diferentes grupos interessados no processo educativo – pais, professores, alunos, etc... Cumpre ainda ao orientador fazer observações documentadas com fatos, que podem indicar a necessidade de consulta a especialistas clínicos (PLANO PARA A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS, 1958, p. 5).

Contier chamava a atenção, ainda, para a necessidade de dar ao orientador educacional funções cuidadosamente definidas, pois, caso contrário, se correria o risco de esse técnico se transformar em um “clínico analista”, podendo, conseqüentemente, interferir negativamente junto aos educandos e comprometer determinadas esferas de seu comportamento. Logo, nas classes experimentais, a orientação educacional ganhava outro significado: o de “facilitar o encaminhamento da experiência do educando no sentido de uma vida mais plena, mais completa”, sempre de acordo com o referido plano para a organização das classes experimentais.

Neste sentido, Contier dava orientações em relação ao processo de avaliação, que, norteado pelos preceitos da orientação educacional, deveria avaliar o progresso dos alunos em relação às áreas do currículo, ao desenvolvimento da personalidade do educando e à conquista da eficiência social, avaliados da seguinte forma:

1. progressos na aquisição e uso de habilidade e conhecimentos, tais como, domínio das técnicas da leitura, escrita, aritmética, linguagem, estudos sociais, criatividade artística e literária, desenvolvimento do processo de participação em grupos;
2. mudança nas atitudes e formas de apreciação - aspectos [que] podem ser revelados através de respeito pelas decisões tomadas em classe e na escola, pela apreciação da interdependência dos indivíduos no grupo e pela participação, cooperação e identificação com o trabalho que está sendo realizado (PLANO PARA A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS, 1958, p. 5).

Fica evidente, neste sentido, que a centralidade do orientador educacional nessas experiências era diretamente ligada ao fato de que tais classes pretendiam fornecer um ensino individualizado, com vistas a uma educação integral; portanto, todas as dimensões da personalidade do aluno tornavam-se foco atenção e atuação. Exigia-se a presença de

um profissional de orientação educacional, neste sentido, para o funcionamento das classes experimentais.

Tendo sido publicados os documentos de orientação em 11 de junho de 1959, o então governador do estado de São Paulo, Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto, assinava o Decreto nº. 35.069, que dispunha sobre a instalação e o funcionamento das classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário do estado de São Paulo. No referido decreto, dispunha-se que tais classes deveriam seguir as instruções expedidas pela Secretaria da Educação e sua autorização se daria por ato do secretário de Educação, mediante proposta do diretor geral do Departamento de Educação. Ficava previsto também que o Departamento de Educação deveria promover, de preferência nos períodos de férias, cursos e atividades relacionados ao trabalho nas classes experimentais para aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico e para a discussão dos resultados obtidos nas experiências realizadas. Previa-se, ainda, o pagamento de aulas excedentes aos professores de classes experimentais cujo trabalho não fosse abarcado por sua carga horária em aulas comuns, e de passes e diárias aos professores que necessitassem de deslocamento para atuar nessas experiências (D. O. SÃO PAULO, nº. 129, 1959, p. 8).

Logo no mês seguinte, por força do Ato n. 41, de 25 de julho de 1959, da Diretoria Geral do Departamento de Educação, Antonio de Queiroz Filho, então secretário de Estado dos Negócios da Educação, autorizava o funcionamento de classes experimentais no Instituto de Educação Narciso Pieroni, da cidade de Socorro, primeira instituição oficial do estado de São Paulo a se integrar ao projeto e à experiência analisada no capítulo III da presente tese.

A divulgação dos atos de autorização para instalação de classes experimentais de ensino secundário esbarrava, logo em um primeiro momento, em tensões no campo educacional. As instruções ministeriais que previam a instalação desses ensaios recebiam críticas das mais diversas ordens, feitas circular na imprensa local e nacional. Exemplo disso foi a matéria publicada no jornal “O Estado de São Paulo”, em data de 28 de novembro de 1959, na qual se teciam críticas acerca do fato de, supostamente, as instruções para classes experimentais não definirem, de forma pormenorizada, o que seria uma experiência pedagógica ou quais seriam os critérios para a elaboração de seu plano. Criticavam-se, ainda, os profissionais envolvidos na experiência, acusando-os de irresponsabilidade e, sobretudo, criticava-se o fato de que o grande número de variáveis que caracterizariam estas experiências supostamente dificultaria seu acompanhamento e

planejamento, impedindo, ao final do projeto, uma conclusão objetiva e científica sobre seus resultados:

[...] depois de quatro anos teremos centenas de relatórios indicando a excelência de novos métodos, milhares de sugestões e recomendações sobre os mais diversos problemas do ensino, mas teremos também agravada a nossa perplexidade diante dos indefinidos rumos da educação nacional (CLASSES..., 1959, s.p.).

Outro exemplo interessante de natureza das críticas que se colocavam no campo educacional quando da abertura oficial das experiências era o de Luciano Vasconcelos de Carvalho, considerado um entusiasta da experiência de Luis Contier, mas que se posicionava, em sua coluna no mesmo jornal, ainda que com sólidos argumentos, de forma a alimentar uma atmosfera de insegurança em relação à questão do termo “experimental” no campo da educação. Para ele, era necessário melhor determinar as finalidades das classes, ou seja, para bom andamento da experiência se faria necessário determinar precisamente as finalidades almejadas com o ensaio, que, em sua avaliação, da forma como havia sido desenhado, carecia de rigoroso planejamento científico. Nesse sentido, prosseguia:

Qualquer análise que se faça de sua ‘realidade’, sem levar em conta os fins que a animam constituirá simples e artificial deformação dessa mesma realidade. Por este motivo deve ser encarado com cautelas o problema da realização de experiências no setor educacional. Só a experiência não basta: antes, é preciso determinar, clara e precisamente, o que se quer. Sem alvos previamente delimitados, a experiência será perigosa aventura [...]

Sem articulação mais estreita entre as escolas e os órgãos técnicos do Ministério e das Secretarias da Educação, a inovação agora proposta será simples engodo. A criação de classes experimentais constitui medida louvável, sobretudo porque representa o marco de uma nova orientação na qual se asseguram mais amplas liberdades de organização às escolas. Mas é preciso lembrar que, sem instalações, professores e técnicos, o ensino brasileiro não poderá melhorar. Por mais valiosos que sejam os resultados das classes experimentais, a escola nacional não encontrará o dia de sua redenção se os seus recursos materiais e humanos não forem aperfeiçoados (CARVALHO, [entre 1950 e 1965], s.p.).

A exemplo destas, muitas outras frentes de críticas se formaram em torno das classes experimentais, a maior parte delas utilizando este mesmo argumento, tornando-se o termo “experimental”, fortemente debatido no que se referia a estas classes. Apesar disso, as classes nas escolas de ensino secundário públicas e privadas multiplicaram-se, tendo, como uma de suas experiências exponenciais, o Instituto Narciso Pieroni, da cidade de Socorro, primeira escola a se integrar ao ensaio.

3 MARIA NILDE MASCELLANI E AS CLASSES EXPERIMENTAIS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI (SOCORRO – SÃO PAULO)

Figura 28 - Vista panorâmica da cidade de Socorro nos anos 1950



Fonte: Acervo Grupo GVIVE.

O processo de implantação das classes experimentais instaladas no Instituto Narciso Pieroni, na cidade de Socorro, inicia-se com as ações de Lygia Furquin Sim, educadora enredada com a pedagogia das *classes nouvelles* a partir da visita de Mme. Hatinguais, inspetora geral do Ensino na França e diretora geral do “*Centre International d’Études Pédagogiques*” no Brasil, em 1954. Segundo Furquin, Hatinguais veio a São Paulo a convite do governo estadual e, nessa ocasião, realizou algumas conferências com a temática *classes nouvelles*. Era, segundo ela, a primeira vez que os educadores brasileiros ouviam algo a respeito da reforma educacional da França pós-Guerra – reforma por ela idealizada que, na “*France d’outre mer*”, já se preocupava com o futuro das novas gerações: “Era preciso, pensava ela, formar a nova geração para a democracia” (RELATÓRIO DA INSTALAÇÃO..., 1959, p. 1). A educadora menciona que, na ocasião, pelas vias do discurso de Hatinguais, haviam sido apresentadas aos educadores as velhas ideias de Montessori, Decroly, Dewey, mas com “roupagens novas, e expostas com vibração, calor e entusiasmo; já não eram mais simples ideias, mas realidades”. As

classes nouvelles eram, na avaliação de Furquin, o que esses intelectuais haviam sido e, ainda, o que sonhavam ser. O primeiro movimento de divulgação da experiência, contudo, na visão da diretora brasileira, não teria sido suficientemente frutífero em solo brasileiro:

A pouca assistência e a fraca receptividade demonstraram que era ainda prematura a realização da ideia no meio paulistano. Auditórios de número inferior a dez ouvintes, entre os quais poucos voluntários. Assisti a todas as palestras proferidas pela grande educadora e, posteriormente, apresentada por elementos da colônia francesa, tive a oportunidade de manifestar-lhe o meu entusiasmo e, em palestra, verifiquei a viabilidade de uma reforma semelhante entre nós; em seguida, surpreendida por um convite do Governo Frances, tive a oportunidade de verificar in loco o que se fez, o que se fazia na França, na ocasião, e o que poderíamos fazer. Bastava-nos, de início, aquilo que houve na França: o amor à infância e à juventude (RELATÓRIO DA INSTALAÇÃO..., 1959, p. 1).

É necessário fazer, aqui, duas observações iniciais. A primeira delas é em relação ao reconhecimento de Dewey, dentre outros teóricos, como um dos referenciais das *classes nouvelles*. Isto porque, como veremos, a vinculação ou não das classes experimentais com as *classes nouvelles* e com autores escolanovistas se tornou-se, mais tarde, uma questão discutida. É interessante sublinhar, conforme já atestado em estudo anterior (VIEIRA, 2015), que a teoria deste filósofo é referenciada no discurso dos envolvidos com as classes experimentais. No caso do Instituto Narciso Pieroni, compunha tanto o léxico da fundadora, Lygia Furquin Sim, quanto o de Maria Nilde Mascellani, uma de suas principais protagonistas – sendo, esta última, uma estudiosa do autor, conforme atestado na análise acima referida. Neste estudo, identificou-se a presença significativa de textos de John Dewey no acervo pessoal da educadora, além de algumas produções de Maria Nilde, escritas a partir da leitura dessas obras. Além disso, a educadora fazia referência constante a Dewey em seus discursos. Exemplo disso é a reflexão publicada no jornal “O Município”, de Socorro, na qual, ao discorrer acerca do significado de “classe experimental”, a educadora buscava subsídios na teoria do filósofo. Definia, neste sentido, que trabalhar em regime experimental era fazer uso das situações que se apresentavam, novas ou revividas, extremamente variáveis no tempo e no espaço, e provocá-las, permitindo que fossem vividas como experiência pessoal pelo educando. Logo, a experiência deveria ser entendida como vivência, “na conceituação mesma que lhe empresta Dewey em sua obra, Vida e Educação” (MASCELLANI, 1959).

Dito isso, menciona-se que Mascellani (2010) afirmava também reconhecer a proximidade entre os pressupostos da teoria de Dewey e as atividades realizadas “na maior parte” das classes experimentais paulistas, devido à herança das *classes nouvelles*:

[...] quase todos os projetos de Classes Experimentais se baseavam nas propostas da Escola Nova, defendida por educadores de vários países. **A ideia central vinha em linha direta da pedagogia do educador americano John Dewey**, que afirmava a necessidade de liberdade do educando e a prática dos chamados métodos ativos, aqueles que se baseavam no desenvolvimento de atividades e participação dos alunos (MASCCELLANI, 2010, p. 84, grifos nossos).

Tendo feito este breve parêntese em relação aos fundamentos da experiência, cabe retomar a segunda observação a ser realizada, desta vez, em relação à fala de Lygia Furquin. O que há a remarcar é que, embora em alguma medida relativizada pela então diretora, a visita, a formação de Mme. Hatinguais e as ações que sucederam a esses eventos, fomentaram a realização de intercâmbio de educadores no eixo França-Brasil, que vinha sendo reforçado, e é considerado, neste e em estudo anterior (VIEIRA, 2015), o grande responsável pela circulação, e conseqüente apropriação, da experiência das *classes nouvelles* no campo educacional paulistano. Na esteira desse processo de circulação, após a realização da primeira exposição dos pressupostos pedagógicos das *classes nouvelles* por Hatinguais e a partir de seu externalizado entusiasmo, Lygia Furquin aceitou o convite realizado pelo governo francês de realizar estágio no Ciep:

O entusiasmo de Mme. Hatinguais era contagiante, e a semente lançada caiu em bom terreno. Surpreendida, dois anos mais tarde, com um convite para um estágio em Sèvres, para lá parti em 1956. Não era eu a única estagiária: centenas e centenas de professores de toda a parte do mundo lá se encontravam e lá buscavam, como eu, orientação e ensinamentos. Após o estágio, apenas um desejo: instalar classes semelhantes no meu colégio e, quem sabe, vê-las difundidas por toda a parte... Não contava com a burocracia e nem com o comodismo brasileiro (INSTITUTO ESTADUAL NARCISO PIERONI, 1962).

Conforme já mencionado em momento anterior do presente escrito, no ano de 1956, Luis Contier realizava, na 4ª Comissão da Jornada de Diretores do Ensino Secundário de São Paulo, ocorrida sob patrocínio da seccional do MEC e com apoio da delegada Marina Cintra, a comunicação intitulada “Sugestões sobre renovação dos métodos e processos do ensino”, na qual relatava a experiência que vinha desenvolvendo no Instituto Alberto Conte (Santo Amaro, São Paulo, Brasil). Assim como as primeiras visitas de Edmée Hatinguais, este feito é considerado de menor importância por Lygia

Furquim, para quem, mesmo com o apoio federal, representado por Marina Cintra, nesse momento, a ideia igualmente não teria logrado êxito (RELATÓRIO DA INSTALAÇÃO..., 1959). De todo modo, a referida reunião influenciou de maneira positiva o processo de autorização das classes experimentais, impulsionando a emissão dos primeiros pareceres que autorizaram o seu funcionamento.

Conforme já tratado na presente tese, em 1958 foi publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos a “*Exposição de Motivos do Diretor do Ensino Secundário ao Sr. Ministro da Educação e Cultura*” para criar as classes experimentais, assinada por Gildásio Amado. Nesse mesmo ano, segundo Lygia Furquim, Contier dava início à convocação de diretores para a instalação de classes experimentais. A educadora, agora como parte do rol de brasileiros especialistas na metodologia das *classes nouvelles*, era convidada por Contier a se integrar ao debate, aceitando o convite para implantar classe experimental, convite por ela aceito num momento, segundo ela, era a única representante de escola pública disposta a aceitar o convite para tal ação (RELATÓRIO DA INSTALAÇÃO..., 1959). Seu relato é bastante ilustrativo:

O ano de 57 passou e quase 58, quando o prof. Contier resolve reunir alguns diretores – não seguiu o exemplo francês com o voluntariado, e a isso atribuo eu, o fracasso das classes experimentais em nosso Estado –; nada de positivo resultou das diversas reuniões programadas; era fim de govêrno, e daí o desinteresse de todos ou de quase todos. Em fevereiro nova reunião de diretores, e a desistência de instalarem classes experimentais em seus colégios. Só eu levei avante a idéia, e a 3 de março de 1959, ela foi instalada em cerimônia simples (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962, p. 1)²²

Nessa direção, tendo desistido de um comissionamento na cidade de São Paulo, Lygia iniciou os trâmites para instalação de uma classe experimental no instituto em Socorro, e realizou uma primeira reunião com o corpo docente da instituição, esclarecendo a proposta experimental. Em seguida, convocou os jornais locais e reuniu pais e alunos para expor os objetivos daquela classe em regime diferenciado, obtendo, em sua análise, retorno positivo e pedido imediato dos responsáveis para a matrícula dos filhos em classe experimental. Sobre esta questão, Netto (1971) afirma:

Primeira novidade, francamente contrastante com a sistemática educacional brasileira, foi a convocação, através dos jornais locais, dos pais de alunos do Instituto, para exposição aos mesmos dos objetivos das Classes Experimentais, constantes do projeto elaborado sob a coordenação de Maria Nilde Mascellani. Hoje, o ato pode

²² O documento não possuía paginação, de forma que esta foi inserida pessoalmente.

parecer rotineiro: então, representava ele uma integração dos pais no processus educacional. Simultaneamente, foram os demais professores do Instituto reunidos tanto para esclarecê-los em relação ao novo sistema, quanto para a discussão do currículo da classe experimental, em vista do planejamento de cada matéria ou disciplina (1971, p. 12).

Por se tratar de sujeitos inseridos num espaço-tempo de uma atmosfera de acentuado conservadorismo, e que não representava necessariamente um cenário propício à instalação de experiências pedagógicas inovadoras, o resultado desse encontro, para a educadora, teria ido “além da expectativa”, uma vez que os profissionais da instituição contavam com “o natural retraimento por parte dos responsáveis” (RELATÓRIO DA INSTALAÇÃO..., 1959, p. 2). Logo, ainda que inserida em um cenário pouco favorável, na perspectiva de Lygia Furquim não se encontrou, inicialmente, resistência para a instalação da experiência. Por outro lado, Maria Nilde Mascellani (1984b) via esse processo de implantação com outros olhares. Segundo a educadora, logo nos primeiros momentos da proposta, a instituição e os profissionais envolvidos com o projeto experimental contaram não só com a resistência por parte do corpo docente e dos pais dos alunos matriculados nas classes experimentais (MASCELLANI, 1984a), mas também com o enfrentamento dos grupos conservadores da cidade de Socorro, que teciam severas críticas às classes, sendo essas, inclusive, alvo de um material jornalístico que criticava o caráter experimental do referido projeto.

A orientadora, contudo, assumiu postura defensiva. Fez frente à ideia positivista à qual se vinculava a experiência por parte da comunidade e de figuras como José Mário Azanha. Neste sentido, em defesa do ensaio das classes experimentais, afirmava que, embora com elas se buscasse provocar determinadas situações no ensino para que as pessoas descobrissem coisas e se descobrissem nas relações educacionais, os educadores não tinham a pretensão de provar hipóteses com o que era realizado nestas classes, tal como se fazia com as experiências bioquímicas (MASCELLANI, 1984b).

Importa compreender, em tal contexto, também a visão da recepção das classes experimentais por parte dos ex-alunos envolvidos. Estes, em entrevista, ao relatarem o processo de escolha e entrada no Experimental, forneciam elementos importantes para a análise. Olinda Ferreira Zeneide Polla, aluna da primeira turma, relatou que a família residia em Minas Gerais quando, após a ida de um irmão para a cidade de Socorro com a finalidade de cursar o ginásio, toda a família se mudou-se para que, chegada a idade, também pudessem fazer a mesma coisa:

Quando o [irmão] mais velho terminou o primário, penso que com 14 anos, porque ingressara com 10, meu pai deu-lhe a opção de ir fazer o ginásio em Ouro Fino/MG, numa escola particular, ou em Socorro/SP, numa escola estadual, no caso, o Instituto de Educação, que funcionava num prédio antigo, não no atual. Ele decidiu ir para Socorro e foi morar em uma pensão de conhecidos de meu pai. Alguns anos depois, meu pai decidiu que mudaríamos todos para Socorro para que todos, chegada a idade, pudessemos cursar o ginásio. E eu cheguei em Socorro, com quase sete anos, e ingressei no primeiro ano do primário. [...] Foi meu irmão mais velho o responsável pelo nosso ingresso no Experimental. Na época, ele já morava em São Paulo, trabalhava e estudava lá, e estava de férias em Socorro quando soube que haveria uma reunião no Instituto para os pais dos alunos que iriam se matricular na primeira série do ginásio, para serem informados da implantação de uma nova metodologia pedagógica, uma experiência no Instituto de Educação. Ele foi participar, ouviu a proposta, achou-a muito interessante. Meu pai, acho que nem estava na cidade. Ele viajava cuidando dos seus negócios; não era mais agricultor. Ele lutava muito para nos dar condições para estudar, mas deixava para nós as decisões e responsabilidades quanto aos estudos (POLLA, 2018, p. 2).

Maria Cláudia do Nascimento, aluna da segunda turma de classe experimental, também relata como se deu a escolha da família pelo experimental:

A gente observava muito. Eu morava quase em frente ao ginásio [...] e a gente via aqueles alunos que desciam chorando ali: “Ficou por décimo de francês, décimo da matemática”. Eu tinha verdadeiro horror de pensar que eu iria para um ensino desses. Aquilo me angustiava. Quando a minha irmã saiu da admissão para o ginásio, foi quando a Dona Lígia, num teatro chamado Éden... Contier, a Dona Lygia, o médico do (inint) [0:02:35] ali da cidade, não lembro se estava a Maria Nilde junto, ela reuniu os pais nesse teatro e explicou a proposta, que era uma proposta revolucionária, na época [...]. Minha mãe na hora falou assim: “Essa é a escola que eu quero para minha filha”. Então minha irmã já foi fazer o experimental. Aí eu automaticamente [fui]. Porque a gente encampou essa coisa da... desse ensino; que o aluno não ia decorar, que ele ia ser avaliado integralmente, que era período integral na escola. Então os pais encamparam, alguns pais ficaram com medo porque era uma experiência, mas a minha mãe já era muito assim... [...] A gente falava: “Ai que alívio”!!!

É interessante observar, inicialmente, que a escolha pelo experimental se deu, aparentemente, como uma “cartada” das famílias: em ambos os casos relatados, foram decisões de pessoas que receberam a proposta do experimental com otimismo, percebendo-a como uma proposta de escola interessante e diferenciada. Logo, tratou-se, em alguma medida, de um caráter “visionário” por parte de membros dessas famílias, que, a partir disso, puderam perceber as possibilidades dadas no campo, o que os levou a lançar mão dos recursos disponíveis para realizar esta escolha sem o temor vivenciado por outras famílias, que optaram pelo ensino tradicional. Pierre Bourdieu (1998a, p. 45)

denomina “capital de informações” a este conjunto de saberes sobre o funcionamento da escola, ou sistema universitário, que adotava a dinâmica das carreiras e das regras do campo, e que, uma vez acumulado, possibilitaria ao sujeito vislumbrar escolhas adequadas dentro das possibilidades dispostas nesse campo. Neste sentido, é interessante observar que não só os pais, como também os futuros alunos das classes experimentais da cidade de Socorro vislumbravam a proposta com otimismo, conforme pode ser apreendido na fala das ex-alunas. Nota-se que o ensino operacionalizado nessas classes era avaliado positivamente, sendo almejado, com alegria, como uma possibilidade de aprendizado sem o sofrimento que se exigia nas classes tradicionais.

Figura 29 – Aula inaugural das classes experimentais no Instituto Narciso Pieroni de Socorro



Legenda: “Aula Inaugural proferida no Cine de Socorro. “A importância do estudo dirigido na escola secundária”. Da esquerda para a direita: Prof. Italo Barioni – inspetor de ensino; mons. José P. Gonçalves – vigário e professor de Latim; d. Lygia Furquin Sim, diretora do Instituto de Educação; prof. Luis Contier, diretor do Departamento de Educação; dr. Hallim Feres, presidente do Rotary Clube. Maria Nilde Mascellani em pé, no uso da palavra.

Fonte: Acervo Maria Nilde Mascellani.

De todo modo, contornadas as relatadas tensões, a partir da adesão de pais e alunos à proposta, a atenção se voltou aos professores para lhes oferecer esclarecimento quanto ao novo sistema de trabalho. Era evidente que o sucesso da proposta, “sob a ótica de uma nova pedagogia, de caráter social” (MASCELLANI, 2010, p. 87), dependia da capacitação destes profissionais. Este foi um dos principais elementos a que se deu

atenção: planejar cada matéria que compunha o *curriculum* da classe experimental, e este, por sua vez, exatamente como o que fora apresentado por Luis Contier. Deve-se mencionar que a preparação dos professores para uma atuação em regime experimental era um dos itens constantes nas “Instruções sobre a Natureza e organização das classes experimentais”, que prescreviam a necessidade de formação específica e credenciamento especial dos professores selecionados para atuar nessas classes. Esta prescrição fora, inicialmente, cumprida, de maneira que os profissionais vinculados ao projeto receberam treinamento específico; alguns destes em Sèvres, enquanto outros participaram das missões pedagógicas francesas realizadas no Brasil.

A partir disso, “dada a flexibilidade autorizada e inspirada pelo próprio sistema” (RELATÓRIO DA INSTALAÇÃO..., 1959, p. 2), Lygia Furquin passou a organizar os programas de ensino da experiência e, com o apoio de Olga Bechara e Maria Nilde Mascellani, inaugurava, em data de 3 de março de 1959, a primeira classe experimental na instituição, com 29 alunos, com funcionamento em período diferente das demais séries. A cerimônia que marcou essa inauguração contou com a fala de Maria Nilde Mascellani, que abordou o tema “A Importância do Ensino Dirigido para o Ensino Secundário”. Estava presente na cerimônia o educador Luís Contier, nomeado educador assistente das classes experimentais da instituição (Figura 24).

Deve-se mencionar, aqui, que apenas um ano após iniciado o funcionamento das classes experimentais em Socorro ocorreu efetivamente sua total regulamentação, em data de 3 de março de 1960 (Ato nº 11, de 2 de março de 1960). Com este evento, a experiência ganhou maior envergadura, pois já se haviam estabelecido as normas que deveriam reger a escolha e a contratação de professores estranhos ao corpo docente, assim como já se havia definido como ocorreria a remuneração das aulas e como seriam as atividades excedentes. O ato, regulamentado pelo Decreto 35.069, de 11 de junho de 1959, dispunha, em relação à composição do corpo docente:

Artigo 3º - Nos estabelecimentos oficiais de ensino, as aulas de classes experimentais serão ministradas por professores do próprio corpo docente ou professores admitidos nos termos da legislação vigente, mediante proposta fundamentada do Diretor.

Parágrafo 1º - A atribuição das aulas e membros do corpo docente será feita a critério do Diretor, recaindo a escolha em professores que se disponham a participar do plano pedagógico das classes experimentais [...]

Artigo 5º - Será designado em cada estabelecimento de ensino, por proposta do Diretor, para coordenar as atividades psico-pedagógicas das classes experimentais, um educador altamente qualificado e, de preferência, portador de licenciatura em Pedagogia, por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que exercerá as funções de Orientador Pedagógico.

Parágrafo 1º - A função de Orientador Pedagógico poderá recair em membro do corpo docente da unidade de ensino, ficando, neste caso, obrigado à prestação de 12 a 24 (vinte e quatro) horas semanais de trabalho, remuneradas a título de aulas excedentes.

Parágrafo 2º - O professor secundário quando incumbido das funções de Orientador Pedagógico, ficará obrigado a ministrar as aulas ordinárias da sua disciplina.

Parágrafo 3º - A designação de pessoa estranha ao corpo docente para as funções de Orientador Pedagógico será feita por proposta da diretoria do estabelecimento, formalizada nos termos da legislação vigente [...] (Ato nº. 11, de 2 de março de 1960).

A referida regulamentação, além de consolidar a autonomia do gestor escolar para a escolha dos profissionais a atuar nas classes que, porventura, dirigissem, discorre, também, acerca da função de orientador pedagógico, que poderia também ser realizada por profissional a critério da diretoria do estabelecimento. Considerando esta autonomia e, ainda, que a entrada dos profissionais no ensaio era facultativa, devendo este estar de acordo com o plano pedagógico das classes, alcançava-se uma unidade do corpo docente favorável ao desenrolar do ensaio.

3.1 INTRODUÇÃO DA ORDEM DO PRATICADO: USO DA MATRIZ DAS *CLASSES NOUVELLES* NA CULTURA ESCOLAR DAS CLASSES EXPERIMENTAIS DE SOCORRO

O grande ideal das *classes nouvelles* consistia em “despertar no educando o espírito democrático, dotando-o de razoável formação humanística”. Essa educação para a democracia exigia uma hierarquia altamente humanizada de valores, os que justificassem um maior enfoque nos temas ligados ao “valor do homem, à sua contribuição social em toda a linha histórica e à sua realização perfeita no tempo e no espaço” (MARQUES, 1985, p. 33). Extraiu-se, dessa proposição, para as classes experimentais de Socorro, um modo prático de formação para a democracia, cujo ponto capital residia no ‘estudo do meio’, atividade em que o educando observava, criticava,

concluía por si mesmo e realizava “uma tomada de consciência de sua própria posição em relação às coisas” (MARQUES, 1985, p. 34). No Instituto de Socorro, os objetivos e o currículo trabalhados nas atividades de ‘estudo do meio’ se voltavam, sobretudo, a questões locais, o que, segundo Mascellani (2010), aconteceu a partir do momento em que, valendo-se da mesma estratégia, se elaborou um currículo que aproximava os tópicos da cultura geral daqueles que suscitavam o estudo da realidade social, econômica e política do município. Essa atividade, figurando como ferramenta para identificar as problemáticas da comunidade, tinha por norte a preocupação de possibilitar ao aluno, no retorno à classe, a aquisição de noções de responsabilidade social em relação ao que fora observado, procurando estabelecer um compromisso entre prática e teoria. Segundo Mascellani, tratava-se de uma prática cuja função primordial seria a de permitir ao educando o contato direto com a realidade, ampliando seu conhecimento sobre o mundo e “satisfazendo suas necessidades de compreender e explicar os fenômenos de sua realidade” (MASCELLANI, [entre 1950 e 1970a], p. 1). A partir deste método e de um minucioso planejamento, dava-se conta de trabalhar todas as disciplinas previstas nos três troncos que compunham o currículo das classes, o que se fazia de forma coordenada e interdisciplinar.

Nas atividades de ‘estudo do meio’, o processo ocorria em três etapas: a primeira era a da ‘*observação*’, momento em que os educandos levantavam os dados, seguida da etapa da ‘*associação*’, na qual os educandos se associavam espacial e temporalmente em relação aos tópicos estudados e, por fim, a fase de ‘*expressão*’, em que expunham o que haviam aprendido. Mascellani (1961) frisava que o método não deveria ser encarado como mera realização de excursões ou passeios, mas, antes de tudo, uma sondagem sobre uma realidade, cujo interesse tivesse sido despertado naturalmente. Segundo ela, a atividade deveria ser planejada com alguns, ou todos os professores, cabendo ao orientador pedagógico o planejamento de coordenação das matérias, e este planejamento, por sua vez, deveria ser entregue, em mãos, aos alunos, para que, no ato de sua realização, não se perdessem de vista os objetivos da atividade. Se bem planejada e executada, a realização do ‘estudo do meio’ permitiria grande aproveitamento didático, possibilitando conciliação entre objetivos humanísticos e educação pela experiência.

Interessa destacar que Mascellani demonstrava preocupação em distinguir sua concepção de ‘estudo do meio’ da concepção empregada nas *classes nouvelles*, afirmando que, para os franceses, o simples ato de colher uma flor no Sena e descrever esse

ato/experiência poderia ser considerado um exemplo de *étude du milieu*. De outra parte, para a educadora, no ‘estudo do meio’ realizado nas classes experimentais de Socorro existiam objetivos predefinidos, voltados à crítica da realidade social e à compreensão do processo histórico de formação das cidades, a qual era alargada para a compreensão universalista do mundo. Segundo ela, orientava-se, no instituto, que a atividade se desse de forma a permitir ao aluno o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao seu meio sociogeográfico e cultural, bem como o aprendizado dos estágios de desenvolvimento econômico e social de sua cidade, estado, país e mundo. Também deveria ser permitido ao aluno compreender o que significava intervir no meio social, além de compreender que o conhecimento figurava como peça importante para a orientação de tais intervenções (MASCELLANI, [entre 1950 e 1970]).

Cabe destacar, segundo Lopes (2014), autor que realiza uma análise da gênese da metodologia de ‘estudo do meio’, que a discussão voltada à demarcação da diferença entre passeios escolares com função meramente lúdica *versus* saídas de campo com função instrutiva, já vinha ganhando força desde a experiência pedagógica da escola moderna, que popularizou o termo ‘*excursión instructiva*’.

Desde a escola moderna a atividade apresentava saídas de campo com objetivos educativos sólidos, “extirpando qualquer possibilidade de a experiência se tornar apenas passeio” (LOPES, 2014, p. 30). Ademais, colocava-se uma concepção na qual se apresentavam de forma muitíssimo bem demarcada as etapas metodológicas de um estudo do meio: observação de campo, registro e comunicação – próximo às etapas definidas por Mascellani, mas registradas com outras roupagens pelas diferentes teorias de renovação do ensino, em diferentes contextos e tempos históricos e vinculadas a diferentes finalidades educativas, que incluíam diferentes objetivos de formação de sujeito e sociedade, mas que aqui não serão aprofundados. De todo modo, é importante demarcar o fato de que muitas ideias, posteriormente presentes no movimento da Escola Nova, antes disso faziam parte das discussões de escolas anarquistas e de movimentos ainda anteriores a este último. Isso não significa, contudo, que representem uma continuidade de tais práticas, tendo em vista as grandes diferenças entre educação libertária e a Escola Nova, sobretudo em relação às finalidades da educação integral. Sem dúvidas, porém, indica que se trata de apropriações de práticas e pressupostos de experiências que circularam nos diferentes contextos, passando por diferentes crivos.

Nesse sentido, é interessante destacar aqui o fato de que um dos principais atores das classes experimentais atuou, na condição de professor, na Escola Saldanha Marinho – nascida Escola Moderna –, quando este era ainda jovem (MORAES, 2013), tendo sido colocado em contato com a metodologia e os pressupostos da educação libertária e suas noções centrais, como, por exemplo, a noção de educação integral, originada naquele contexto. A fotografia (Figura 25), retirada da obra “Educação Libertária no Brasil”, registra a presença do jovem Contier.

Figura 30 – Luis Contier entre docentes da Academia de Comércio Saldanha Marinho



Fonte: MORAES, 2013, p. 178. Jornal O Início, maio de 1937 (AJP/AI/EM/ACSM/Jornais/I).

Destaca-se que vertentes como as de ‘educação libertária’, ‘escola unitária’ ou ‘escolas novas’ possuem, em sua multiplicidade, além de divergências consideráveis, também pontos de contato, como, entre outros, a defesa de uma educação norteadada pelo objetivo da educação integral do sujeito, ainda que com concepções diversas desta noção, mas de prática não demarcada pela dualidade entre trabalho manual e intelectual. Este mencionado pautar-se em uma educação integral que aliasse trabalho manual e intelectual encontrava-se bastante presente no léxico de Luis Contier, posteriormente apropriado também pelo mosaico do que passou a compreender como práticas das classes

experimentais. Neste caso, as apropriações de tais noções se deram tanto pela matriz das *classes nouvelles*, quanto pela leitura realizada pelo crivo deste educador - pioneiro sistematizador da proposta no espaço brasileiro e experiente em vivências em uma escola de caráter ativo -, quanto pelas apropriações daqueles que o sucederam, a exemplo de Maria Nilde Mascellani.

Por tudo isso, parece importante chamar a atenção para os riscos de se imobilizar as teorias e práticas realizadas nas classes experimentais no espaço-tempo encurtado de sua existência, como se não existissem ideias, práticas pedagógicas e experiências que as tivessem antecedido e sucedido, a elas atravessado ou por elas se haverem feito atravessar. Neste sentido, ainda que esta se configure como uma questão muitíssimo complexa, e mesmo que não se pretenda, na presente pesquisa, esgotar a gênese de todas as práticas realizadas nas *classes nouvelles* e nas classes experimentais, algumas apropriações fazem-se evidentes, pela análise das fontes, aos olhos do pesquisador, a exemplo da apropriação de estudo do meio operacionalizada no Instituto de Educação Narciso Pieroni.

Tal sistematização, apresentada por Mascellani, – Observação, Associação, Expressão –, reproduz, *ipsis litteris*, a sistematização dessa prática apresentada por Olvide Decroly, autor que compunha a matriz das *classes nouvelles*, conforme já anunciado em diferentes momentos deste escrito. Para ele, os processos de aprendizagem ocorriam em três momentos fundamentais, sistematizados de maneira clara por Cambi (1999), de quem tomamos, aqui, de empréstimo, a explicitação desta organização. Para o autor, o primeiro momento, compreendido pela etapa de *observação*, seria o ponto de partida do conhecimento. Nesta etapa, cujo lema deveria ser “poucas palavras, muitos fatos”, far-se-ia uso de material variado e do que pudesse ser manipulado e observado pelo estudante, para apreender o real. No segundo momento, o da *associação*, seria oportunizada a organização, ainda que de forma elementar, do ambiente observado pelo estudante, na direção do tempo e do espaço, dando lugar aos conhecimentos da geografia e da história. Por fim, na etapa da *expressão*, organizar-se-iam tarefas concretas ou abstratas, sendo estas primeiras compreendidas por trabalhos manuais e as últimas, por práticas de linguagem, leitura ou escrita. Para tornar clara esta compreensão, destacamos um excerto da obra de Decroly, comentado por Dubreucq (2010), que fornece elementos para aclarar a questão:

A criança, quando entra na escola tem os sentidos desenvolvidos [...]. A criança tem o espírito de **observação**, basta não matá-lo. A criança **associa** abstrato, generalizado; basta lhe dar a ocasião de associar com elementos de ordem mais elevada, deixá-la abstrair e generalizar sobre dados mais extensos e mais numerosos. A criança age, cria, **expressa**; basta lhe dar os materiais e as ocasiões para que ela continue a desenvolver suas tendências ativas. (Antologia de textos extraídos de manuscritos inéditos...[...]) (DECROLY apud DUBREUCQ, 2010, p. 41).²³

No Brasil, nos anos 1950, a partir da retomada das discussões da Escola Nova no contexto de recolocação deste movimento, configura-se um campo educacional propício à maior apropriação de teorias pedagógicas vinculadas ao escolanovismo, a exemplo daquelas que configuravam a matriz das *classes nouvelles*. Neste sentido, foram retomadas, com maior força, compreensões como a da aplicação de atividades de saída de campo para a promoção de um ensino universalizado, ativo e contextualizado, capaz de permitir ao aluno a compreensão das complexidades da realidade (LOPES, 2014). Em outras palavras, essa perspectiva de estudo do meio fazia parte de um léxico cunhado em período anterior ao da experiência das classes experimentais, e em forte circulação nos campos educacionais naquele período, no Brasil e no exterior, ainda que tenha contado com apropriações criativas e diversas por parte de cada instituição ou dos sujeitos que se houvessem disposto a se valer de tais recursos.

Tendo por uma de suas práticas basilares o estudo do meio, o currículo desenvolvido pela equipe docente do Instituto Narciso Pieroni partia do entendimento do conhecimento enquanto construção histórica e da valorização do trabalho em grupo, buscando formar alunos independentes, críticos em relação à sua realidade econômica, política e cultural, e com atitudes que refletissem seu compromisso com a comunidade (MASCELLANI, 2010, p. 85-86). Logo, sua organização era pensada a partir das necessidades psicológicas dos estudantes da comunidade e deveria incorporar “estudos propedêuticos e práticas de participação social” (MASCELLANI, 2010, p. 85-86). No currículo aplicado nessas classes, operaram-se mudanças significativas, partindo de uma divisão das disciplinas que desdobrou o tronco comum da matriz curricular em três vertentes: a primeira, de matérias de conhecimento (história, ciências, geografia, matemática e religião); a segunda, de matérias-instrumento (línguas) e, por fim, uma

²³ **Observação, associação, expressão concreta, expressão abstrata.** Todo o método global está aí, na sua verdadeira extensão.

vertente de matérias de formação-expressão (desenho, educação musical, trabalhos manuais e educação física).

O Relatório nº. 1 sobre classe experimental em Socorro (1º ciclo), referente às atividades da primeira turma, em regime experimental, demonstrava como se davam a organização dessa matriz curricular e o planejamento de Coordenação de Matérias, que a delineava. Constatou-se, a partir desta fonte, que sua organização se deu a partir de uma coordenação que girava em torno de dois centros, um de estudo do homem - dedicada ao estudo das ciências sociais, com vistas ao domínio dessas ciências -, e um segundo, de estudo da natureza, que visava ao aprofundamento da cultura especializada – conforme previsto nas orientações da matriz de Sèvres. As disciplinas, por sua vez, eram coordenadas entre si (CONTIER, 1959). Segundo Netto (1971), por mais discutível que pudesse parecer essa divisão, evidenciava-se, nela, uma “nítida consciência da complexidade do processo histórico”, uma vez que dividia, mesmo sem o dizer, “a cultura como entidade interior ao fenômeno segundo o qual é gerado”, isto é, interiorizava “o universo preexistente, primeiro como natureza, depois como cultura, ou, com maior precisão, como natureza inscrita na cultura e como cultura nutrida da natureza em seu próprio ser cultural” (SOUZA NETTO, 1971, p. 15). O mesmo autor, em texto escrito a partir de fontes cedidas por Mascellani, descreve como se dava esta coordenação entre disciplinas realizada no instituto:

Na coordenação das matérias dois pólos foram estabelecidos: o superior era determinado pelos temas históricos, dispostos cronologicamente, cada tema se desenvolvendo segundo um aspecto mais sugestivo, o qual é minuciosamente estudado. Deste polo, partem indicações de conteúdo para literatura, matemática, ciências, geografia, artes. O pólo inferior ocupa posição proporcional, sendo constituído pelo estudo do meio. Da consideração destes dois pólos e do estruturar-se dos cursos em torno de ambos, originou-se um gráfico, traçado pela orientadora pedagógica, o qual permitia a qualquer professor, e em qualquer momento, uma visão, ao mesmo tempo profunda e global, de todos os trabalhos. Por força desta bipolaridade estrutural, o aluno era chamado a pensar-se e ao seu universo local - pólo inferior, na História - Universal, da América, do Brasil, funcionando esta última como totalidade concreta, a um só tempo, imagem e conceito.

[...] Duas categorias, “natureza” e “sociedade”, detalham e dividem o meio como objeto de estudo. Isto conduziu a resultados bastante significativos (NETTO, 1971, p. 22).

Com este formato, segundo Mascellani e Furquin (1959), tinha-se por objetivo que, a partir da observação do meio social e da paisagem natural, bem como dos problemas que surgiam diante deste trabalho de observação da realidade, os alunos

seriam movidos por maior interesse para com a atividade educativa, de forma que este interesse se fizesse refletir nos trabalhos de pesquisa, redação e expressão estética. As atividades dadas a partir da coordenação de matérias registradas no 1º Relatório de Classe Experimental foram iniciadas a partir do estudo do homem, que visava ao domínio das Ciências Sociais, compreendido pelas educadoras como aquisição de cultura humanística. Neste sentido, a atividade era lançada a partir da disciplina de História, como eixo integrador, escolhida devido ao “encadeamento lógico do programa elaborado”, dando início a noções como cronologia, história, pré-história e primeiras civilizações. Nesta direção, atribuía-se maior enfoque aos hebreus, no primeiro semestre, e a Grécia e Roma, no segundo, sendo as disciplinas, segundo Contier (1959), professor acompanhante da experiência, coordenadas da seguinte forma:

- i) Português – estudo da literatura hebraica, e particularmente dos Salmos;
- ii) Religião – origem do Universo e do homem como manifestação da existência de Deus: a Bíblia, estudo do texto do Antigo Testamento;
- iii) Geografia – noções gerais sobre o Universo;
- iv) Ciências – formas de sobrevivência humana através da exploração da Natureza;
- v) Desenho – arte dos primitivos e sua evolução confeccionando mapas de considerações, gráficos e ilustrações;
- vi) Matemática – Cálculo de problemas de espaço e tempo fornecidos pela cronologia;
- vii) Trabalhos manuais – Confecção de mapas de constelações em alto relevo e cenas vivas sobre costumes hebraicos;
- viii) Educação Musical – a arte musical dos hebreus, salmos e canções religiosas;
- ix) Educação física – Valorização da conservação da vida pela prática da higiene e dos exercícios físicos (CONTIER, 1959, p. 2-3).

Para a coordenação de estudo do meio natural, que visava dotar os alunos de cultura especializada, tomou-se como ponto de partida o Plano Diretor da cidade de Socorro. Tratava-se, segundo as educadoras, de dotar a cidade, a partir da formação de seus cidadãos, das condições necessárias à expansão de sua riqueza natural, ou seja, da água radioativa. Neste sentido, articularam-se os conteúdos de cada disciplina de forma a proporcionar aos alunos a compreensão do histórico do município, sua conjuntura à época, sua configuração geopolítica, suas formas de produção e costumes locais. Sobre isso, afirmavam: “É um amplo horizonte que se abre para os jovens que deverão as imbuir da responsabilidade que lhes compete, em face dos destinos e de sua cidade” (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1959, p. 4). Logo, a coordenação

para o estudo do meio natural objetivava que as Ciências, fazendo uso de técnicas de pesquisa, os fizessem refletir acerca das possibilidades de inserção da temática do aproveitamento da água radioativa como objetivo do Plano Diretor da cidade. O esquema resultante desta coordenação foi o seguinte:

Ciência – Estudo da água rádio-ativa no sentido de desenvolver e seu aproveitamento.

Português – Leitura de Plano Diretor, Ditado e análise lógica e léxica do texto. Redação de relatórios e de entrevistas. Descrições das realidades observadas.

Matemática – Problemas sobre distâncias, produção agrícola, rendimento comercial, população atual e população prevista no Plano Diretor.

História – Histórico do Município e estudo da atual conjuntura sócio-política.

Geografia – Topologia das cidades de Socorro e Lindoia (estudo comparativo).

Desenho – Desenho do natural. Cenas.

Atividades Manuais – Descoberta de produção artesanal e estudo de suas formas.

Educação musical – melodias regionais.

Educação física – preservação da saúde.

Religião Observação de formas religiosas. Festas. Catolicismo de Folk (CONTIER, 1959, p. 3).

Segundo disposto no referido relatório, este formato de coordenação não implicaria abandonar as noções fundamentais previstas nos programas das várias matérias; além disso, a partir de sua aplicação, as disciplinas de Português e Matemática tornar-se-iam técnicas fundamentais, funcionando ao lado da ação coordenadora (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO, 1959, p. 3). No gráfico 1 (Fluxograma de Coordenação Horizontal), de autoria de Luis Contier (1959), se encontra sistematizada esta coordenação de matérias, o que nos permite uma melhor visualização desta organização.

Muitos foram os resultados alcançados a partir desta Coordenação de Estudo do Meio Natural, à qual foram vinculadas atividades de estudo do meio. Os registros fotográficos que se seguem, permitem-nos identificar elementos das práticas desses estudantes, que mostram, empunhando seus cadernos, o engajamento nas atividades de observação e análise de uma fonte de água magnesiana, a partir da qual realizaram os registros próprios na fase de observação (Figura 32).

Gráfico 1 - Fluxograma da Coordenação Horizontal das classes experimentais do Instituto de Educação Narciso Pieroni



Fonte: Acervo pessoal de Luis Contier (entre 1959 ou 1962) (apud FAGIONATO, 2018, p. 53).

No registro sobre estudo do meio (Fig. 31), observam-se as equipes de trabalho por ocasião de levantamento de dados junto a moradores da comunidade do bairro de Termas de Lindóia. Logo abaixo, visita a lojas de *souvenirs* da localidade (Figuras 29 e 30), para compreensão da produção artesanal e das formas de rendimento comercial. A coleta destes dados serviria para compreender a conjuntura local e política, o

levantamento do histórico do município e descoberta das atividades artesanais e laborais daquela população, com a finalidade de estudo comparativo. Tais dados seriam transformados em *Relatórios de Estudo do Meio*, na fase de associação; ao final do processo, culminariam na produção de uma atividade – obra ou objeto cultural –, a partir da qual os estudantes socializariam, junto aos colegas, o que haviam aprendido, na fase de expressão.

Figura 31 – Registro de de estudo do meio realizado junto à fonte de água pelos alunos de classe experimental do Instituto de Educação Narciso Pieroni



Fonte: Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da USP.

Figura 32 - Alunos de classe experimental do Instituto de Educação Narciso Pieroni em visita à fonte em Estância de Socorro



Fonte: Acervo pessoal da ex-aluna Olinda Z. F. Pola.

Figura 33 - Alunos de classe experimental do Instituto de Educação Narciso Pieroni em visita à fonte em Estância de Socorro



Fonte: Acervo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Figura 34 – Alunos visitando lojas de *souvenirs* em Termas de Lindóia (estudo do meio)



Fonte: Acervo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Figura 35 - Fotografia de exposição de trabalhos realizada nas classes experimentais de Socorro



Fonte: Acervo GVIVE.

O ensino contextualizado e coordenado demonstrava-se eficiente, sendo apropriado pelos alunos envolvidos na experiência. Tal apropriação resta comprovada nos relatos coletados para o presente estudo. Neles, as ex-alunas recordam boa parte das atividades coordenadas neste centro de interesses, mencionando detalhes do que fora vivenciado. Exemplo disso é o relato de Olinda Polla, no qual a entrevistada menciona, por exemplo, as atividades de Português, oportunidade em que estudou a literatura hebraica e os salmos; Educação Musical, quando aprendera a cantar alguns destes salmos, dos quais ainda recordava a letra, mais de cinquenta anos após a experiência; e de Trabalhos Manuais, disciplina na qual recordava ter confeccionado, em couro, o alto relevo de um peixe, por ser um elemento que fazia parte da alimentação dos judeus. Com riqueza de detalhes, a ex-aluna relata:

Lembro-me do professor de português, Modesto Vasques Aires, que foi o paraninfo da nossa turma; da professora de história, Elenita, que ainda vive... Morava ali próximo, em Serra Negra/SP; um professor de ciências – não lembro o nome dele – que vinha de Campinas dar aula para a gente; professora de educação física... Leda era o nome dela...; professor de latim, era o Monsenhor, o pároco da cidade; o professor de francês... Lembro de como ele começou a ensinar francês para a gente, acho que na sétima série, para nossa equipe... nós estudávamos sempre em equipe de cinco alunos, não é? Tínhamos estudo dirigido, na parte da manhã, e aula regular à tarde, na sala de aula mesmo. E lembro da primeira aula de francês dele. Meu grupo estava numa sala pequena, porque o colégio não tinha tantas dependências assim para acolher um

contra-turno ... e ele chegou com o livro “O Pequeno Príncipe” em francês... Acho que mais ou menos como o método do Paulo Freire, ele nos disse: “vamos começar a ler esse livro para aprendermos o francês já com o livro na mão”. A proposta foi assim. Um tempo depois ele deixou a escola e veio uma outra professora, também muito boa, que se integrou bem à proposta do Experimental... Não lembro mais o nome de todos. A proposta do trabalho era envolver todas as disciplinas, tanto quanto possível, em torno de um conteúdo. Lembro que história e geografia eram sempre integradas. História parece-me ter sido a disciplina cujos temas mais geravam essa integração... “Interdisciplinaridade” é termo correto, não é? Trabalhávamos também com “centro de interesse” a partir da História e Língua Portuguesa, como no caso de Os Sertões, não é? Que trabalhamos na sétima série, acho eu. Então, todas as disciplinas giravam ao redor daquela obra, até o Latim.... E a gente se guiava, mais ou menos, por história ou literatura. Quando estudamos os grandes descobrimentos, trabalhamos “Os Lusíadas”, como não poderia deixar de ser, mas também os Sonetos do Camões, através deles percebendo a sociedade da época... E, se você estava estudando, digamos, um povo da antiguidade, todas as disciplinas procuravam trabalhar temas relativos àquele povo abrangendo a vida material, a cultura em todos os seus aspectos... E lembro bastante das aulas de artes... Nós trabalhamos a construção de maquetes, de madeira, as meninas e os meninos iam para a marcenaria, serrar, montar as maquetes das pirâmides incas, astecas, as pirâmides egípcias, não se fazia distinção de sexo nos trabalhos (inint) [00:06:32] Também trabalhos em argila, em couro, pinturas em grandes painéis, os artistas do renascimento e suas obras. Em música... o nome da nossa professora de “Canto Orfeônico” era Olívia Balladi”, e com ela aprendemos músicas de várias épocas da História, folclóricas, até canto gregoriano em latim, claro, e também a teoria musical. Nas aulas de Trabalhos Manuais, além do habitual tricô, crochê, cerzir meias colocando um ovo dentro, acredita? Eram outros tempos... fazíamos trajes em tamanho pequeno, do povo estudado. Lembro que eu fiz uma capa de livro em couro com estagiárias – acho que de Campinas, ou de outro local – que iam, também, fazer seu estágio e ministravam aulas para a gente. Fiz uma capa de livro de couro, toda trabalhada... não sei como se chama a técnica de você conseguir fazer um baixo-relevo no couro. Fiz um peixe, porque nós estávamos estudando os judeus e esse era um dos principais alimentos deles. Nós fazíamos as vestes, as habitações que eles tinham, música, sempre relacionada com o povo... Lembro até hoje de uma música em hebraico que nós aprendemos quando estudamos os judeus. E também, na mesma época, estudamos salmos e aprendemos a cantar alguns...lembro-me de um que se inicia assim “O Senhor é o pastor que me conduz...” A música, o trabalho de artes, enfim, todas as disciplinas, até matemática, por exemplo no cálculo das maquetes, e ciências eram relacionadas. A parte teórica da matemática era ensinada a partir do concreto e a vida toda manteve essa forma de raciocínio. Acho que por isso consegui ser aprovada em tantos concursos e até num vestibular da FUVEST, depois de terminar o curso de História. Meu marido, que é formado em Matemática, não entende isso. Quando estudamos, por exemplo, a Idade Média, fizemos vários trabalhos... (inint) [00:07:42] de pesquisa que apresentamos em sala sempre procurando uma forma mais criativa, concreta, de trazer para os

colegas... Arquitetura, catedrais góticas (matemática, geometria), canto gregoriano, literatura, representações da sociedade feudal... (POLLA, 2018, p. 3-4).

Questão também interessante reside no fato de que o relato da educanda destaca um ponto que diverge parcialmente do registrado por Contier, quando da observação da experiência no Instituto de Educação Narciso Pieroni, posto que, enquanto o educador relata ter sido objetivo da disciplina Trabalhos Manuais, nesta temática - “Confecção de mapas de constelações em alto relevo e cenas vivas sobre costumes hebraicos” -, a educanda relata ter feito uma capa de livro em couro, trabalhada também em técnica de relevo, com tema ligado à alimentação dos judeus. Ainda que pouco significativa num primeiro olhar, tal divergência se deve, possivelmente, ao fato de que se observou existir, em certos momentos, uma distinção entre trabalhos manuais masculinos e femininos, de forma a nos permitir supor que, enquanto as meninas trabalhavam capas de livros em couro, os meninos construía mapas em relevo, com o mesmo motivo (Figura 32).

Figura 36 - Mapas de Constelações confeccionados por alunos das classes experimentais



Fonte: Acervo pessoal da educadora Olga Bechara.

Para a realização do estudo do meio natural desta Coordenação de Matérias, também sistematizado e exposto no gráfico acima, definiu-se uma outra sequência didática, que compreendia a seguinte divisão de conteúdo:

Português: composições e descrições de realidades observadas; redação de relatório; organização de expressões caboclas.

Matemática: manipulação de dados colhidos nos sítios e organização de problemas.

História: o histórico do Município (Ciclo do Bandeirismo).

Geografia: Produção, estudo dos acidentes geográficos.

Ciências: Estudo monográfico das principais culturas agrícolas; estudo do combate às pragas; uso de adubos, etc.

Desenho: Pintura e desenho de paisagens rurais.

Artes: Estudo do artesanato na zona rural: esteiras, cestas de palhinha, tricot, etc. (ESTUDO DO MEIO DA 2ª SÉRIE, s.d.).

Para uma destas temáticas, foi eleita uma atividade de estudo do meio, que levou os alunos à Vila João Conti, em Socorro, para levantamento da produção de artesanato local. Nessa atividade, realizaram entrevistas com moradores artesãos, levantando dados acerca da produção individual e acerca da rentabilidade do trabalho de cada entrevistado. A ex-aluna Carmo (2020) esclarece, em relato, que as equipes se dividiam, muitas vezes, entre os locais para atividade de estudo do meio, realizando, depois, na sistematização e socialização de suas atividades, as trocas e comparações de cada experiência. Abaixo, transcrição do relatório final de uma destas atividades, escrito por equipe, composta pelos então alunos Gerson, Irmo, Erotides, Iara e Olinda:

[...] Ao entrevistarmos a srta. R.V., Vila João Conti, ficamos sabendo que faz nanduti²⁴, recebendo material de intermediária, que lhe paga C\$ 5,00 a dúzia. Achamos que devia pagar-lhe, pois encontramos as que recebem C\$ 6,00 a unidade, por unidade, isto é, por 1 dúzia.

Chegamos até a Villa Santo Antônio e na residência da Sra. F.E. fomos inteirados de que ela é produtora de nãnduti, executando 12 dúzias por semana do citado produto. Vende a uma intermediária que lhe paga C\$ 6,00 por dúzia. Achamos que sua produção é boa, pois além de ser dona de casa, tem filhos ainda pequenos.

A equipe tirou as seguintes conclusões:

- 1) Para algumas pessoas o nãnduti não é rendoso. Dos vários setores em que foi dividida a cidade de Socorro, o único 100% em produtores é o da Vila João Conti. Aí predomina a miséria.
- 2) O nãnduti apesar de não ser bem pago é o ganha pão de muitas pessoas. O nãnduti apesar de não ser bem pago é confeccionado por muitas famílias socorrenses.
- 3) Muitos artesãos estão vendendo seu produto muito barato, às vezes explorados pelos intermediários. Há tipos diferentes de nãnduti, porém as pessoas não sabem explorá-los, talvez pelo fato de serem mais trabalhosos.
- 4) Certas pessoas, mesmo vendo que o nãnduti não lhes rende, não se dispõem a mudar para outro trabalho mais rendoso.

²⁴ **Nhanduti** é uma palavra do tupi-guarani, que define um tipo de renda, cuja forma lembra uma teia de aranha.

- 5) Tendo em vista também os outros setores da cidade, concluímos que o produto predominante é o nãnduti, apesar de não ser bem pago. Os intermediários exploram os produtores, mas eles também são explorados pelos revendedores (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO, entre 1959 e 1962).

A breve leitura deste excerto de relatório permite-nos uma amostra do caráter socializante desta experiência de estudo do meio, e do centro de interesses ao qual se vinculava, naquela instituição. Ainda que seja necessário manter ressalvas, devido à amostragem “distinta” da produção desta equipe, transcrita na íntegra em um dos relatórios finais das classes experimentais, é interessante atribuir o devido destaque ao teor do relatório confeccionado pela equipe “Oswaldo Cruz”. Em primeiro lugar, pelo formato da apresentação dos resultados pelos integrantes da equipe, que denota o domínio de técnicas de pesquisa por parte destes alunos, pois que mantiveram o anonimato dos entrevistados e demonstraram possuir um roteiro de pesquisa, tendo em vista o alinhamento impecável das respostas levantadas com diferentes grupos. Ademais, constatou-se a realização de um balanço dos dados coletados, a partir do qual os educandos puderam expor a análise da equipe a respeito da rentabilidade do nãnduti. Por fim, chama também a atenção o formato da escrita, sistematizada em linguagem própria a um relatório de pesquisa, denotando o desenvolvimento das habilidades previstas em outras atividades, como os estudos dirigidos, os quais compreendiam, dentre seus objetivos, o estudo de vocabulário e o desenvolvimento de faculdades criadoras. As atividades desta coordenação de estudo do meio natural foram descritas, em relato, por uma das ex-alunas, a qual afirma, no que dizia respeito ao corte de “rendimento comercial”, que o grupo que integrava havia estudado o artesanato local Nhanduti. Abaixo, relato e registros fotográficos desta atividade:

Lembro de uma exposição que meu grupo fez... Estávamos estudando os indígenas – os indígenas brasileiros – as lendas de como surgiram as coisas... E Socorro era uma cidade, que tinha um artesanato chamado Nhanduti. Você conhece? [...] Então, uma das práticas do Experimental era Estudo do Meio, não é? Um deles foi o levantamento da fonte de renda complementar das famílias, realizada pelas mulheres – Íamos nas casas, perguntando se as pessoas faziam algum artesanato, entrevistando-as, colhíamos amostras... um que interessou bastante foi o nhanduti. Desde a minha infância eu via as meninas fazendo Nhanduti lá em Socorro... (POLLA, 2018, p. 3-4).

Figura 37 - Alunas em atividade de estudo do meio, em visita à artesã de nhanduti



Fonte: Acervo GVIVE.

Figura 38 - Alunas em atividade de estudo do meio, em visita à artesãs de nhanduti



Fonte: Acervo GVIVE.

Além do estudo realizado acerca do Nhanduti, foram realizadas também pesquisas sobre outros tipos de artesanato local. As figuras que se seguem, registram o momento da interação dos grupos com moradores artesãos da Vila João Conti.

Figura 39 - Registros de atividades de estudo do meio voltadas ao estudo do artesanato local



Fonte: Acervo GVIVE.

Figura 40 - Registros de atividades de estudo do meio



Fonte: Acervo GVIVE.

Figura 41 - Registros de atividades de estudo do meio



Fonte: Acervo GVIVE.

Figura 42 - Registros de atividades de estudo do meio



Fonte: Acervo GVIVE.

Figura 43 - Registros de atividades de estudo do meio



Fonte: Acervo GVIVE.

Conforme é possível observar nos registros das figuras acima reproduzidas, as diversas equipes realizaram, por conta deste centro de interesses, atividades diferenciadas de pesquisa. Este fato foi esclarecido por uma das ex-alunas entrevistadas (CARMO, 2020)²⁵, a qual relata que, em parte das atividades de pesquisa, as equipes eram divididas em relação ao conteúdo de estudo e, após realizada a sondagem, socializavam e discutiam com a turma os resultados alcançados, de forma a oportunizar a todos uma noção abrangente do assunto. Segundo ela:

Alguns estudos eram feitos em conjunto, por exemplo, dos meios de comunicação, visitas à Mogiana, visitas à aeroporto, ia a classe toda. Outros Estudos do Meio, dependendo do assunto, cada equipe

²⁵ Devido à dificuldade em encontrar esta ex-aluna pessoalmente, tendo em vista que, em duas ocasiões de visita a Socorro, não foi possível realizar o encontro, optei por realizar uma entrevista não estruturada por meio virtual, via aplicativo de telefone e mensagem disponível em *smartphones*. Nestas trocas realizadas com a ex-aluna, foi possível esclarecer diversos pontos das práticas realizadas nas classes experimentais, bem como compreender alguns registros fotográficos cujo conhecimento da situação não me permitia ler o fato por trás do registro. As contribuições da ex-aluna, uma vez transcritas, lhe foram enviadas, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a devida assinatura.

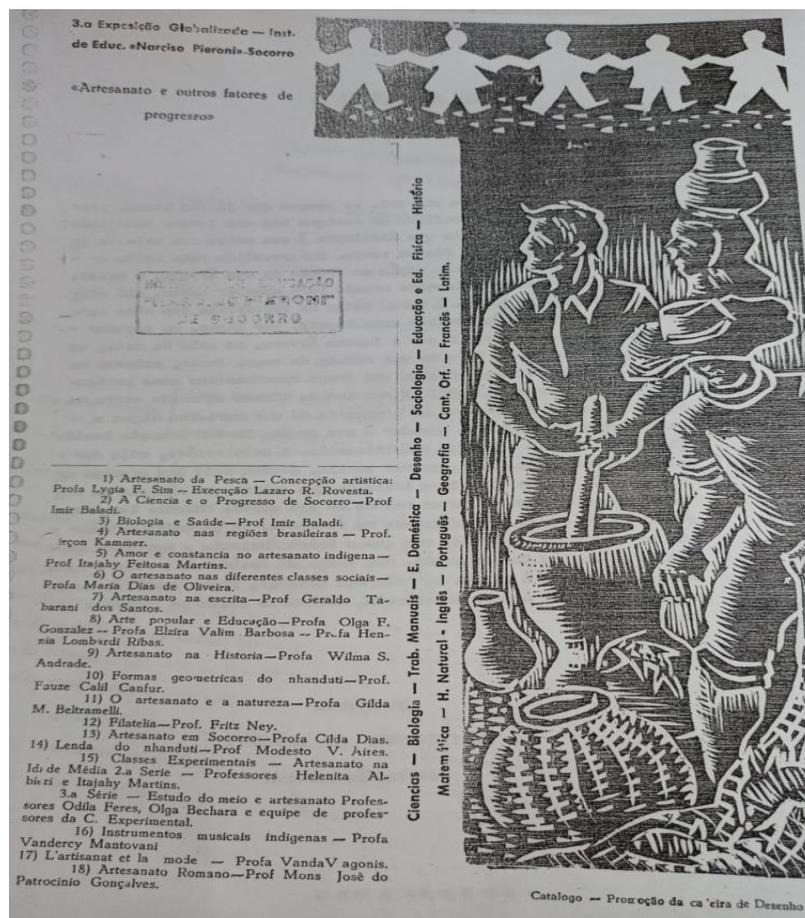
pesquisava uma parte. Depois, tudo era explanado na classe, com cada equipe mostrando os resultados do que foi pesquisado. Ao final, todos os alunos tinham a noção abrangente do assunto [...] Na comparação de Socorro com Lindóia, por exemplo, lembro que cada equipe fez uma parte. Uma equipe foi ver as fontes para estudar a água, saber qual o tipo de água era, qual era a análise dessa água. Outra equipe foi ver artesanato, outra foi ver o que tinha no comércio. Não lembro de tudo. Lembro que, ao final, quando cada equipe expôs o que viu, chegamos à conclusão de que Socorro tinha um potencial muito maior [em comparação com Lindóia], que a nossa água era melhor, comparando as análises entre a nossa água e a deles, que nossa agricultura era mais diversificada, e que Socorro tinha um potencial muito maior para se desenvolver e, no entanto, era muito menos conhecida do que Lindóia. Nós chegamos à conclusão de que faltava um investimento político mais forte, mais atuante, para mostrar o que Socorro tinha. Tínhamos pouquíssimos hotéis, então precisava da construção de hotéis para desenvolver turismo... Faltava vontade política. Lembro que quem não gostou nada do resultado que alcançamos nesse estudo foram os políticos da época. O curso experimental ensinou a todos nós a pensar, a fazer análise, a não aceitar as coisas facilmente. Foi uma experiência maravilhosa e tudo o que fizemos éramos muito crianças! Doze, treze anos, para você ter ideia. E hoje em dia, se formos comparar com o formato de estudo atual, estamos anos luz a frente! Com certeza (CARMO, 2020, p. 1).

Como um dos resultados deste estudo do meio e das atividades vinculadas ao seu planejamento, organizou-se uma Exposição Globalizada – a terceira da instituição, segundo o encarte localizado –, intitulada “Artesanato e outros fatores de progresso”. Nesta exposição, os estudantes protagonizaram desde a organização até a divulgação da exposição. Neste trabalho de socialização, apresentavam, em formatos que favoreciam a exposição dos resultados, o produto dos trabalhos realizados a partir da temática “artesanato”, feitos via coordenação de todas as disciplinas. Foram exemplos de trabalhos que compuseram esta Exposição Globalizada, as seguintes exposições:

- “Artesanato da Pesca”, com concepção artística da prof^a Lygia F. Sim, e execução de Lázaro R. Rovesta;
- “Artesanato na idade média”, realizada pela 2^a série da Classe Experimental, sob orientação dos professores Helenita Albieri e Itajahy Martins;
- “Estudo do Meio e artesanato”, organizado pelos professores Odila Feres, Olga Bechara e equipe de professores da classe experimental.

Abaixo, alguns registros das exposições (Figuras 40 e 41) – os quais, ainda que pequem em qualidade de imagem - pois foram localizados em uma cópia de relatório -, permitem-nos apreender o formato desta organização. Logo a seguir, uma cópia do material de divulgação da Exposição Globalizada (Figura 42):

Figura 46 - Catálogo de exposição realizada no Instituto de Educação Narciso Pieroni



Fonte: Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro. 1961.

No registro, é possível observar que as exposições levavam à escola e à comunidade escolar não apenas os trabalhos realizados nas classes experimentais, mas também os protagonizados nas classes tradicionais, sendo uma iniciativa importante para esta instituição, onde coexistiam duas culturas escolares distintas: uma tradicional, nos moldes do prescrito pela Reforma Capanema, e outra, que se pretendia renovada e tomava por base a matriz das *classes nouvelles*.

A atividade de coordenação de matérias, realizada junto à primeira turma de classes experimentais no Instituto em Socorro – aqui denominada ‘centro de interesses’, por motivos que serão reforçados a seguir –, bem como os estudos do meio organizados em torno desta coordenação, revelaram-se uma apropriação rica da matriz das *classes nouvelles*. Isso porque estas atividades, conforme o material analisado via relatórios da experiência e os relatos dos envolvidos, deram conta de desenvolver as características definidas por François Globot como indispensáveis à diferenciação entre mera

coordenação de matérias e efetivo centro de interesses.²⁶ A organização desta coordenação, conforme se pode verificar, cumpre os pressupostos da teoria decrolyana, autor cuja teoria cumpria lugar de destaque na matriz apropriada, em diversos aspectos. Auferem-se tais pressupostos a partir do fato de que toda a atividade de aprendizagem se norteou a partir de e em torno de ‘centros de interesse’ estreitamente ligados àqueles sujeitos e à sua comunidade, bem como às suas necessidades fundamentais nesse mesmo espaço-tempo. Nestas atividades, orquestralmente coordenadas, desenvolveu-se o estudo de questões ligadas à relação dos estudantes com a referida comunidade. Como se não bastasse, priorizou-se também a participação não passiva por parte das crianças. Não se tratava, portanto, de uma organização artificial dos conteúdos em torno de temáticas que não interessavam ou afetavam aqueles sujeitos; pelo contrário.

Figura 47 - Anotações de Maria Nilde Mascellani sobre uma atividade de estudo do meio realizada em Socorro e Lindóia

No desenvolver do trabalho pedagógico, o estudo do meio se dirigia para a seguinte questão: "Por que Socorro não se tornou estação hidro-mineral equipada, como acontecia com os municípios vizinhos?"

Essa pergunta alimentou o estudo da realidade urbana nos planos econômico, cultural e político, das relações urbanas com os bairros rurais vizinhos e das relações Socorro e municípios vizinhos.

Os alunos e alunas organizados em equipes participaram do planejamento global do "estudo do meio" e na prática cada equipe se incumbiu de explorar determinados aspectos.

O estudo da história de Socorro é fundamental para se compreender o chamado "ethos cultural" socorroense. Este estudo ~~trabalha~~ se voltou para o papel das famílias tradicionais da cidade. Residentes de antigos fazendeiros do café, donos de boa parte das terras do Município, se organizaram em intrincadas relações de parentesco e compra e venda, forma de resguardar o poder local e a propriedade.

Fonte: MASCELLANI, entre 1959 e 1970.

²⁶ Rever discussão realizada no primeiro capítulo do presente escrito.

Em manuscrito localizado no acervo pessoal de Maria Nilde Mascellani (Fig. 43), a educadora esclarece que os estudantes participavam ativamente deste processo, desde o planejamento global da ação até sua execução e socialização. Abaixo, a transcrição das anotações da educadora, cuja fotografia se encontra logo a seguir:

No desenrolar do trabalho pedagógico, o estudo do meio se dirigia para a seguinte questão: ‘Por que Socorro não se tornou estância hidromineral equipada, como acontecera com os municípios vizinhos?’. Essa pergunta alimentou o estudo da realidade urbana nos planos econômico, cultural e político, das relações rurais e das relações Socorro x Municípios Vizinhos. Os alunos organizados em equipes participaram do planejamento global do estudo do meio’ e na prática, cada equipe se incumbiu de explorar determinados aspectos. [...] É, pois, nessa relação entre o processo histórico e o momento presente, que o estudo comparativo de dois municípios – Socorro e Águas de Lindóia, que os ‘estudos do meio’ realizados por pré-adolescentes e adolescentes ganharam significado par a história da educação de São Paulo e do Brasil (MASCELLANI, entre 1959 e 1970, p. 6).

A efetiva organização de centro de interesses não foi, contudo, uma constante na organização do trabalho pedagógico no Instituto de Educação Narciso Pieroni. Isso porque, ainda que outras práticas de coordenação se tenham demonstrado também eficazes, por cumprirem a função de apresentar os conteúdos de forma conectada entre si ou com determinada realidade/fato histórico, alguns centros de coordenação escolhidos demonstraram não estabelecer relações reais com a realidade dos sujeitos envolvidos ou ter partido diretamente de seu interesse, tendo sido escolhidos por agentes externos à sala de aula, figurando, numa primeira análise, como um tema escolhido para a convergência de lições, sem relação direta com os envolvidos em sua realização.

Exemplo disso é uma coordenação de matérias referenciada pelas ex-alunas em seus relatos, a qual diz respeito à obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha. Neste plano, conforme demonstrado no infográfico (Figura 44), conseguiu-se a coordenação de todos os componentes curriculares em torno de uma mesma temática; perdia-se, contudo, em termos de qualidade metodológica da atividade em relação ao preconizado pela matriz das *classes nouvelles*, anteriormente alcançado. De todo modo, na condição de coordenação de disciplinas, esta organização figura, para a presente análise, como um dos pontos altos do trabalho realizado no Instituto Narciso Pieroni, razão por que é referenciada pela então diretora como “centro de interesses”:

Quando da escolha de “Os Sertões para **centro de interesse**, hesitei. Deveria dar aos alunos da 3ª série um livro de tal porte? Mas, diante do resultado obtido com “Os Lusíadas”, resolvi, sempre de acordo com o prof. Modesto Vasques Aires, que acompanha os alunos desde a

instalação da primeira série, tentar a experiência [...] A leitura se processou sempre em classe com o professor e como se verifica na parte correspondente ao Centro de Interesse, as matérias se entrosaram de tal forma que eles começaram a viver “Os Sertões” e, sem dificuldade alguma, têm apresentado trabalhos dignos de serem lidos sobre o livro, e, em todas as matérias, o entusiasmo foi bem grande: sentiram-se adultos, quando lhes foi exigido um trabalho ou sobre a botânica em “Os Sertões” ou sobre a geografia. Desta maneira, se tornaram desnecessárias as provas de novembro, substituídas que foram por trabalhos mais interessantes e de maior valia (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962, s.p., grifos nossos).

O plano de “centro de interesses”, conforme denominado por Lygia Furquin, em torno da obra *Os Sertões*, foi localizado no acervo pessoal de uma ex-aluna da classe experimental do instituto, entrevistada para o presente estudo. No referido documento, composto por 26 páginas mimeografadas, dispunha-se, além da estrutura dos conteúdos e da forma como seriam percorridos em cada disciplina, de alguns pequenos textos. Neles, sistematizados pelos professores de cada disciplina, constavam termos, expressões ou reproduções de excertos da obra, acompanhadas de pequenas explicações. Na disciplina de Ciências, por exemplo, fez-se uma análise da alimentação de sertanejos e soldados e da vegetação local do contexto do Nordeste, propondo-se uma pequena análise de cada alimento ou planta identificada. (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. 1962b). Além disso, vinculou-se ao plano um resumo da obra “*Os Sertões*”, escrito por Oswaldo Galotti (Figura 44). O infográfico abaixo sistematiza essa organização, de forma simplificada:

Chama-se a atenção, aqui, para o fato de que, além da renovação pela realização de estudo do meio, coordenação de matérias e efetivação de método de avaliação qualitativo, aspectos já vistos no presente estudo sobre as classes experimentais de Socorro, reduziu-se até a quase abolição o uso de livro didático, substituído pelo trabalho com textos elaborados pelos professores e/ou obras de referência. (MASCELLANI, entre 1950 e 1970b).²⁷

²⁷ Conforme relatos das alunas, os livros foram mantidos para as disciplinas de língua estrangeira; também se utilizavam dicionários.

Gráfico 2 - Fluxograma de disciplinas em torno da obra “Os Sertões”



Fonte: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. 1962b. Acervo pessoal da ex-aluna Olinda Z. F. Pola.
Elaboração da autora.

Figura 48 - Resumo da obra “Os Sertões” presente em planejamento de centro de interesses do Instituto Narciso Pieroni

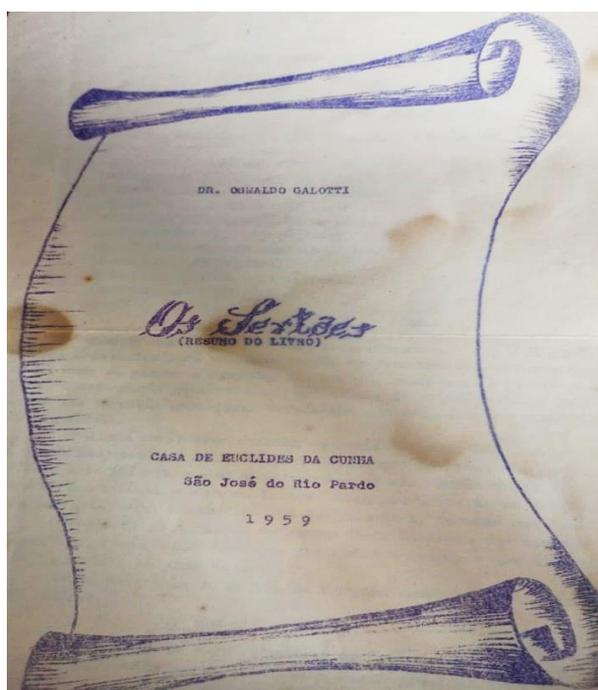
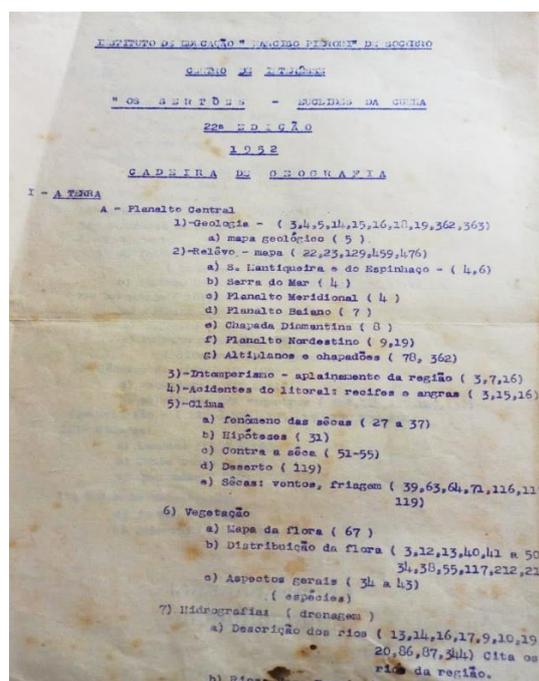


Figura 49 - Planejamento de centro de interesses em torno da obra *Os Sertões*



Fonte: Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro. 1962b. Acervo pessoal da ex-aluna Olinda Z. F. Pola.

Para melhor ilustrar este plano de “centro de interesse”, daqui em diante registrado como ‘plano coordenação de disciplinas’, transcrevemos grande parte do planejado para as disciplinas Geografia e História. Neste plano, além do conteúdo vasto, chama a atenção a perspectiva crítica apresentada para a disciplina História, interessante e muitíssimo bem articulada, bem como a articulação entre o ensino de História e Geografia, as quais apresentam eixos em comum, além da temática. Um exemplo, dentre muitos outros possíveis diante da análise dos conteúdos, é a abordagem “influências: meio físico, clima e economia”, em Geografia, “influências regionais e climáticas”; “influência do meio sobre o homem e sua reflexão na história”, em História, na qual cada cadeira apresentava o enfoque necessário aos conteúdos próprios de sua área conhecimento. Além disso, é interessante destacar que o objetivo final da disciplina de história é apontado como a construção de mapas, outro fator que denota articulação entre ambas as disciplinas:

CADEIRA DE GEOGRAFIA

I – A TERRA

A – Planalto Central

- 1) Geologia: a) mapa geológico
- 2) Relevo – mapa: a) Serra Mantiqueira e do Espinhaço; b) Serra do Mar; c) Planalto Meridional; d) Planalto Baiano; e) Chapada Diamantina; f) Planalto Nordestino; g) Altiplanos e chapadões
- 3) Intemperismo: aplainamento da região
- 4) Acidentes do litoral: recifes e angras
- 5) Clima: a) fenômeno das secas; b) hipóteses; c) contra a seca; d) deserto; e) secas: ventos e friagem
- 6) Vegetação: a) Mapa da flora; b) Distribuição da flora; c) Aspectos gerais (espécies);
- 7) Hidrografia: drenagem: a) Descrição dos rios; b) Rios: Vaza Barris, S. Francisco.

II – O HOMEM

- 1) Raças
- 2) Grupos étnicos: a) jagunço; b) mulato; c) curiboca
- 3) Influências: a) meio físico; b) econômica; c) Clima
- 4) Outras influências
- 5) Diferença entre NE e S.
- 6) Povoamento: a) fatores; b) centros urbanos
- 7) Sertanejo: a) Retrato antropológico; b) Vaqueiro; c) Retrato psicológico (diferença com o gaúcho)
- 8) Gêneros de Vida
 - a) Vaquejada; b) atividades dos vaqueiros
- 9) Religião
- 10) Cidades: a) Canudos; b) Monte Santo; c) Queimadas
- 11) Meios de comunicação: a) Jornal; b) Telégrafo

CADEIRA DE HISTÓRIA

OBJETIVOS: a) Fornecer aos alunos conhecimentos sobre:

- 1) origem do homem americano
- 2) origem da população brasileira, especialmente o jagunço (sertanejo)
- b) fornecer meios para estabelecerem relações entre o homem e o meio na: 1) defesa de seu território; b) defesa de sua aldeia.
- c) fazer comparações sempre que possível com outras guerras já estudadas, como por exemplo a Guerra do Paraguai; habitações da região com a de outros povos conhecidos, etc..

DESENVOLVIMENTO:

I – Complexidade do problema etnológico no Brasil

- a) Origem do homem americano
- b) Raças formadoras de nossa população: índio, negro, branco
- c) Tipos característicos
- d) Influências regionais e climáticas
- e) “não temos unidade de raça”

II – Influência do meio sobre o homem e sua reflexão na história

- a) Colonização do Brasil – as sociedades formadoras
- b) Penetração pelos sertões-bandeirantes no nordeste
- c) Os heróis do nordeste – defesa do território
- d) Separação do sul e norte: sulistas: arrojados lutares; nortista: falta de estímulos.

III – O jagunço – antecedentes históricos

- a) Primeiros povoadores – mestiçagens: invasores, degredados, colonos, índios, negros
- b) Companhia de Jesus: ação catequética, aldeamentos, integração das tribos
 - 1) Gênese do jagunço
 - a) Tipos característicos: bandeirante, jesuíta, vaqueiro.
 - b) Causas da mestiçagem do sertanejo: concessão de sesmarias, concorrência, proibição de relações comerciais, meio físico: flora, clima, seca, solo estéril
 - 2) O sertanejo
 - a) Caracteres físicos e morais (hércules – quasímodo)
 - b) Vaqueiro do norte antítese do gaúcho do sul: meio, vestimenta, caráter
 - c) Religião do sertanejo: mestiçagem de crenças, influência católica – portugueses; credices e superstições: negros, índios, culto aos mortos

IV – A figura de Antonio Conselheiro

- a) Sociedade – meio – caráter – religião “Delegado dos céus”
- b) Genealogia – os Macieis
- c) Brigas entre as duas famílias: Macieis e Araujos
- d) Família de Antonio Conselheiro: Helena Maciel, Vicente Maciel, mulher (grande vergonha)
- e) Como se faz um monstro
- f) O evangelizador – peregrinações e martírio
- g) Retrato do conselheiro: o sebastianismo e combate à república

V – Canudos – centro de operações de Antonio Conselheiro

- a) Aspectos da aldeia – topografia
- b) Habitantes – o jagunço
- c) Economia da região

- d) Pregações contra a república
- VI – A luta
- a) Antecedentes
- b) Causas
- c) Primeiro combate
- d) Segundo combate
- Monte Santo
- Marcha para Canudos
- [...] i) Canudos: Consequência das lutas; Morte do conselheiro; Ruína de Canudos; Réplica dos jagunços
- j) Fim das lutas
- CONCLUSÃO:** Material: Mapas
- Bibliografia: “Os Sertões” – Euclides da Cunha
- (Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro. 1962b)

Inicialmente, deve-se considerar, ainda que não a mencionemos na condição de ‘centro de interesses’, conforme denominado pela então diretora, por motivos já evidenciados, a coordenação de disciplinas operacionalizada no plano representa, sem dúvidas, uma tentativa fecunda de cumprimento do papel de universalização e contextualização do ensino, também preconizada pelos teóricos mobilizados na matriz das *classes nouvelles*. Os conteúdos próprios de cada área do conhecimento, ou disciplina, eram apresentados de forma interligada, conectada e planejada ao longo do ano letivo. Este planejamento, por sua vez, era entregue aos alunos, que ficavam cientes dos objetivos do ensino.

Destaca-se que os objetivos da proposta pedagógica das classes experimentais apontavam para a necessidade de se formular um currículo voltado às especificidades psicológicas básicas dos adolescentes e da sociedade em que se situavam, devendo-se suscitar, nesses alunos, o exercício de compromisso com a realidade. O educando deveria compreender, por exemplo, o conhecimento como uma construção histórica e, a partir disso, manter uma atitude crítica em relação à sua realidade econômica, política e cultural. Conforme é possível observar, o plano se revelava profícuo para o cumprimento desses objetivos, possibilitando, pelas vias de uma abordagem coordenada e interdisciplinar, demonstrar aos alunos que os saberes curriculares interagem e se completavam. O aprendizado via coordenação dos conteúdos proporcionava uma apresentação global do conhecimento, permitindo sua contextualização para melhor apreensão e, nesse sentido, a aprendizagem era não só facilitada, como também ganhava maior consistência, sobretudo quando aliada à realização de práticas de trabalhos dirigidos, como o ‘estudo do meio’ e o ‘estudo dirigido’. Nestes termos, o ensino demonstrava-se eficaz, sendo, anos depois, referenciado na fala dos estudantes, conforme já atestado.

Os relatos de ex-alunos dessas classes experimentais permitem-nos identificar que as práticas prescritas pela legislação, e colocadas em prática tanto pela orientação das profissionais que estavam à frente da experiência, quanto pela mobilização em sala de aula por parte dos professores, foram apropriadas pelos alunos como saberes e práticas escolares, consolidando e compondo seu conjunto de disposições. As práticas de viés ativo eram referenciadas com frequência nos relatos, sendo mencionadas como práticas que marcaram os educandos. Elas veicularam conhecimentos por eles efetivamente apropriados, sendo detalhadamente descritos anos depois. As estudantes recordam os professores, as atividades de ‘estudo do meio’, do ‘estudo dirigido’, os trabalhos manuais, os grupos definidos pela técnica de sociogramas, os denominados ‘centros de interesse’, entre outros detalhes riquíssimos. Ademais, as classes experimentais são apontadas como responsáveis por oportunizar um ensino de excelência e de viés crítico.

Um aspecto *sui generis* da experiência realizada nas classes experimentais de Socorro, que permeou toda a sua cultura escolar, era o forte compromisso social que se imprimia em todas as práticas efetivadas. Contier (1959), que acompanhava a experiência, atribuía destaque às práticas de trabalho socializado efetivadas na instituição - atividades realizadas em grupo, discussões coletivas e tarefas que exigiam a colaboração entre os alunos. Dentre tais atividades, destacava o ‘estudo do meio’, que, como já se viu, acabou por se tornar a prática basilar do ensino ofertado e por orientar fortemente o currículo da instituição. Primava-se, no instituto, pela realização de estudos propedêuticos e de práticas de participação social. Os objetivos de formação dispostos na proposta voltavam-se ao desenvolvimento de atitudes de iniciativa e independência, bem como à valorização do trabalho em grupo e ao desenvolvimento do compromisso social. O trabalho socializado em equipes tornou-se, nessa direção, outro pilar da experiência, conforme permite atestar o trecho retirado do 1º relatório das classes:

Em oposição ao regime de trabalho das classes de tipo tradicional, onde se verifica a solicitação exaustiva do aluno, em situação isolada, e conseqüente valorização de tendências individualistas, o sistema de Classes experimentais exige o trabalho intenso de socialização, através do trabalho de grupo, das discussões coletivas e de tarefas que exigem colaboração. Com o fito de proporcionar situações que nos possibilitem a descoberta de verdadeiros líderes, e afim de que sejam educados no plano de atuação social, decidimos dividir a classe em equipes (RELATÓRIO DA INSTALAÇÃO..., 1959, p. 5).

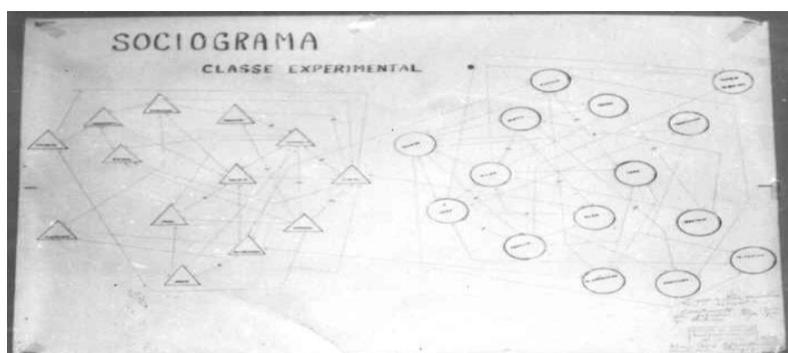
Essa divisão da classe em equipes a que se referem as educadoras foi feita, inicialmente, a partir de uma votação secreta, seguida de nova eleição para a escolha dos

chefes de equipe. Tendo-se observado essa experiência, optou-se, posteriormente, por utilizar a técnica de sociogramas. Olga Bechara, professora e responsável pela confecção dos sociogramas na instituição, relata a prática em entrevista²⁸, afirmando ter aprendido o domínio da técnica a partir de curso ministrado por Hilda Taba, realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais:

[...] Fiz um curso com a Maria Nilde no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, CRPE, com a Hilda Taba. Foi ela quem me ensinou a fazer sociograma. Aprendi então a fazer e, como eu gosto de combinatória, fiquei especialista em fazer e fiz todos sociogramas nas duas classes experimentais [...] Você tem mandar os alunos escolherem. Depois você tem que ver a carga de escolha desse aluno, quantos de primeira, segunda, terceira. Eu pedia até cinco, porque as vezes têm uns grupos que se fecham, você tem que arrumar saídas, às vezes você não consegue. E aí você faz as equipes e avisa os meninos que será satisfeito em uma escolha [...] E aí você tem que montar as equipes a partir das escolhas dos alunos, que tem que estar satisfeito em alguma escolha pelo menos (BECHARA, 2016).

A educadora esclarece que as equipes eram fixas, sendo mantidas ao menos durante um trimestre. Também destacava o fato de que nas primeiras semanas de aula, enquanto os alunos ainda não se conheciam a ponto de poderem optar sobre quais seriam os colegas com os quais gostariam de trabalhar, mantinha-se a realização dos trabalhos com equipes aleatórias e temporárias, ou, ainda, se fazia-se um sociograma provisório, válido por apenas quatro semanas. Abaixo, destaca-se uma fotografia cedida por Olga Bechara, que permite visualizar o referido esquema:

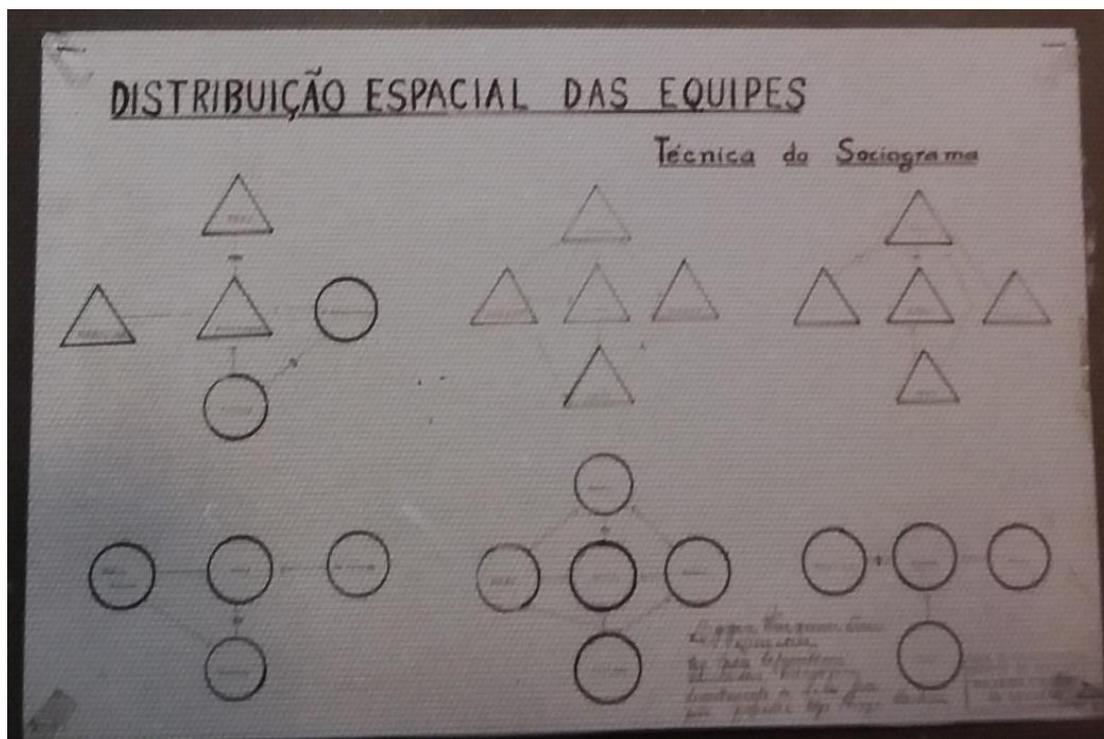
Figura 50 - Exemplo de Sociograma das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni



Fonte: acervo pessoal de Olga Thereza Bechara.

²⁸ Entrevista realizada em parceria com os pesquisadores Daniel Ferraz Chiozzini e Norberto Dallabrda, na residência da ex-professora. Nesta ocasião, a ex-professora informou ter muitas fotografias da época, documentos que foram coletados por mim em outra oportunidade.

Figura 51 - Exemplo de sociograma das classes experimentais do Instituto Narciso Pironi



Fonte: Acervo pessoal de Olga Thereza Bechara.

Além de favorecer as relações e trocas educativas entre os alunos, que tinham respeitadas suas singularidades e afinidades, a divisão da turma em equipes favorecia o desenvolvimento da capacidade de autogoverno desses educandos, que tinham como principal líder não um professor, mas um aluno, designado chefe de equipe. Neste sentido, o trabalho em equipes visava a proporcionar aos jovens situações em que desenvolveriam habilidades para agir no plano de atuação social, possibilitando, ainda, a descoberta de lideranças juvenis. Segundo Mascellani (1959), nas equipes, todos eram responsáveis pelos trabalhos perante o professor e a equipe gestora; contudo, aos chefes de equipe cabia uma responsabilidade específica:

Na equipe, todos são responsáveis pelos trabalhos, perante o professor, o assistente de direção e a direção. Ao chefe, entretanto, compete revisar as tarefas, antes que sejam entregues ao professor, chamar a responsabilidade aos membros, que dela se afastam, prestar contas de todo o trabalho e ocorrências ao assistente, e auxiliar os colegas de equipe nas reuniões para estudo dirigido (SIM; MASCELLANI, 1959, p. 5).

Netto (1971), na mesma direção, discorre acerca do processo de criação de equipes nas classes experimentais de Socorro, fornecendo pormenores da função do coordenador, ou líder de equipe:

O primeiro critério para o levantamento das equipes foi o de votação secreta; o segundo, o sociograma. Mas, de tudo, o essencial era que, em cada equipe, todos fossem responsáveis, competindo ao coordenador ou ao líder revisar as tarefas e chamar à responsabilidade os que dela se afastassem, prestar contas a quem de direito e auxiliar os colegas de equipe nas reuniões para estudo dirigido (NETTO, 1971, p. 16).

Embora o trabalho fosse realizado em equipe, existiam tarefas individuais a cumprir e eram avaliadas, também, as manifestações de conduta e interesse. Essa avaliação, por sua vez, era feita em forma de conceitos e análise descritiva, na qual se avaliava a atenção dos alunos, o interesse, a autocrítica, o senso crítico, a sociabilidade geral, a sociabilidade na equipe, a liderança, a responsabilidade e o aproveitamento geral (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO..., 1962, s.p.). Esses itens eram descritos em uma ‘ficha de observação de conduta’, na qual eram feitas anotações acerca das operações dos comportamentos que se apresentavam em caráter dominante. Além das anotações nessa ficha, os professores mantinham uma caderneta, onde anotavam observações acerca do educando e sua apreciação em relação ao aproveitamento da matéria. Essa caderneta era entregue, mensalmente, ao Serviço de Orientação²⁹, “a fim de se proceder à melhor orientação dos alunos e às modificações necessárias à orientação de trabalhos”. Por sua vez, a valorização de tarefas feita nessa caderneta prestava-se também ao trabalho de avaliação e aproveitamento e para a construção da ficha de observação de conduta (SIM e MASCELLANI, 1959, p. 7).

Mascellani (1961) afirmava que a avaliação conceitual era lançada nestas fichas, nas quais o aproveitamento era registrado na “forma de gráfico, sob a forma de curva”, o que possibilitava a pais e alunos acompanhar os progressos de sua vida escolar. Neste sentido, ainda que não se tenha conseguido localizar um destes boletins impressos, a prática foi confirmada em relato, por uma das entrevistadas, conforme abaixo transcrito:

Recebíamos o boletim gráfico, eu tinha guardado. Vinham as disciplinas, as matérias e os conceitos, que eram: ótimo, muito bom, bom, regular e péssimo ou inferior, não lembro bem. E vinha esse gráfico, então, em todos os meses – não lembro se era bimestral. Todos os boletins vinham em forma de gráfico. Então, por exemplo, se você tinha em uma disciplina todos os conceitos “ótimo”, vinha o gráfico em

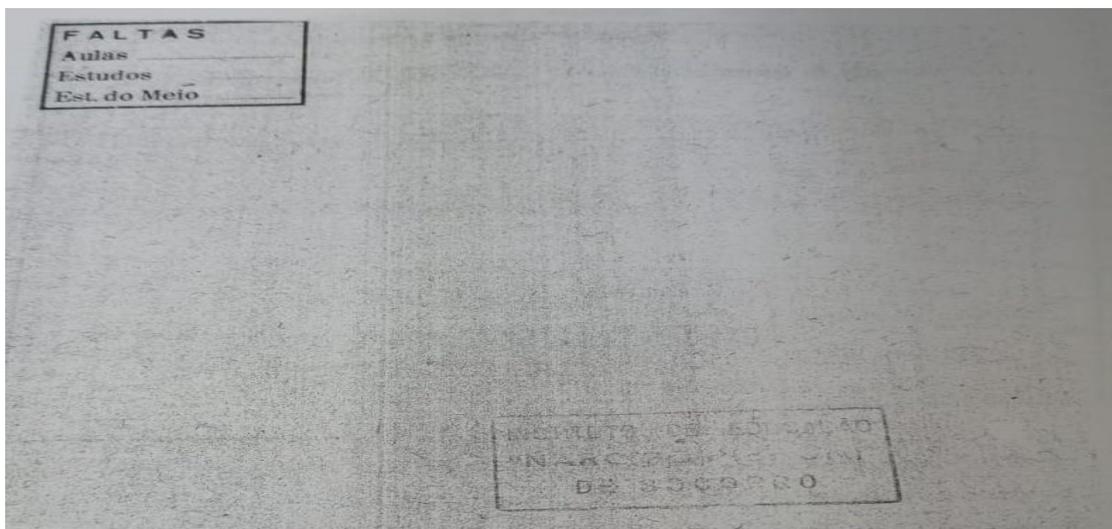
²⁹ Denominado, no referido relatório, de “assistente de direção”.

linha reta. E às vezes, se você estava bem em português e regular em matemática, você visualizava perfeitamente isso, o aproveitamento do aluno. Fora esse gráfico, havia a Ficha de Avaliação dos comportamentos e, também, a reunião de pais, onde eles tomavam conhecimento disso (NASCIMENTO, 2020, p. 1).

De outra parte, localizaram-se outras fichas de acompanhamento da instituição, conforme figuras a seguir. Em uma destas (Figura 49), que se destinava ao registro exclusivo de faltas, anotavam-se as de “aulas”, de “estudos” e de “estudos do meio”, e se dispunha de um grande espaço para anotações. Um outro documento (Figura 50) destinava-se ao acompanhamento da matéria ao longo dos meses e, possivelmente utilizado como subsídio para a confecção das curvas de aproveitamento.

Por fim, localizaram-se dois modelos de ficha de observação de conduta: uma primeira (Fig. 48), dispõe campos para anotação dos pormenores do comportamento dos alunos das classes experimentais, destacando, de forma qualitativa, comportamentos que se apresentavam em caráter dominante e, em conceitos, o grau de atenção e interesse do aluno, seu grau de responsabilidade, autocrítica e senso crítico, o grau de sociabilidade geral e, na equipe, o grau de liderança e o grau de aproveitamento geral. Por fim, a última ficha de observação de conduta analisada (Fig. 49), embora contivesse os mesmos itens da anterior, apresentava-se, em formato de tabela, provavelmente utilizada para a construção dos gráficos, de maneira que se infere que os elementos relacionados à conduta eram apresentados também às famílias na forma de gráficos.

Figura 52 - Ficha de acompanhamento de presença dos alunos das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni



Fonte: Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro.1962.

Figura 53 - Ficha de acompanhamento do aproveitamento do aluno nas disciplinas oferecidas nas classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni

Matéria: _____		M						
Nome _____		N						
Série _____		Ano _____						
		ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SET.	OUT.	NOV.
Ótima								
Superior								
Boa								
Média								
Inferior								
Má								
Péssima								

Fonte: Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro., 1962.

Figura 54 - Ficha de observação de conduta das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni

Matéria	Instituto de Educação «Narciso Pieroni» C. T. SOCORRO		Série _____ N.º _____
			Nome: _____
			Data: ____/____/62
Classes Experimentais			
OBSERVAÇÃO DE CONDUTA			
1—Operações do comportamento que se apresentarem em caráter dominante			
			N.º
1	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____
5	_____	_____	_____
2—Grau de atenção:	Aula: SO — F — I — M — B — O	Estudo Dirigido: SO — F — I — M — B — O	
3—Grau de interesse:	Aula: SO — F — I — M — B — O	Estudo Dirigido: SO — F — I — M — B — O	
4—Grau de responsabilidade:	SO — F — I — M — B — O		
5—Grau de auto-crítica:	SO — F — I — M — B — O		
6—Grau de senso crítico:	SO — F — I — M — B — O		
7—Grau de sociabilidade geral:	SO — F — I — M — B — O		
8—Grau de sociabilidade na equipe:	SO — F — I — M — B — O		
9—Grau de liderança:	SO — F — I — M — B — O		
10—Grau de aproveitamento geral:	SO — F — I — M — B — O		
Apreciação global pelo professor: _____			
Assinatura do professor: _____			
Data da entrega _____ / _____ / 196 _____			

Fonte: Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro.1962.

Figura 55 - Ficha de observação de conduta das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni

Instituto de Educação Narciso Pieroni — Socorro
Classes Experimentais

Nome _____
Série _____

OBSERVAÇÃO DE CONDUTA

	Ab.	Mai	Jun.	Ag.	Set.	Out.	Nov.
O							
B							
M							
I							
F							
S. O							

Atenção _____
Interesse _____

	Ab.	Mai	Jun.	Ag.	Set.	Out.	Nov.
O							
B							
M							
I							
F							
S. O							

Auto crítica _____
Senso crítico _____

	Ab.	Mai	Jun.	Ag.	Set.	Out.	Nov.
O							
B							
M							
I							
F							
S. O							

Sociabilidade Geral _____
Sociabilidade na equipe _____
Liderança: _____

	Ab.	Mai	Jun.	Ag.	Set.	Out.	Nov.
O							
B							
M							
I							
F							
S. O							

Responsabilidade _____
Aproveitamento Geral _____

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
"NARCISO PIERONI"
DE SOCORRO

Data: _____ / _____ / _____

Fonte: Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro. 1962.

Na perspectiva de Mascellani (1961), as práticas da instituição favoreciam a avaliação qualitativa do aproveitamento dos alunos. Segundo ela, era notável que muitas atitudes, não antes observadas em trabalhos de classe, surgiam durante o trabalho livre e auxiliavam o professor, tanto no modo de tratar determinados alunos, quanto na formação de técnicas para estímulo e ajustes dos educandos. É interessante frisar, aqui, o fato de que, além de permitir um processo de autoavaliação dos alunos, uma vez que recebiam

retorno na forma de gráfico e de conceitos que permitiam auferir o progresso, esse conjunto de anotações possibilitava um maior conhecimento do comportamento de cada educando. Por outro lado, tais práticas se tornavam desafiadoras no sentido de permitir a verificação do aproveitamento, motivo pelo qual, segundo Souza Netto (1971), o sistema comportava apenas a promoção automática. Lygia Furquin e Mascellani, em relatório datado de 1962, concordam que tal avaliação representava desafios, mas esclarecem que, diante das limitações que se apresentavam, foi necessário estabelecer um critério objetivo para a “medição” do trabalho produzido pelos alunos. Mesmo assim, foi mantida a realização de provas objetivas mensais para as seguintes disciplinas: conhecimento e para línguas; de trabalhos de redação para português; foram mantidas as fichas de leitura para história, geografia, ciências e religião; e, finalmente, as de trabalhos práticos para as disciplinas de expressão (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962). Contudo, em alguns momentos da experiência, conseguiu-se abolir totalmente o uso de avaliações objetivas, caso da realização do trabalho em torno da obra “Os Sertões”.

Sobre esta questão, Contier (1960), em relatório de acompanhamento das *classes* experimentais naquele instituto, afirmava que o processo de medição do rendimento escolar era uma das maiores preocupações dos dirigentes destas *classes*. Para tanto, fazia-se necessária a definição de instrumentos de medida, em termos objetivos. Neste sentido, na concepção do educador, as responsáveis pelas *classes* em Socorro demonstravam uma caminhada interessante:

Fiéis aos princípios de avaliação do rendimento escolar preconizado no plano geral do Departamento de Educação e apegadas ainda ao espírito renovador das classes experimentais, estabeleceram aquelas educadoras um plano misto de medida que visa levar os alunos a uma promoção quase automática. Vários instrumentos foram utilizados, desde o início do ano letivo, em todas as áreas de estudo do currículo, com a finalidade de verificar não só as capacidades individuais do aluno, como também a sua maturidade emocional, física e mental.

A construção do processo avaliatório foi montada de modo satisfatório nos seguintes objetivos:

- a) verificação de progressos na aquisição de conhecimentos;
- b) verificação de progressos na aquisição de habilidades;
- c) verificação de progressos na participação do aluno no grupo;
- d) verificação de progressos de comportamento geral (CONTIER, 1960, p. 1).

Para a obtenção dos resultados considerados desejáveis, instituiu-se uma diversidade de instrumentos de avaliação, aplicados regular e continuamente, sempre sob o controle do serviço de orientação. Além da avaliação das fichas de leitura realizadas

nas aulas de trabalhos dirigidos, que figuravam em pastas individuais dos alunos, junto com os trabalhos de avaliação e as provas objetivas e de desempenho nos trabalhos práticos, avaliou-se o rendimento a partir dos seguintes instrumentos: a) registro das observações subjetivas elaboradas pelos professores, orientadores pedagógicos e pais dos alunos; b) provas objetivas mensais abrangendo todas as informações transmitidas pelos professores e c) registro de progresso social apreendido através de sociogramas. Contier, neste sentido, menciona a apresentação em forma de curva:

A avaliação totalizada referente a todas as disciplinas é escriturada em fichas de aproveitamento, em forma de curva [...]. Os resultados dessa curva mensal vão se transformando em curvas isoladas por matéria, à medida que os meses se sucedem, de maneira que o insucesso em aprendizagens iniciais, suplantado por êxitos resultantes do esforço no estudo, ou condições variáveis de aprendizagens, sejam facilmente observadas no gráfico.

Nenhuma nota é atribuída aos trabalhos, e, sim, uma apreciação que varia conforme o caso, dentro de uma escola previamente convencionada. Da intensidade de apreciações favoráveis ou de apreciações favoráveis nos últimos meses do ano, resulta a aprovação definitiva anual.

Os gráficos de aproveitamento mensal são fornecidos aos pais ou responsáveis, em reuniões mensais realizadas na escola e patrocinadas pela Orientação Pedagógica. Por outro lado, os próprios alunos controlam a sua vida escolar por meio de gráficos por eles mesmos construídos (CONTIER, 1960, p. 2).

Em sua análise, Contier (1960) atribui destaque ao fato de que a avaliação, no Instituto de Educação Narciso Pieroni, era realizada a partir de um real enfoque ao aproveitamento geral do aluno, de maneira que as dificuldades encontradas no início do ano letivo, por exemplo, não eram decisivas para a aprovação, desde que atestados a aprendizagem e o alcance dos objetivos estipulados por parte do aluno. Ademais, pretendia-se, a partir de um diversificado leque de instrumentos de observação do aluno, obter-se uma visão global de seu aproveitamento. Por fim, a participação dos alunos na sistematização dos gráficos de aproveitamento configurava-se como detalhe importante, uma vez que tal participação passava a integrar processo e permitia uma visão materializada de sua avaliação, ainda que no instituto a autoavaliação não fosse a peça central do processo.

Outra prática interessante - e que acabava por se revelar também como uma apropriação da matriz das *classes nouvelles* e das teorias que a compunham, como as de Decroly e Dewey - dizia respeito à importância dada aos trabalhos manuais e às expressões corporais e artísticas. Observou-se, por exemplo, que o registro das atividades

na forma de painéis era uma prática comum no instituto, conforme se pode verificar nas fotos levantadas nos mais diferentes acervos consultados no presente estudo. Segundo a ex-aluna Maria Cláudia do Nascimento (2019), entrevistada, os conteúdos dessas atividades partiam da disciplina de História; já os painéis eram feitos, normalmente, em tinta ou madeira talhada. Este trabalho, por sua vez, era orientado pelo professor e artista plástico Itajaí Feitosa Martins, na disciplina Desenho. O formato, além de possibilitar aos alunos a fixação dos conteúdos por meio da experiência e do desenvolvimento de habilidades práticas, contribuía com o objetivo de socializar os trabalhos em equipe, próprio da fase “expressão”, na definição de Decroly, constituindo, para colegas de classe e famílias, uma forma proveitosa e útil de exposição do realizado.

Decroly, ao discorrer sobre esta questão, opinava chamando a atenção, em alerta, contra a desqualificação da formação técnica, profissional social e artística, afirmando que a escola tradicional desprezava tais atividades, não compreendendo a importância de que denominava “autointeligência não verbal prática”. Dubreucq (2010), a este respeito, ensina:

A “autointeligência não verbal prática” desempenha um papel constante nas operações da vida cotidiana e na resolução do problema de inúmeras atividades profissionais. Ela associa à reflexão operatória qualidades tão preciosas quanto a postura corporal, a coordenação do movimento, a exploração racional das reservas físicas. A habilidade técnica coloca em jogo uma criatividade que “fornece a solução apropriada”. A concepção decroliana da expressão não fica sem consequências sociopedagógicas importantes. Feito uma pirâmide, a escola tradicional favorece desde o início uma categoria muito particular de crianças: o pequeno futuro intelectual, no qual ela desenvolve até ao exagero, as qualidades verbais. Em contrapartida, ela desvaloriza a expressão concreta, considerando os trabalhos manuais, a ginástica o desenho e o brincar, como subalternos e negligenciáveis (DUBREUCQ, 2010, p. 24).

Dewey reconhecia, igualmente, a função inovadora e formativa do trabalho manual. O filósofo atribuía grande destaque ao permanente contato entre o momento teórico e o prático, reconhecendo que o trabalho manual, enquanto atividade concreta, seria o fundamento para ensinar qualquer tema de estudo e familiarizar os estudantes com métodos empíricos de soluções de problemas. Em sua concepção, a criança aprende por ensaios e erros, criando, a partir da experiência, métodos para a resolução de suas próprias demandas. Segundo Cambi (1999), que analisa as contribuições do filósofo pragmatista, Dewey propunha que a escola dispusesse de um formato no qual agrupasse laboratórios de vários tipos, que tornassem possível a conjugação com atividades produtivas, como a

tecelagem e a carpintaria, e com atividades familiares, como cozinhar, que poderiam introduzir no âmbito escolar motivações mais concretas para o aprendizado das várias matérias e uma consciência mais precisa de sua utilidade, formando sujeitos mais bem preparados para os deveres práticos da vida.

Ficava claro, assim, o fato de que tal escolha por parte do instituto possuía uma justificativa evidente, posto que tais práticas davam conta de conciliar, de forma mais concreta e palpável, o objetivo de aliar teoria e prática / trabalhos intelectuais e manuais, o que será demonstrado por obras de alunos a seguir expostas.

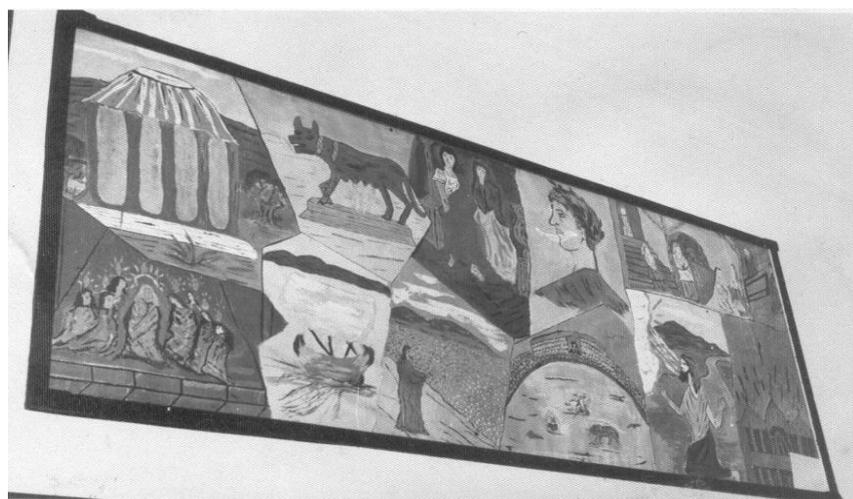
Figuras 56-57 - Painéis confeccionados na disciplina de Desenho



Legenda – Fogos cedidas pela ex-aluna Maria Cláudia do Nascimento: painéis confeccionados na disciplina de Desenho, sob orientação do prof. Itajaí Feitosa Martins.

Fonte: GVIVE.

Figura 58 - Painéis confeccionados na disciplina Desenho



Legenda: Foto cedida pela ex-aluna Maria Cláudia do Nascimento: painéis confeccionados na disciplina de desenho, sob orientação do prof. Itajaí Feitosa Martins.

Fonte: GVIVE.

Figura 59 - Painel produzido pelos alunos do Instituto Narciso Pieroni de Socorro



Fonte: INSTITUTO de Educação Narciso Pieroni de Socorro, 195-?b.

No que se refere à realização de trabalhos manuais, importa destacar que, em entrevista, se buscou esclarecer com a ex-alunas a suposta existência de distinção entre Trabalhos Manuais Femininos e Masculinos, obtendo-se resposta negativa por parte das entrevistadas. Contudo, deve-se mencionar, aqui, o fato de que o relatório de atividades das *classes* experimentais registrava tal divisão, conforme se pode verificar na tabela 3, confeccionada a partir de relatório de 1962. O documento analisado evidencia uma divisão entre “trabalhos manuais femininos” e “trabalhos manuais masculinos”, sendo o conteúdo de cada uma dessas disciplinas consideravelmente distinto. Não ficou claro, contudo, se o registrado no relatório era efetivamente operacionalizado, ou taticamente apropriado, ainda que se tenham encontrado indícios de momentos nos quais meninos e meninas realizavam atividades distintas.

Quadro 3 - Material de coordenação da disciplina trabalhos manuais para a 2ª série experimental do Instituto de Educação Narciso Pieroni

	Material de coordenação para trabalhos manuais femininos	Material de coordenação para trabalhos manuais masculinos
Roteiro geral	Costuras: pequenas pregas, casas para botões, costura rebatida, pontos de ornamentação, pontos de tricô, aplicações práticas	Trabalhos em madeira, em corda, em metal, em cartão, etc... aplicação imediata em trabalhos práticos: objetos usuais ou decorativos. Concertos simples: madeira, eletricidade; confecção de móveis rústicos e simples
História	Vestimentas, a dama, o monge, o cavaleiro, o trovador; Artesanato: corporações de ofícios; Bandeiras das cruzadas; Sedas de Lyon e seu uso; Manufatura real; Indústria de tinturaria.	Miniaturas de castelos, catedrais, mosteiros; Mapa esculpido com localização dos principais fatos; Armadura do cavaleiro em tamanho de um menino; Artesanato – corporações de ofícios; A indústria da tinturaria
Estudo do meio	Produção livre com elementos naturais da região: bolsas, sacolas, ornamentos, miniaturas, etc. Souvenirs.	Mapa esculpido do município com localização das unidades rurais e principais pontos da cidade
Geografia	Trajes típicos dos diversos países ou regiões (os continentes) atividades femininas em função das culturas.	Mapas pelo sistema de encaixe em duratex ou madeira de todos os continentes com os respectivos países. O recorte de cada país será pintado em côr conveniente e ilustrado com motivo típico, além de conter os dados de área e população; Mapa com a topologia de Socorro;
Matemática	Confecção de sólidos geométricos. Maquete do colégio (com escala).	Confecção de sólidos geométricos. Maquete do colégio (com escala).
Ciências		Botânica

Fonte: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962.

Elaboração da autora.

Conforme é possível observar nos dados dispostos no quadro 3, enquanto aos meninos se prescreviam trabalhos com madeira, corda, metal, concertos simples em madeira ou eletricidade, confecção de móveis rústicos simples, às meninas deveria ser ensinado, de acordo com a prescrição, costura, pontos de tricô e aplicações, fazendo-se distinção, ainda, em relação ao conteúdo trabalhado na coordenação das disciplinas. Na figura 57, fotografia de alunas do experimental, na biblioteca de trabalhos manuais da escola, expondo bonecas com os trajes típicos estudados.

Contudo, não se encontrou, nos relatos, nenhum indicativo de que estas atividades fossem, de fato, realizadas em separado e, ao se buscar esclarecimento sobre a questão, obteve-se o seguinte relato de ex-aluna da segunda turma de classe experimental na instituição:

O que eu e minha irmã lembramos é que ficávamos juntos. Tanto nas aulas de desenho, quanto nas aulas de trabalhos manuais, fazíamos meninos e meninas juntos. Era a equipe, então sempre, via de regra, a equipe estava envolvida. Lembro que uma vez, em trabalhos manuais, fomos aprender a fazer aquelas bonequinhas japonesas que a gente injeta uma tinta, e tinha um professor e uma professora, não lembro os

professores, mas os meninos e as meninas estavam juntos. Me parece que no ensino tradicional, trabalhos manuais era separado entre meninos e meninas (NASCIMENTO, 2019).

Figura 60 - Alunas das classes experimentais expondo trabalho realizado na disciplina Trabalhos Manuais



Legenda: Alunas expondo bonecas com trajes típicos confeccionados na disciplina ‘Trabalhos Manuais’ (descrição cedida pela ex-aluna Olinda F. Z. Pola).

Fonte: Acervo pessoal da ex-aluna Olinda F. Z. Pola.

Praticava-se também, no instituto, na tentativa de despertar o interesse dos alunos pela pesquisa, e formar, aos poucos, hábitos sadios de estudo e organização do trabalho individual, o ‘estudo dirigido’. Essa atividade era desenvolvida em equipe e ocorria tanto em horários do período normal, quanto no contraturno escolar. Durante o período de realização dessa atividade, os alunos, divididos em equipes, faziam o estudo de textos e produziam fichas com informações acerca das leituras realizadas. Essas fichas eram revistas pelos professores das diferentes matérias e levadas em consideração para apreciação final do aproveitamento escolar. À medida que os programas de ensino se adiantavam, conferia-se às equipes maior capacidade de autogestão, devendo essas consultar os professores apenas para esclarecimentos pontuais, quando necessário (NETTO, 1971; CONTIER, 1959). Conforme já verificado em estudo anterior (VIEIRA, 2015), os estudos dirigidos possuíam objetivos específicos em relação a diversos aspectos, conforme sistematizado quadro 4.

Quadro 4 – Objetivos da prática de estudo dirigido

ASPECTO A SER DESENVOLVIDO	ESTRATÉGIAS
Quanto ao desenvolvimento intelectual	- Aprender a aprender, aprendendo a adquirir, conservar, desenvolver e criar cultura; - Aquisição de hábitos mentais auxiliares do pensamento; - Auto-consciência das próprias dificuldades.
Quanto à formação de hábitos e destrezas	- Aquisição de técnicas eficientes de trabalho intelectual; - Treinamento da atenção e concentração no trabalho; - Preparo para o trabalho em casa; - Incentivo para pesquisas e leituras pessoais.
Quanto à individualização do ensino	- Atenção direta do professor ao trabalho de cada aluno; - Liberdade do aluno em expor dificuldades, desinibições, iniciativa; - Orientação diferenciada conforme necessidade do aluno.
Quanto ao professor	Verifica a eficácia do seu ensino - Observa aptidões e inaptidões, diferenças individuais; - Observa o clima social da classe.

Fonte: Trabalho Dirigido, 19-?, p. 1-2. Elaboração da autora.

Figura 61 - Registro de ‘estudo dirigido’ realizado nas classes experimentais de Socorro



Legenda: ‘Estudo dirigido’, com o prof. Modesto e as alunas Iara, Erotides, Beatriz, Elza (em pé), Maria de Lourdes e Maria Tereza. Legenda disponível no jornal “O Município de Socorro, 5 dez. 2014. Fonte: Acervo pessoal da ex-aluna Olinda Z. F. Pola e grupo GVIVE.

Na figura 61 registra-se uma atividade de ‘estudo dirigido’, orientada pelo prof. Modesto Vasques Aires e realizado por uma equipe de alunas. Na fotografia, é possível observar a equipe composta somente por meninas, sentadas em círculo, e com diferentes materiais, parte delas realizando anotações, parte realizando leituras, e outras, ainda, interagindo com o fotógrafo. Uma delas, no canto esquerdo da foto, mantém uma folha sob a carteira, que se supõe ser uma das fichas de anotações referenciadas pelas ex-alunas em suas falas.

A prática do ‘estudo dirigido’ ocupa lugar de destaque na fala de ex-alunos, como é o caso de Erotides Brandão, egressa da primeira turma de classe experimental do instituto e que participa da cena registrada na foto referida. Em entrevista, a ex-aluna atribui às apresentações realizadas pelos alunos para exposição dos resultados dos estudos dirigidos a aquisição de habilidades de oratória e maior entrosamento social:

Pra mim foi uma coisa maravilhosa, porque até a chamada quarta série na época eu era uma pessoa muito tímida. [...] E depois, então, a gente mudava. A classe experimental foi uma maravilha pra mim. [...] Nós tínhamos, pela manhã, o estudo dirigido. Então eram vários grupos e cada grupo com um professor. O que eu achava importante é que desenvolvia muito o português também, porque você ia pesquisar determinado assunto, em um livro, o aluno lia, o grupo interpretava e a partir dessa interpretação começavam a brotar as ideias para a elaboração do texto. Esse assunto pesquisado era depois exposto em sala de aula, desde a primeira série das classes experimentais, e nós dávamos aula sobre aquele assunto com a sala de aula lotada de estagiários do estado todo (BRANDÃO, 2015, s.p.).

Completava-se a atividade escolar iniciada no estudo dirigido, com o trabalho dirigido, o qual se realizava através do ‘estudo do meio’, também realizado, sempre, em equipe, conforme já mencionado no presente escrito. A priorização dada à realização de trabalhos em equipe é evidente na análise de todas as práticas basilares das *classes* experimentais do instituto. Segundo Mascellani (entre 1950 e 1970f), a importância dessa técnica residia no fato de que ela, por si só, constituía situação de aprendizagem para os integrantes do grupo, independente do conteúdo a ser veiculado. O principal aspecto desenvolvido a partir dessa prática era o da socialização, através da qual o educando aprendia a “desempenhar papéis sociais importantes para a organização e funcionamento do grupo”, bem como para “se relacionar com outras pessoas de forma cooperativa em função de um objetivo comum” (MASCCELLANI, entre 1950 e 1970c, p. 1). Aprendia-se, também, a justificar seu ponto de vista, mantendo, contudo, o respeito para com as regras importantes ao bom funcionamento do grupo e, se bem-sucedido, o trabalho em

equipe possibilitaria a aquisição do sentido de responsabilidade e o desenvolvimento da vida afetiva e intelectual do aluno – aspecto especialmente favorecido através da constante troca de ideias e do exercício de argumentação possibilitados por essa prática.

Diante dessas inovações, a atividade docente assumia progressivamente a função de orientação. Furquin e Mascellani (1959) frisavam que na classe experimental o professor figurava apenas como guia, permitindo aos alunos a oportunidade de descoberta daquilo que lhes era proposto aprender e, com essas disposições, permitia-se que se libertassem da inibição costumeiramente notada no sistema de classes tradicionais, em que o professor pontificava “preleções verbalistas” e não permitia a livre participação do aluno no trabalho (RELATÓRIO DA INSTALAÇÃO..., 1959). Segundo Mascellani (entre 1950 e 1970f), se bem efetivadas, tais práticas culminariam na não necessidade de interferência constante do educador nas últimas séries do secundário, uma vez que os alunos já deveriam ter interiorizado práticas de autogestão, mantendo a organização do grupo através da distribuição de funções e da autovigilância no cumprimento das regras.

Segundo Netto (1971), envidaram-se também esforços no sentido de maior coordenação da atividade docente, passando à realização dos chamados conselhos de classe. Estes constituíam-se em reuniões de periodicidade semanal, para facilitar as comunicações, nas quais os professores trocavam informações necessárias à coordenação de matérias e tomavam, de forma conjunta, as melhores medidas e resoluções a serem adotadas em relação a alguns alunos. Esta ação era complementada pelo Serviço de Orientação Pedagógica/Educacional³⁰ que, recebendo as anotações realizadas pelos professores, conseguia exercer efetivamente sua função:

Um sistema de anotações feito pelo professor permitia um conhecimento sempre maior do comportamento de cada aluno. Encaminhadas ao orientador pedagógico, tais anotações permitiam que sua função se exercesse efetivamente, ao contrário do que sempre ocorreu na escola brasileira de nível médio, na qual, ressalvadas poucas exceções, foi sempre ele figura, quando muito, decorativa. Esta sistemática de trabalho foi especialmente importante na solução dos casos havidos por mais difíceis (NETTO, 1971, p. 17).

Os resultados das práticas da instituição demonstraram-se satisfatórios. Registava-se maior interesse dos alunos pelo estudo e pelas questões que diziam respeito

³⁰ Na obra referenciada, Netto (1971) faz uma nota de pé de página para registrar que o orientador cumpria até então o papel de “figura decorativa”: “Esta referência é feita ao orientador educacional: a primeira pessoa a exercer a função de Orientador Pedagógico na rede pública foi a Prof. Maria Nilde Mascellani (1959)”.

à escola; pelo desenvolvimento do espírito científico e de pesquisa; pela formação de atitudes objetivas de estudo; pelo desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação, atingindo-se, assim, um aproveitamento adequado por parte de 70% dos alunos (SOUZA NETTO, 1971). No excerto abaixo, Souza Netto afirma:

[...] importa notar que isso se fez porque a experiência se aventurou a correr os seus riscos. Anota o relatório de Abril de 1960: ‘A liberdade, vivida desde o início, possibilitou o aparecimento de comportamento os mais variados, entre eles, os chamados ‘indesejáveis’, que foram objeto de estudo para a orientação educacional. A mesma liberdade, entretanto, possibilitou o desenvolvimento social de muitos alunos, aparentemente tímidos e receosos, que hoje compreendem bem o espírito da vida em grupo, apresentam razoável grau de iniciativa, exercendo alguns, funções de liderança (Cf. A-p.29). Aos poucos, a liderança depurou-se em seu conceito. A simples amizade deixou de ser determinante decisiva; o espírito democrático, o qual se erigiu em espírito crítico, foi determinante de um novo conceito de liderança, formado a partir do trabalho e definido por sua efetividade (SOUZA NETTO, 1971, p. 30).

Apesar do sucesso relatado, as atividades das classes experimentais no ano de 1961, segundo Furquim, são marcadas por uma quebra, decorrente de crise política e somada ao comissionamento de professores e designação de novos professores quase no final do ano letivo. Frisa-se que, desde julho daquele ano, Maria Nilde Mascellani havia sido designada, por decreto publicado em 28 de julho de 1961, coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional e, da mesma forma, Olga Bechara, por autorização do secretário da Educação, passou a ter dispensa do expediente por dois dias semanais até o final de 1961, para frequentar curso de treinamento de professores para os ginásios Vocacionais. A partir desse ano, duas das educadoras consideradas chaves para o bom funcionamento do ensaio pedagógico em Socorro estarão total ou parcialmente ausentes. Furquim, contudo, afirma não haver ocorrido grande quebra na harmonia, tampouco na frequência ou disciplina do corpo discente, que se manteve coeso (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962). Naquele ano, além de atividades de estudo do meio, realizou-se uma exposição globalizada, com o tema “Artesanato em Socorro e outros fatores de progresso”, a qual contou com colaboração de todas as disciplinas. Essa exposição, segundo a educadora, foi visitada por várias centenas de pessoas. De todo modo, já em 1962, quando investiu na ampliação da experiência, solicitando diminuição de alunos nas turmas das primeiras séries, a então diretora recebeu resposta negativa.

Nessa direção, agindo taticamente, dividiu as turmas em equipes, fazendo uso da técnica dos sociogramas, contudo, sem os resultados considerados positivos:

Infelizmente, a não autorização para o desdobramento das classes prejudicou o resultado. Com a experiência adquirida, verifiquei que nada se faz com classes iniciais de mais de 30 alunos. Não haverá, portanto, nem uma tentativa de experiências para o próximo ano de 1963. E é pena, porque o Senhor Ministro da Educação, em todas as oportunidades que se lhe apresentam, tem insistido na aplicação dos métodos já postos em prática em Socorro [...] (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962, s.p.).

Apesar de práticas bem-sucedidas, cujos resultados eram positivos, ocorre a finalização do ensaio. Mesmo assim, seus pressupostos sobreviveram e circularam por outras experiências de ensino renovadoras Maria Nilde Mascellani. De outra parte, é interessante destacar o fato de que, ainda que figure como sujeito central para os processos de circulação e apropriação da matriz das *Classes Nouvelles*, Maria Nilde Mascellani buscava afirmar sua independência em relação ao ensaio de Sèvres, enfatizando a originalidade das *Classes Experimentais de Socorro*. Contudo, o presente estudo problematiza este posicionamento da educadora, defendendo a tese de que tanto os documentos orientadores das *Classes Experimentais*, quanto a experiência de Socorro e àquelas que dela se apropriaram, fizeram usos de pressupostos da matriz francesa das *Classes Nouvelles*. Nesta direção, buscando melhor explicitar esta relação e a sustentação da presente tese, considera-se importante atribuir ênfase à interlocução entre as educadoras do Instituto socorrense e esse Centro francês, conforme consta no subcapítulo a seguir.

3.2. TENSÕES E APROPRIAÇÕES: DISPUTAS POR LEGITIMIDADE ACERCA DA ORIGINALIDADE DAS PRÁTICAS DAS CLASSES EXPERIMENTAIS

Por atribuir enfoque às apropriações da matriz das *classes nouvelles*, ligadas ao *Centre International d'Études Pédagogiques*, realizadas nas classes experimentais secundárias de instituições de ensino públicas do estado de São Paulo, a circulação internacional dos educadores brasileiros, no que se refere a intercâmbio e a interlocução com esse centro de pesquisa, foi eleita como um dos indicadores a ser estudado na presente pesquisa.

No caso das classes do Instituto Narciso Pieroni, ressalta-se que a instituição contava com a presença da diretora Lygia Furquin Sim, ex-estagiária em Sèvres e uma entusiasta dos pressupostos pedagógicos dessa matriz. É interessante observar, ainda, que

a educadora que ganhou maior destaque a partir dessa experiência, Maria Nilde Mascellani – cuja influência nesse projeto pedagógico será abordado no próximo subcapítulo – demonstrava, em alguma medida, preocupação em afastar do rótulo de “experiências escolanovistas” os ensaios pedagógico a ela ligados, negando, em muitos momentos, que tivesse realizado uma apropriação das *classes nouvelles*, buscando situar sua linha de trabalho em posição à parte das demais classes experimentais.

A questão dessa possível não apropriação de parte de Maria Nilde Mascellani dos pressupostos escolanovistas – incluindo aqueles presentes na matriz das *classes nouvelles*, e em relação aos ensaios de renovação do ensino secundário por ela capitaneados – já foi questionada em estudo anterior e apontada como não procedente, apesar da significativa originalidade em relação a diversos aspectos das apropriações por ela realizadas. O excerto abaixo é, nesse sentido, ilustrativo:

A integração de disciplinas, a prática de Estudo do Meio, os esforços para aproximar o ensino da realidade do educando e o ensino ativo via atividades práticas e voltadas para o trabalho foram alguns dos aspectos herdados do movimento escolanovista presentes nas classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro. Grande parte destas práticas, entre elas os conselhos de classe, o trabalho dirigido, o Estudo do meio e a priorização de métodos ativos, advieram de apropriações da experiência de Sèvres, ecoadas no contexto paulista, sobretudo, a partir do intercâmbio de educadores brasileiros no Centro de Pesquisa francês. De outra parte, ainda que se aproximassem das propostas do movimento escolanovista e se apropriassem da matriz francesa de Sèvres, Maria Nilde Mascellani afirmava existir profunda distância entre estas propostas em circulação no cenário mundial e as práticas por eles realizadas no Instituto, hiato este que, segundo ela, fincava raízes no fato de que tais pressupostos não eram diretamente aplicáveis à realidade brasileira [...] (VIEIRA, 2015, p. 125).

Mascellani (2010) afirmava que nada teria contra as propostas da Escola Nova, não fosse a profunda distância entre essa linha de pensamento e a realidade brasileira. Para a educadora, o debate em torno dessa questão havia contribuído, no período das classes experimentais, para se distinguirem projetos que se pretenderam efetivamente renovadores no campo pedagógico dos que propuseram apenas inovações metodológicas, identificados como “práticas de escolanovismo” e afirmava, neste sentido: “Por desconhecimento, muitos intelectuais dos nossos meios acadêmicos estenderam a rotulação a todas as classes experimentais, ideia que passou para muitas publicações daqueles mesmos intelectuais, na década de 1970” (MASCCELLANI, 2010, p. 84). Rejeitando o rótulo de escolanovista, ela afirmava que as experiências de Sèvres, e outros centros de estudo, na verdade haviam feito nada mais do que bom uso da liberdade

oferecida pela legislação para colocar em prática preceitos pedagógicos há muito consagrados na pedagogia contemporânea – fato que se considera procedente. Para ela, as classes experimentais de Socorro se distinguiam dessas experiências a partir da prática de um currículo integrado, desenhado via incorporação das grandes noções de cultura geral e de práticas de reconhecimento da realidade local, bem como pela definição clara de objetivos, pela seleção de conteúdos com destaque para determinados conceitos mediadores do currículo, como: prática de trabalhos em grupo; estudo dirigido; estudo do meio e distintas práticas de avaliação (MASCELLANI, 2010, p. 84) – questões a serem discutidas mais adiante.

A preocupação em estabelecer tal distinção faz-se presente também em outros escritos, a exemplo de Netto (1971), que trata do surgimento das classes experimentais como uma experiência que não teria sido necessariamente originada no grande círculo dos educadores:

Cabe-nos aqui neutralizar uma ilusão: a de que a experiência originou-se no grande círculo dos educadores e foi simplesmente executada em Socorro. Apontamentos datilografados, não assinados, de que pudemos dispor informam-nos que, desde 1957, Maria Nilde Mascellani era professora efetiva de Educação no Instituto de Educação de Socorro e mesmo que já havia efetivado vários trabalhos de renovação pedagógica, tanto lá quanto em São Paulo. Em 1958, Lygia Furquim Sim removeu-se do Instituto de Educação de Penápolis para o de Socorro, como diretora efetiva, depois de haver sido por muitos anos professora de inglês. Conhecedoras da portaria ministerial de Gildásio Amado, que autorizava a elaboração de planos de experimentação pedagógica nos cursos secundários de escolas públicas e particulares, estas professoras resolveram elaborar um plano de experimento pedagógico, o qual recebeu o nome de “classes experimentais”. A Professora Lygia Furquim Sim havia estado, a convite do consulado francês, em Sèvres, onde tomara conhecimento da experiência das “*Classes Nouvelles*”. Entretanto, não se deve superestimar a influência destes trabalhos na experiência que se haveria de desenrolar. Com efeito, a professora Maria Nilde Mascellani jamais limitou o projeto de Socorro a ser um transplante da experiência de Sèvres, considerando “que qualquer planejamento educacional deve ser colocado sob as condições de realidade cultural onde a escola se situa e onde as forças educacionais devem agir. De fato, o exame da experiência revela que não se tratou, jamais, em nenhum de seus momentos, de uma adaptação. O relatório, acima citado, o atesta com clareza: “Inspirados na observação, procuramos elaborar o planejamento de nosso trabalho neste Instituto de Educação de Socorro, levando em consideração as condições sociais e ambientais que, naturalmente, determinaram algumas transvariações no desenvolvimento de nossa atividade. Assim sendo, procuramos desde logo localizar as condições pedagógicas e, particularmente, didáticas, que definem o plano de classe experimental, planejando de que maneira poderíamos realizar os meios propostos, tais

como: trabalho socializado, vivência intensiva de experiências, coordenação de matérias, trabalho dirigido, conselho de classes e de alunos e, avaliação de aproveitamento” (PLANOS DAS CLASSES EXPERIMENTAIS, 1959 apud NETTO, 1971, p. 12-13)

Prosseguindo, Netto esclarece que as referidas “transvariações” diriam respeito “ao deslocamento do polo de atenção do paradigma constituído por Sèvres para processos sócio-históricos em desenlace no Brasil”: ou seja, “do modelo de Sèvres, a atenção se desloca para a realidade brasileira, inteiramente outra em sua autoctonia” (1971).

Luis Contier (1959), pioneiro na implantação desses ensaios e figura central para a aprovação de legislação que autorizou essas experiências a partir de seu funcionamento, além de ter sido designado educador acompanhante das classes experimentais situadas em Socorro, refuta tal argumento ao afirmar que a experiência fora, assim como aquelas instaladas no Instituto Alberto Conte, planejada sob inspiração das *classes nouvelles* francesas, ainda que com variações e condições realizadas em função do meio, que, de fato, eram esperadas e desejadas. Chama-se a atenção, neste sentido, ao fato de que muitas das práticas pedagógicas realizadas nas classes experimentais do instituto, conforme já atestado ao longo da presente tese, podem ser identificadas, de forma geral, nos pressupostos teóricos de John Dewey, Ovide Decroly e na matriz das *classes nouvelles*. Por outro lado, é necessário reconhecer que as práticas do Instituto Narciso Pieroni inovaram e trouxeram contribuições em atividades-chave de tais matrizes, como, por exemplo, ao ‘estudo do meio’, ao qual foi atribuído um forte caráter socializante, que ultrapassava o “simples” delinear de objetivos educacionais pré-definidos, e fazia-o a partir de uma divisão entre ‘estudo do homem e estudo da natureza’:

A coordenação de matérias fez-se segundo dois centros - talvez fosse mais preciso dizer de dois pólos: ‘O estudo do homem, visando o domínio das Ciências Sociais, ... é lançado pela história’ e ‘...o estudo da natureza e do meio físico, visando a cultura especializada. Em verdade, o que a experiência fazia era catalisar a dialética segundo a qual a história é o devir do homem, a dialética ‘natureza-cultura’, a qual se abre, é óbvio, pela dialética entre o homem e a natureza como identidade matricial e alteridade intencional [...] por discutível que seja, esta classificação evidencia uma nítida consciência da complexidade do processo histórico. Ela divisa, mesmo sem o dizer, a cultura como entidade interior ao fenômeno segundo o qual é gerado, isto é, interioriza o universo preexistente, primeiro como natureza, depois como cultura ou, com maior precisão, como natureza inscrita na cultura e como cultura nutrida da natureza em seu próprio ser-cultura (NETTO, 1971, p. 15).

Interessa ponderar aqui, brevemente, o fato de que esta divisão para a operacionalização do ‘estudo do meio’, dividindo-o entre ‘estudo do homem e da natureza’, era preconizada nos princípios de organização das *classes nouvelles* – nos quais se previam práticas de “estudo do meio natural e humano” – não sendo a ideia uma invenção dos educadores do instituto, mas orientação contida na matriz francesa, a partir da qual foram realizadas apenas apropriações. De todo modo, conforme já mencionado, deve ser atribuído a este caráter criativo o forte caráter socializante impresso nesta prática no instituto em Socorro, uma vez que se observou ter-se colocado em prática, de forma muitíssimo clara, um currículo e metodologias através dos quais os fenômenos sociais e as necessidades dos alunos se tornaram, na maior parte das vezes, efetivamente parte integrante do planejamento, tornando-se a marca da experiência. Contudo, deve-se reforçar que este maior caráter de crítica e intervenção/mediação sociocultural evidencia tão somente um processo de apropriação que explica a transformação do bem cultural que compunha o repertório, ou seja, não passou de uma reformulação, à luz do contexto da instituição, do que fora recebido. Frisa-se, portanto, o fato de que os processos de apropriação se dão, como no caso em análise, de forma a operar seletivamente, a reinterpretar e a transformar os recursos apropriados, de modo que exceder a prática realizada nas *classes nouvelles* no que se refere à prática do ‘estudo do meio’, não significa, assim como pareceu considerar Maria Nilde Mascellani, um rompimento com a matriz que deu origem a tais práticas.

Lygia Furquim, por outro lado, fazia questão de situar sua vinculação com a matriz das *classes nouvelles*. Em relatório datado do ano de 1962, a educadora declara que as cartas vindas de Sèvres insistiam na divulgação dos métodos ativos, e que sua busca por efetivar tal pedido se deu a partir de palestras realizadas a convite de entidades autônomas ou particulares, como a Faculdade Católica de Campinas, onde realizou fala em maio de 1962, a Inspetoria Seccional, que a convidou para realizar palestra sobre “Promoção Automática” e, ainda, a Faculdade de Medicina da USP e o Liceu Eduardo Prado (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962). A educadora menciona ter iniciado um movimento no sentido de buscar publicar artigos de autoria de Mme. Hatinguais, traduzidos, o que não teria sido possível devido a problemas na “Revista Anhembi”, com a qual a educadora parecia ter combinado a ação. Nota-se que a admiração de Lygia Furquim pelos educadores ligados às *classes nouvelles*, e, de maneira especial, por Edmée Hatinguais, é relatada por diversas vezes nos relatórios das

classes experimentais assinados pela educadora. Em relato das atividades do ano de 1961, por exemplo, narra com alegria o encontro com essa educadora francesa:

O ano de 1961 encerra-se com chave de ouro, graças à presença de Mme. Hatinguais, a inspiradora de nossas classes experimentais, que esteve em visita, não ao nosso colégio, como tanto desejávamos, mas a São Paulo, onde tivemos o prazer de trocar ideias e de fazer planejamento para novos trabalhos (INSTITUTO ESTADUAL NARCISO PIERONI, 1962)

Lygia relata também a visita de missão pedagógica francesa, da qual faziam parte os educadores Jacques Quignard, diretor pedagógico do Ciep de Sèvres (França), René Haby, diretor do Liceu de Montgéron (Corbeil, França) e Melle Félix, professora de Matemática do Liceu La Fontaine (Paris, França), ao instituto, em data de 21 de agosto de 1962. Segundo a educadora, é a partir dessa visita que se consolida a fundação da “Casa dos amigos de Sèvres”, sob sua direção, em parceria com Luis Contier (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962).³¹ Por outro lado, é interessante mencionar que o livro de atas da filial “Centro de Estudos Pedagógicos de São Paulo”, criada por Luis Contier em 1965, não conta com o nome ou assinatura de Lygia Furquin.³² A criação desse centro, sediado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, deu-se com a intenção de ele constituir uma filial do Ciep no Brasil, com o objetivo de estabelecer intercâmbio pedagógico entre esse centro francês e as instituições brasileiras que promoviam renovação do ensino, difundindo, no cenário brasileiro, as experiências realizadas em Sèvres e dando visibilidade, na França, às experiências aqui realizadas (TERMO..., 1965). Neste sentido, considerando que Lygia manifestava forte interesse na divulgação da experiência das *classes nouvelles* no Brasil, esperava-se encontrá-la entre os nomes ligados ao centro, fato que não ocorreu.

³¹ Não foram localizados outros documentos que fizessem referência a essa fundação.

³² Faziam parte do grupo ligado ao centro, além de Luis Contier, os professores Laerte Ramos de Carvalho, à época diretor do CRPE-SP; Mme. Collete Itourdzè, conselheira pedagógica do Centro de Estudos Pedagógicos de Sèvres; Heládio Gonçalves Antunha, coordenador de divisão no CRPE-SP; Maria José Garcia Werebe, professora de Orientação Educacional do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da USP; Luis Carranca, jornalista; Julieta Silveira Leite, coordenadora das Classes Integradas do Colégio de Aplicação da USP; Silvia Magaldi, instrutora da Cadeira de Metodologia Geral de Ensino na Faculdade de Filosofia da USP; Flora de Barros, chefe do Serviço de Documentos e Intercâmbio do CRPE-SP, e alguns outros intelectuais ligados ao CRPE e à faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Contudo, ainda que contasse com um corpo profissional de peso, é importante mencionar que o livro de atas do centro registrou uma única reunião, não se tendo outros indicativos de funcionamento desse centro.

Das experiências que realizaram ensaios de renovação ligados às classes secundárias experimentais, a mais conhecida no Estado de São Paulo foi sem dúvidas, a vinculada ao Instituto de Educação Narciso Pieroni, da cidade de Socorro. Dentre as questões que permearam o ensaio lá realizado, e seus desdobramentos, merecem destaque dois motivos principais: primeiro, o da apropriação dos pressupostos pedagógicos da experiência pelos ginásios vocacionais, projeto que foi taticamente inserido dentro de uma configuração de ensino industrial e conseguiu, a partir da apropriação inicial dos pressupostos teórico-metodológicos das *classes nouvelles*, aplicados e adaptados em Socorro, afastar-se da promoção de um ensino de caráter meramente técnico e lograr êxito na efetivação de práticas educativas que não visavam somente ao desenvolvimento econômico, mas levavam em conta, também e principalmente, a dimensão política e a social. Em segundo lugar, mas não diretamente desvinculadas da primeira questão, a trajetória singular e a rede de relações tecida por aquela que veio a se tornar sua principal personagem, Maria Nilde Mascellani, educadora militante que traçou distinta trajetória no campo educacional paulista. Ambas as questões foram constatadas já em estudo anterior, realizado em nível de mestrado (VIEIRA, 2015), mas restaram, à época, lacunas a preencher e questões a aprofundar, razão pela qual as práticas do Instituto Narciso Pieroni foram retomadas como objeto de estudo da presente tese de doutorado.

A escolha pelo ensaio realizado nesse instituto como modelo para os ginásios vocacionais é questão chave na compreensão do histórico das classes secundárias experimentais. Contudo, não restou suficientemente aclarado, à época da escrita da dissertação, o motivo pelo qual as classes experimentais situadas nesse instituto, uma escola pública de uma cidade do interior paulista, teriam alcançado tamanha distinção em um subcampo que dividiam as atenções com colégios de alto padrão da rede particular, como Santa Cruz, Santa Maria, Mackenzie, Des Oiseaux e Sion (MARQUES, 1985) e, ainda, outras instituições de ensino público, que realizavam com igual sucesso ensaios pedagógicos renovadores no ensino secundário.

Deve-se, logo de início, frisar a importância desse questionamento que, à primeira vista, pode parecer secundário, mas que figurou como fator primordial para a divulgação da experiência e para a sua alçada aos ginásios vocacionais, experiência de envergadura que levou alguns pressupostos destas classes, que funcionavam de forma isolada em unidades de ensino públicas e privadas, a todo um sistema de ensino que funcionou até o ano de 1969, quando a experiência foi fechada. É a partir do destaque do trabalho

desenvolvido nas classes experimentais de Socorro que este ensaio ganha a cena, quando Luciano Vasconcellos de Carvalho, secretário de Educação no governo de Carvalho Pinto, inspirado nas escolas compreensivas, busca no Brasil uma experiência próxima a que havia conhecido na Inglaterra. Impactado pelo ensaio desenvolvido em Socorro, decidiu tomá-lo por molde para o projeto que vinha arquitetando. Com essa motivação, Luciano de Carvalho dirigiu convite a Maria Nilde Mascellani para integrar-se à equipe encarregada de estudar a reforma e a nova Lei do Ensino Industrial de São Paulo, montada com a finalidade de elaborar um projeto de escola que seria estrategicamente incorporada à rede de ensino secundário do estado (CHIOZZINI, 2014).

Questão interessante, não suficientemente aclarada na primeira aproximação com a experiência enquanto objeto de pesquisa, era o que de fato teria distinguido, aos olhos de Luciano de Carvalho, o instituto de Socorro das demais instituições que igualmente realizavam consistentes ensaios de renovação no ensino secundário. Havia disputas que teriam norteado, mesmo que veladamente, essa escolha? O que estava em jogo nas disputas operadas no subcampo do ensino secundário paulista?

Outra questão, igualmente intrigante - e ainda não devidamente esclarecida -, residia no fato de que Maria Nilde Mascellani, embora não fosse a especialista na metodologia das *classes nouvelles* e não estivesse ligada de maneira próxima a Luis Contier – mentor das primeiras experiências desenvolvidas no estado de São Paulo, e que também fazia parte da comissão de formulação da nova proposta capitaneada por Luciano de Carvalho –, tivesse recebido o convite para integrar-se ao que se convencionou chamar de Serviço de Ensino Vocacional (SEV), vindo, posteriormente, a assumir a sua coordenação. Outro fato também não esclarecido era o de que Lygia Furquim não ter sido convidada a integrar o SEV nesse momento, uma vez que era a diretora do instituto em Socorro, havia cursado metodologia das *classes nouvelles* no *Centre International de Études Pédagogiques* e foi quem recebera de Contier o convite para se integrar à implantação das classes experimentais naquele instituto.

As disputas pelo poder que circunscreviam e definiam esse subcampo e, portanto, perpassavam suas experiências de ensino, não deixaram dados suficientemente claros em seus relatórios e registros oficiais, mas deixaram outros rastros, ainda que velados, que procuramos perseguir nesta tese de doutoramento. Tomando por base as reflexões de Ezpeleta e Rockwell (1989), entendemos que tentar reconstruir a trama histórica dessas classes experimentais apenas a partir de relatórios oficiais é, de alguma maneira, captar o

fluxo escolar dessas experiências de modo empobrecido, razão que nos leva, a partir de uma multiplicidade de fontes, a procurar pelas práticas pedagógicas então efetivadas, mas sem esvaziar o conteúdo histórico que também é seu constitutivo.

No caso específico do Instituto Narciso Pieroni, tinha-se como figura central na experiência das classes experimentais, conforme já aqui repetido, a educadora Maria Nilde Mascellani. Neste sentido, para melhor esclarecer as questões que inicialmente nos induziram a retomar essa experiência como objeto de estudo do presente capítulo, além de retomar e aprofundar a análise acerca do praticado nas classes experimentais daquele instituto, o que agora nos propomos é ampliar a consulta a fontes que permitam uma maior aproximação com a “ordem do praticado” naquele ensaio pedagógico. Para isso, buscamos mapear pontos da trajetória de Mascellani que a elevaram a uma posição de educadora distinta e a integraram ao rol de experiências de destaque no estado de São Paulo.

É importante frisar, aqui, que o objetivo de tal análise é iluminar a experiência das classes experimentais por ela orientadas, uma vez que se tem observado que as ações dessa educadora afetaram/atingiram diretamente os dois projetos de renovação do ensino secundário por ela capitaneados.

Quanto aos ginásios vocacionais, em particular, defendemos a ideia de que os pressupostos do ensaio foram constituídos com base no ensaio pedagógico em Socorro, mediante migração da educadora e de parte do corpo docente especializado do instituto para o Serviço de Ensino Vocacional (SEV), questão a ser retomada mais adiante. Isto foi o que nos levou a também realizar uma busca por fontes que pudessem permitir alguma compreensão do alcance da rede de sociabilidades dessa educadora e dos capitais nela disponíveis, para, enfim, compreender suas ressonâncias nesse projeto de ensino.

A análise a seguir, pelas razões aqui expostas, atribui enfoque às ressonâncias das ações de Maria Nilde Mascellani no ensaio de renovação do secundário realizado em Socorro e sinaliza, brevemente, sua vinculação com o surgimento dos ginásios vocacionais. Neste sentido, um dos percursos aventados para a leitura dessa questão foi o de analisar, na trajetória da educadora no recorte temporal analisado, que elementos eventualmente favoreceram sua distinção enquanto educadora e intelectual, com reflexos no desenvolvimento das experiências educacionais renovadoras das quais foi protagonista.

Concordando com Magalhães (2016, p. 303), entendemos que “a representação da educação envolve uma noção sistêmica e os intelectuais podem funcionar como sistema”, pois configuram e demarcam o campo educacional, representando “a educação em sentido total, pois que prefiguram as distintas acepções e, fundamentalmente, porque asseguram a relação entre educação e sociedade”. Esses intelectuais - que circularam em um ou mais campos auxiliando na formação e conformação de suas disputas, interesses e contornos sociais, lançando, para tal, mão de seus capitais – são aqui compreendidos a partir da acepção de Sirinelli (1996, 1997), para quem o termo possui dois possíveis significados: um amplo, e de caráter sociocultural, que engloba os criadores e mediadores culturais, e outro, voltado à noção de engajamento, categoria à qual pertencem os intelectuais que contribuem para difundir e “vulgarizar” tais conhecimentos (SIRINELLI, 1997). Nesse sentido, compreende-se que a análise da circulação e atuação dos sujeitos envolvidos na experiência das classes experimentais auxilia significativamente na leitura do objeto da presente tese, tanto porque permite vislumbrar os processos de apropriação mediados por esses sujeitos, quanto porque, ao lançar luz sobre a mobilização de capitais por eles realizadas, se compreendem as disputas do campo educacional do período estudado. Isto posto, nosso interesse está em responder à seguinte questão: de que táticas esses educadores lançaram mão para o sucesso de suas experiências?

3.3. RESSONÂNCIA DAS AÇÕES E DA TRAJETÓRIA DE MARIA NILDE MASCELLANI NA EXPERIÊNCIA DAS CLASSES EXPERIMENTAIS

Aparentemente morta, está na vida de todos quantos por ela passaram, bem ou mal-sucedidos. Para alguns a marca profunda da descoberta de uma nova educação, de uma resposta coerente e inventiva para as indagações da juventude brasileira. Para outros, a pedra de toque que testou com coragem as raízes do conservadorismo e outros “ismos”, que será preferível não comentar. Objeto de amor para tantos jovens, professores e famílias que dela puderam sugar em profundidade sua filosofia. Objeto de ódio para aqueles que por ela foram caracterizados como o joio da educação e da cultura. Ervas daninhas que floresceram no caldo suculento da ditadura, do autoritarismo, alimentando todas as expressões de seu oportunismo (MASCELLANI, 1984)

A epígrafe acima destacada nos dá o tom da intensa relação da educadora Maria Nilde Mascellani com o projeto dos ginásios vocacionais, experiência da qual participou ativamente do planejamento e foi por ela coordenada até o ano de 1969, quando, por ação policial-militar, todas as unidades foram fechadas (CHIOZZINI, 2003). Sabe-se que a perseguição política e o devassar do projeto de educação promissor ao qual a educadora se dedicara com paixão militante deixou marcas profundas em sua trajetória. A memória afetiva dessa intelectual e de seus companheiros do Serviço de Ensino Vocacional (SEV) em relação à experiência acabou por produzir uma espécie de “eclipse” da memória das classes secundárias experimentais, que passaram a ser referidas na historiografia apenas como uma espécie de pré-história ou “embrião” dos vocacionais (MARQUES, 1985), sendo poucos os trabalhos dedicados ao estudo sistemático desse ensaio. Ademais, deve-se frisar que o afastamento de Mascellani para ingresso e coordenação do SEV, bem como o desinteresse das autoridades em relação às classes experimentais, acabaram por estremecer a estabilidade do ensaio realizado no instituto, o que figurou como um dos fatores favoráveis à sua finalização, conforme será discutido adiante.

Ainda que a produção escrita relacionada aos ginásios vocacionais traga muitíssimo bem demarcadas as tensões sociais e políticas do campo educacional em que se inscreveram, conforme pode ser observado no excerto abaixo, é consensual a origem destes primeiros nas classes experimentais de Socorro, de acordo com registros de Netto:

As Experiências Educacionais Originantes

Certamente, seria ilusório pensar que a partir do momento em que uma legislação tornou possível sua efetivação, a experiência educacional representada pelos Vocacionais foi como que isolada do caos que foi e continua a ser educação brasileira. Ao contrário, é como reação contra este caos, a que não nos é dado aqui historiar, que ela há de se desenvolver, não como emergência deste mesmo caos, mas como uma ruptura com ele. Ora o momento de descontinuidade e de negatividade desta ruptura não foi, como pretendemos demonstrar, uma lei ou iniciativa oficial, mas uma experiência que a própria índole anômica do caos tornou possível. Em outros termos, não foi a lei, mas a anomia do caos o que tornou possível a experiência: superestrutura, o direito é sempre uma limitação e é no caos que residem as energias que tornam possível uma nova situação e uma nova sociedade.

O esquema é surpreendentemente o mesmo das mitologias: o espírito ou logos insurge-se contra o caos e se organiza; mais precisamente, subtrai algo ao caos e o organiza e, se o que se organiza provém do caos, a ordem provém do espírito em descontinuidade com o caos. Resta estabelecer donde provém o espírito. Ora, ao nível de nossa investigação, podemos dizer que o espírito provém de si mesmo pela mediação de toda uma tradição cultural que, a partir de um determinado momento, deu-se contra o caso por sua imersão nele. [...] Beneficiando-

se das possibilidades de se constituir uma consciência nova, uma experiência se inscreveu na práxis educacional e na história da educação no Brasil: a experiência das classes experimentais de Socorro (SP).

[...] As classes experimentais do Instituto de Educação de Socorro (SP) estão seguramente na origem de experiência dos Vocacionais. [...] Com efeito, não só houve um influxo direto no originar-se concreto da experiência, como, guardadas as devidas proporções e sem prejuízo de uma certa evolução a reconhecer, podemos divisar deste então as ideias que hão de inspirar a experiência dos Vocacionais (NETTO, 1971, s.p.).

Dito isso, é necessário, inicialmente, retomar o contexto em que teve início o processo de apropriação dos pressupostos dessas classes experimentais pelo projeto dos ginásios vocacionais, para, a partir disso, buscar respostas às lacunas ainda restantes. Conforme já brevemente mencionado no presente estudo, Luciano Vasconcellos de Carvalho, então secretário da Educação do estado de São Paulo, teve contato com a experiência das ‘escolas compreensivas inglesas’ e, tendo-se interessado pela proposta daquela escola voltada para o trabalho, ao retornar ao Brasil, buscou uma experiência similar. Nessa esteira, tomou conhecimento do que vinha sendo desenvolvido em Socorro e se desloca até o instituto. Na figura 29, a foto registra a ocasião desta visita. Nela se pode verificar, ao lado de Luciano Vasconcellos de Carvalho, que analisa um documento, a presença de Maria Nilde Mascellani e Olga Bechara. Logo abaixo, noutra fotografia, está registrada Maria Nilde em demonstração de documentos da experiência ao secretário.

A visita do secretário da Educação é relatada por Maria Nilde Mascellani, em entrevista localizada em seu acervo pessoal,³³ de maneira muitíssimo otimista:

[...] [nas Classes Experimentais de Socorro] foi onde ele viu, no Brasil, alguma coisa onde o aluno colocava a mão na massa. [Através dos] trabalhos manuais e do desenho que se chamavam, os meninos faziam trabalhos integrados com História e Geografia e a Matemática, também, quando podia [...] Então, a gente já fazia uma integração, fazia o estudo do meio, era o conhecimento da realidade. O que eu senti que entusiasmou o Luciano, isso é uma visão pessoal, foi quando ele entrou naquela sala onde viu que os alunos haviam feito um dinossauro com massa de jornal e cola, quando estudaram a Pré-História. Tinha um outro trabalho [que era uma] dessas igrejas renascentistas com três corpos, batistério, torre e igreja, e uma das torres era cilíndrica, e, inclusive, eu aproveitei para trabalho com [noções] matemáticas através do cilindro. Então ele viu vários trabalhos que foram construídos, montados, em que os alunos iam aprendendo técnicas de maquete, de massa e desenho técnico mesmo, concretizando o que estudava nas áreas do ginásio comum [...]” (MASCCELLANI, 1970 a 1999, p. 3).

³³ A entrevista foi localizada em forma de áudio e não constava identificação de entrevistador ou data.

Figuras 62-63 - Visita de Luciano Vasconcelos de Carvalho e comitiva às *classes* experimentais de Socorro



Legenda: Escola Experimental de Socorro - 1960. Visita do secretário da Educação, dr. Luciano Vasconcelos de Carvalho e comitiva.

Fonte: GVIVE.

Figura 64 - Visita de Luciano Vasconcelos de Carvalho e comitiva às *classes* experimentais de Socorro



Legenda: Escola Experimental de Socorro - 1960. Visita do Sr. Secretário da Educação, Dr. Luciano Vasconcelos de Carvalho e comitiva

Fonte: GVIVE.

Os trabalhos que impressionaram Luciano de Carvalho, aos quais Maria Nilde faz referência, foram registrados em fotografias (figuras 7 e 8), que compunham um álbum de fotos da ex-professora da experiência, professora Olga Bechara, cedido por ocasião da entrevista realizada para o presente estudo. A educadora, naquela oportunidade, também fez menção à visita do então secretário, e esclareceu que tais atividades faziam parte da disciplina ‘trabalhos manuais’, a qual permitia a integração com outras cadeiras, como as de história e matemática:

[...] já estávamos indo pra segunda turma, quando o Secretário de Educação vindo da Inglaterra, o Luciano de Carvalho. Ele era dono da Exposição Clipper e conheceu a Escola Compreensiva inglesa e veio encantado, e queria mudar... Ele disse pra nós: “eu recebo alunos de colegial que não são capazes de fazer as contas no balcão, as meninas que só têm primário que aprendem com a gente lá na loja, sabem mais que eles, o quê que a escola faz?”. Então, essa insatisfação com a escola é muito antiga. E aí o Luciano de Carvalho, uma senhoras disseram [para ele]“- Em Socorro tem uma classe que está famosa por conta das brigas políticas” (BECHARA, 2016, p. 5).

Figura 65 - Exposição de trabalhos das *classes* experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro



Fonte: Acervo pessoal da professora Olga Bechara.

Figura 66 - Exposição de trabalhos das classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro



Fonte: Acervo pessoal da professora Olga Bechara.

Figura 67 - Luciano de Carvalho em observação do trabalho dos alunos das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni



Fonte: Acervo GVIVE.

Para exemplificar de que maneira era feita essa integração, a educadora, que atuava como professora de matemática nas classes experimentais, pontua que a matéria de geometria, dada ao segundo ano do ginásial, era ministrada de forma integrada com a

disciplina de história, de maneira que, a partir de tema integrador da Idade Média, fez-se uma atividade de construção de castelos que permitia o trabalho com saberes das demais disciplinas:

[...] eles construíam castelos quando estavam estudando Idade Média, Renascimento. [...] Por exemplo, se eles iam construir castelos, como é que eles iam saber medir? Tinha que medir, eles tinham que recorrer aos conhecimentos de matemática. Foi aí que Luciano de Carvalho ficou encantado! Eles fizeram um dinossauro, um desses bichos, e o professor de trabalhos manuais fez de jornal e cola. Ele era resistente que podia montar em cima do bicho [...] e o Luciano de Carvalho admirou essas coisas (BECHARA, 2016, p. 9).

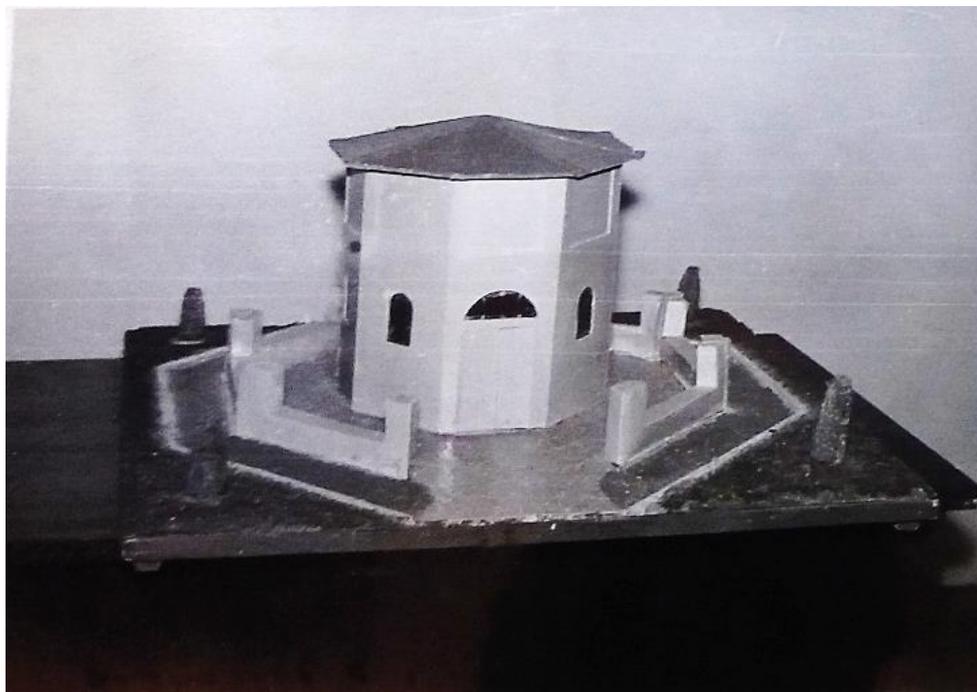
Na fotografia seguinte (Figura 64), nota-se Luciano Vasconcelos de Carvalho observando o resultado do trabalho a partir do tema integrador Idade Média, quando os alunos estudaram o período do Renascimento, apresentado por um aluno. Nota-se, logo atrás, outros alunos, que possivelmente aguardavam sua passagem para também apresentar suas produções. Na figura 66, outro registro fotográfico, é possível observar mais detalhes do mesmo trabalho.

Figura 68 - Luciano de Carvalho nas classes experimentais de Socorro, observando os trabalhos dos alunos



Fonte: GVIVE.

Figura 69 - Maquetes de castelos construídas pelas equipes das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro



Fonte: Acervo pessoal da ex-professora das classes experimentais em Socorro, Olga Bechara.

Após contato com as atividades realizadas no instituto, Luciano de Carvalho convidou Maria Nilde Mascellani a integrar a equipe encarregada de estudar a reforma e a nova Lei do Ensino Industrial de São Paulo, com a finalidade de elaborar um projeto de escola que seria incorporado à rede de ensino secundário do estado³⁴. À época, duas classes experimentais eram mantidas em Socorro, as quais, segundo Mascellani, não possuíam condição alguma de funcionamento: havia muita resistência dos pais, dos políticos da comunidade e, ainda, da própria Secretaria da Educação, que não destinava recurso algum para que o projeto fosse levado adiante (MASCCELLANI, 1984b). Foi então que, após a visita de Luciano Vasconcellos de Carvalho, diante do convite para começar a trabalhar no projeto dos vocacionais, Mascellani se sentiu atraída pela ideia de levar a proposta experimental a uma rede de escolas que funcionaria de maneira integrada e com uma metodologia inteiramente nova; assim foi que aderiu à proposta. Conforme já aqui mencionado, chama a atenção o fato de que, ainda que não fosse especialista em

³⁴ Sendo o ensino industrial o único nível de competência do Estado, a comissão, por sugestão do secretário de Educação, inseriu a proposta dos ginásios vocacionais, estrategicamente na reforma do ensino industrial: “Esta foi a solução face ao obstáculo enfrentado diante de uma legislação monolítica vigente – a Lei Orgânica do Ensino Secundário – que não possibilitava nenhum projeto de mudança e renovação” (O RESGATE..., entre 1950 e 1970, p. 4).

metodologia das *classes nouvelles* e não estivesse ligada de maneira próxima a Luis Contier, mentor das classes experimentais, que também fazia parte da comissão de formulação da nova proposta, além de, hierarquicamente, não possuir o cargo de maior destaque no Instituto, foi Mascellani quem recebeu de Luciano de Carvalho o convite para se integrar ao que se convencionou chamar Serviço de Ensino Vocacional (SEV) e, posteriormente, também à sua coordenação. Nesse sentido, procurarmos por elementos que aclarassem as motivações do secretário a partir de tal escolha.

Inicialmente, é interessante destacar que a centralidade de Maria Nilde no ensaio pedagógico realizado em Socorro é evidente em diversos momentos: a educadora aparece com frequência nas fotografias da instituição, liderando as atividades, assinando relatórios, escrevendo textos sobre a experiência; além disso, é frequentemente mencionada pelos alunos e por seus colegas de profissão de seu tempo. Exemplo dessa recorrente referência é a fala da ex-professora Olga Bechara, que, frente aos comentários que sempre referenciavam Mascellani, foi questionada acerca de tal destaque. Justificando, afirma:

[...] a Maria Nilde era quem sabia de pedagogia. A Lygia não sabia muito de pedagogia. Ela achou muito bonito o que viu em Sèvres, o que viu na escola, ao lado das escolas francesas. Do [inaudível] francês vinha aqueles alunos que manipulavam mais, em Sèvres tinha aquele centro de porcelana... Quem falava de Sèvres era a Lygia, a Maria Nilde lia, tudo bem, mas ela tinha muita coisa elaborada por ela (BECHARA, 2016, p. 14).

Tal centralidade era clara desde o início da experiência, como é possível atestar, por exemplo, a partir da análise de fontes que registram a inauguração da primeira classe experimental da instituição, no ano de 1959, ocasião em que a educadora compôs a mesa de solenidade de abertura e foi incumbida de realizar a fala principal, na qual abordou “A Importância do Ensino Dirigido para o Ensino Secundário”. Nesse caso, é interessante que Maria Nilde tenha sido colocada na condição de conferencista na solenidade de abertura, fazendo às autoridades da cidade de Socorro uma exposição acerca de um tema especialmente ligado à matriz pedagógica, da qual se esperava que Lygia, na condição de especialista, fosse uma porta-voz (Figura 66).

Figura 70 - Aula Inaugural das classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro³⁵



Fonte: Acervo Maria Nilde Mascelani (CME-USP).

Ainda em relação à centralidade de Maria Nilde Mascellani no ensaio das classes experimentais em Socorro, no item “f” das “Instruções sobre a Natureza e organização das classes experimentais” prescrevia-se a necessidade de formação específica e credenciamento especial dos professores selecionados para atuação nestas classes (CLASSES..., 1958, p. 80). Esta orientação foi inicialmente cumprida, de maneira que os profissionais vinculados ao projeto receberam treinamento específico, sobretudo nas missões pedagógicas francesas realizadas no Brasil. Contudo, junto ao afastamento de Mascellani para ingresso e posterior coordenação do SEV, outros profissionais, que já haviam recebido treinamento e estavam inseridos na metodologia das *Classes Nouvelles*, também acabaram se deslocando para se integrarem à equipe dos vocacionais. Diante

³⁵ Aula inaugural proferida no Cine de Socorro, com o tema: “A importância do estudo dirigido na escola secundária”. Da esquerda para a direita: prof. Italo Barioni – inspetor de ensino; mons. José P. Gonçalves, vigário e professor de Latim; Lygia Furquin Sim, diretora do Instituto de Educação; prof. Luis Contier, diretor do Departamento de Educação; dr. Hallim Feres, presidente do Rotary Clube.

disso, tornou-se difícil a tarefa de substituir o corpo docente de forma a formá-lo com profissionais de formação equivalente. Ademais, deve-se sublinhar que, antes mesmo da transferência efetiva para o SEV, educadores como Olga Bechara receberam do secretário da Educação autorização para se ausentar do expediente por parte da semana para frequentar o Curso de Treinamento de Professores para os Ginásios Vocacionais (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962). Desta feita, em setembro e outubro de 1961, as classes experimentais de Socorro receberam como estagiários, por determinação de ato emitido por Luciano de Carvalho (Ato nº 64 de 20 de setembro de 1961), os futuros professores e orientadores dos ginásios vocacionais (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO, 1962).

Para a migração de profissionais dos experimentais para os vocacionais, sem dúvidas, contou a seleção de Maria Nilde Mascellani, posto que a educadora tinha conhecimento de quem possuía prática na aplicação da metodologia ativa, bem como de quem ocupara funções centrais para o bom desenvolvimento do ensaio em Socorro e que havia impulsionado o ensaio que ela agora integrava. É importante, porém, considerar que este fato deve ser lido dentro de um contexto no qual a atuação junto ao SEV era, por si só, uma oportunidade ímpar para os profissionais que ansiavam por um sistema de ensino renovado, devidamente consolidado. Desta forma, a absorção do corpo docente não deve ser atribuída unicamente à influência de Mascellani, mas também ao fato de que tal oportunidade figurava como a concretização dos anseios destes educadores, que haviam aderido aos pressupostos das classes experimentais.

A ausência da educadora e de parte do corpo docente especializado na metodologia das *Classes Nouvelles*, inviabilizou a continuidade da experiência em Socorro, diferentemente de outras instituições que haviam implantado as classes experimentais, como o instituto instalado na cidade de Jundiaí,³⁶ que também tinham tido professores cooptados pelo SEV quando de sua abertura. O fechamento da experiência no instituto de Socorro, contudo, não pode ser atribuído unicamente a Maria Nilde Mascellani, motivo pelo qual seria necessário, ainda, identificar os fatores permitiram a continuidade de outras propostas experimentais experiências.

Contudo, é inegável que a ausência de uma de suas principais mentoras, aliada à migração da maior parte do corpo docente e técnico especializado da instituição, e ao

³⁶ Instituição trabalhada no segundo capítulo da presente tese.

existente e já relatado desinteresse das autoridades, gerou impactos que a então diretora não teria sido capaz de contornar, apesar dos esforços relatados. Lygia, de acordo com relatórios do instituto, menciona tais esforços em diferentes momentos. Dentre eles, o fato de ter o corpo de docentes especialistas enfraquecido pela migração para o SEV; outro, o da negativa ao buscar a ampliação do método experimental para as classes tradicionais do Instituto, o que a levou a burlar o sistema a partir de operações táticas voltadas à aplicação de alguns princípios dos métodos ativos às demais turmas da instituição. Os relatos abaixo transcritos são, neste sentido, bastante elucidativos:

Diante da situação criada pela troca de professores, tomei a deliberação de interessar outros elementos da Escola na divulgação, adaptação e aplicação dos métodos ativos e para isto tomei as seguintes medidas:

- a) transformei as meras reuniões de professores em “reuniões de métodos ativos” e foram convidadas a comparecer também as alunas do 3º ano Normal;
- b) coube a estas, sob orientação da profª Elzira Valim Barbosa Ferreira, da cadeira de Educação, dividir as 1ªs e 2ªs séries tradicionais em equipes, formadas segundo a técnica de sociograma; e fiscalizar alguns “estudos dirigidos”;
- c) fazer todos os gráficos do Centro de Interêsse da 4ª série experimental, centro de interêsse que girou em torno de “Os Sertões” de Euclides da Cunha;
- d) exposições globalizadas, isto é, um mesmo tema para tôdas as cadeiras, o que permite aos professores das classes tradicionais verificarem as vantagens da coordenação de matérias (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI, 1962).

[...] Não tendo sido autorizada, resolvi, de acordo com alguns professôres, dividir os alunos em equipes, pela técnica do sociograma, o que foi feito graças à professora Elzira Valim Barbosa Ferreira que, com as alunas do 3º ano Normal, fêz os levantamentos e elaborou os gráficos. Infelizmente, a não autorização para o desdobramento das classes prejudicou o resultado. Com a experiência adquirida, vi que nada se faz com classes iniciais de mais de 30 alunos. Não haverá, portanto, nem uma tentativa de experiências para o próximo ano de 1963. É pena, porque o Senhor Ministro da Educação, em todas as oportunidades que se lhe apresentam, tem insistido na aplicação dos métodos já postos em prática em socorro (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO..., 1962, s/p).

Tal fato, aliado ao desinteresse das autoridades em relação às classes experimentais, acabou por estremecer a estabilidade do ensaio realizado no instituto. Lygia Furquim, em fala que denota um clima conflituoso, justifica o encerramento das classes na instituição a partir da total indiferença pela renovação que lá se processava, o que seria, para ela, injustificado, se analisados os resultados obtidos. Restam registradas, no relatório, as tensões que marcaram sua saída:

Se nos fosse dado o privilégio de ver o futuro, teríamos recuado. Obstáculos de toda parte e de toda sorte: artigos pelos jornais, ataques pessoais, calúnias e infâmias, nada pouparam e da parte do governo, indiferentismo total que perdura até hoje. As Classes Experimentais jamais foram visitadas por qualquer elemento oficial, nos seus quatro anos de existência; excetua-se, naturalmente, o Secretário da Educação, Dr. Luciano Vasconcellos de Carvalho, que para aqui veio com o objetivo de escolher pessoal para a instalação de ginásios vocacionais [...] Diante de tudo isto, resolvemos não instalar outra classe em 1961, em boa hora o fizemos porque perdemos, no início deste ano, 5 dos elementos já treinados; elementos que estão prestando serviços aos ginásios vocacionais. Iniciamos, então, as aulas de 1962 com 5 professôres novatos que não traziam experiência, mas trouxeram boa vontade...

[...] Encerrando estas notas, tomo a liberdade de afirmar que, diante dos resultados obtidos, resultados que foram além da minha melhor expectativa, sinto-me incapaz de perdoar àqueles que, no meu Estado, se mantiveram indiferentes à experiência de Socorro e, no entanto, bastaria uma palavra de estímulo, uma só que fosse, para eu continuar a tarefa encetada, tarefa encerrada definitivamente em 1963 [...] (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO, 1962, s.p.).

Situações como as relatadas explicam a tensão entre as duas educadoras, que repercutiu por anos. Já na parte final da década de 1960, na vigência do governo Adhemar de Barros em São Paulo, o SEV passou por diversas crises e tensões, motivadas, sobretudo, pela oposição de Maria Nilde às ações corruptas que se tentava imputar à experiência. Mascellani (1999) relata, por exemplo, o episódio que ficou conhecido como “crise de 65 dos Vocacionais”, quando foi afastada por se negar a ceder às pressões políticas. Em razão de seu afastamento, foram nomeados para a Coordenação do Serviço de Ensino Vocacional e para a direção do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, por decreto de Adhemar de Barros, os professores Joel Martins e Lygia Furquim Sim (MASCCELLANI, 1999). Contudo, a nomeação desses educadores esbarrou em forte reação dos pais, que realizaram protestos exigindo o retorno de Maria Nilde. Em quarenta dias, a educadora foi convidada a voltar à Secretaria de Estado, e, com ela, também foi readmitida a diretora administrativa do ginásio. Chama-se a atenção, para o fato de Furquim ter aceito a indicação para substituir Mascellani na direção do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, o que, há razões para se supor, constituiria outro motivo para tensão.

Em entrevista localizada em seu acervo pessoal, Maria Nilde Mascellani relata o processo de criação do Serviço de Ensino Vocacional, e esclarece que esse movimento de renovação da educação secundária se inseriu em um período de ebulição em relação à

educação, período no qual a gestão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo havia sido assumida por Luciano Vasconcellos de Carvalho. Filiado ao Partido Democrata Cristão, tinha preocupações específicas com a educação, que refletiam as ideias do partido:

Ele foi implantado na passagem de 1961 para 1962 e resultou de uma avaliação feita pelo Secretário da Educação da época, o Dr. Luciano Vasconcellos de Carvalho, a respeito das Classes Experimentais de Socorro, que eram experiências que nós fazíamos, coordenadas, na escola pública. Então, a preocupação era que aquele tipo de ensino que se fazia nas Classes Experimentais pudesse ser ampliado a nível de escola, em totalidade, e de várias escolas no Estado de São Paulo. E quanto aos objetivos, que objetivos visavam, os objetivos educacionais propriamente ditos eram os objetivos administrativos; no plano político administrativo o objetivo principal era formação de quadros para o magistério, com uma outra visão da educação, uma visão mais crítica, e, enfim, que aqueles primeiros professores que fossem participantes da experiência, que fossem treinados nesse trabalho, pudessem ser professores multiplicadores junto aos seus colegas, no sentido de levar esses objetivos e esse tipo de entendimento, de educação mais crítica, à frente. [...] Era muito a questão da época. Estava em ebulição, estava em discussão a questão educacional naquele momento, era um momento em que a Secretaria da Educação do Estado foi assumida por pessoas que de fato tinham interesses muito determinados da área de educação. Na ocasião era uma perspectiva inclusive do partido que o Secretário da Educação representava, que era o Partido Democrata Cristão, né? Isso não significa que eu venha a ser Democrata Cristão [risos] [inaudível], mas enfim. Dentro dos pressupostos do partido, a área social sempre foi considerada uma área prioritária e ele preferiu desenvolver algum tipo de programa que mobilizasse o trabalho do profissional e entender que essa mobilização, pra que fosse séria e profunda, deveria se dar através de uma experiência que envolvesse várias unidades escolares (MASCELLANI, 1970 a 1999).

Na mesma esteira, Luciano de Carvalho relata as condições em que se encontrava o ensino secundário no momento de sua posse no cargo de secretário da Educação do Estado de São Paulo, e suas motivações para busca da consolidação dos ginásios vocacionais:

Quando assumi a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no Governo Carvalho Pinto, encontrei o ensino médio em dois compartimentos estanques: de um lado, o ginásio convencional, preparando os jovens para as profissões liberais, e, de outro, a escola profissional, ginásio industrial ou agrícola, preparando para o trabalho profissional. O aluno era desde cedo predeterminado pelos azares da fortuna e posição dos pais, ou por contingências fortuitas, para a profissão de adulto. A sua vocação não entrava em linha de conta. Daí a necessidade da escola que se abre em leque para o desabrochar da vocação e dá ao jovem a oportunidade de se descobrir e realizar. Dêstes

pensamentos nasceu o projeto e a experiência do ginásio vocacional – a experiência pioneira da escola que interessa ao Brasil futuro, ao Brasil grande, ao Brasil que todos queremos construir. Porque é a escola que permite ao jovem de hoje descobrir o profissional feliz, realizado e eficiente de amanhã (REVISTA VISÃO, 1970, p. 23)

O discurso de Luciano de Carvalho refletia sua visão progressista. Além de filiado ao Partido Democrata Cristão, ele era ligado à Juventude Universitária Católica (JUC). Nas classes experimentais de Socorro, viu concretizada uma apropriação *sui generis* da metodologia renovadora das *classes nouvelles*, ensaio realizado no Ciep de Sèvres, na França pós-guerra, idealizado por educadores que participaram da resistência francesa contra o nazismo e fundamentava-se em concepções existencialistas que, a partir da adoção de métodos ativos e do enfoque ao comprometimento com uma educação que formasse para a democracia e para o compromisso social, conseguiram colocar em prática um modelo de educação mundialmente reconhecido e apropriado (TAMBERLINI, 2005). Na experiência de Socorro, que seguia a referida matriz e a expandia em relação a alguns aspectos, sobretudo em relação à ênfase à crítica e à análise social, Carvalho encontrou práticas pedagógicas com forte caráter socializante, através das quais os alunos se preocupavam com as problemáticas locais. O conhecimento era articulado em torno dessas questões. Essas classes, contudo, é preciso reconhecer, embora fizessem parte de um projeto maior de experimentação, não estavam necessariamente vinculadas a uma “rede” única e articulada de escolas, como Luciano de Carvalho considerava necessário para o efetivo trabalho de mobilização social, que demandava a atuação a partir de uma experiência que envolvesse diversas unidades de ensino. Dessa forma, em ação definida como “expressão de sua sensibilidade e habilidade”, o então secretário agiu de forma a possibilitar a criação do Serviço de Ensino Vocacional, bem como, quando da efetiva criação das unidades, a criação de condições e autonomia favoráveis ao funcionamento, subordinando o SEV diretamente ao seu gabinete e não à Coordenadoria do Ensino Básico e Normal (TAMBERLINI, 2016).

É importante destacar, neste sentido, o fato de que Luciano de Carvalho, ao apoiar o projeto dos vocacionais, não defendia apenas uma aspiração pessoal, mas também, e principalmente, conforme já brevemente mencionado, as aspirações do grupo com o qual se encontrava vinculado: o Partido Democrata Cristão. A Democracia Cristã representava um modelo de governança que objetivava figurar como opção política, que diferia tanto do liberalismo conservador de direita, quanto da proposta comunista de

esquerda, sendo ligada aos ensinamentos da doutrina social da Igreja, denominada por autores como Busseto (2002) e Souza (2015) como uma “Terceira Via”. Estando em consonância com essa proposta, Luciano de Carvalho encontrou, nas classes experimentais da cidade de Socorro, conforme já mencionado, uma experiência de ensino que atribuía grande enfoque ao caráter social e buscava intervenção direta na realidade. Nesse sentido, justificava-se a apropriação de seus pressupostos para a construção da proposta de ensino vocacional, visto que esta última representava, para a Democracia Cristã, a possibilidade de “harmonizar” “as forças de mercado às necessidades do desenvolvimento social, colocando os princípios da ética cristã como instrumento de reordenação econômica e política das nações” (SOUZA, 2015, p. 20). Maria Nilde, de outra parte, parecia vinculada, de maneira mais próxima, ao socialismo cristão – pelas razões que serão expostas a seguir – e demonstrava, como se pode observar na entrevista anterior, sua preocupação em deixar esclarecido o fato de que não se tratava de Democrata Cristã.³⁷ Contudo, as concepções parcialmente diversas do catolicismo não pareciam afastá-la das ações do Partido Democrata Cristão, representado na figura do secretário no que se referia ao projeto de ensino vocacional. Ademais, deve-se considerar que o apoio do então secretário da Educação, e as condições distintas que o ensaio usufruiria devido à essa ligação, figuravam como uma oportunidade de levar adiante um sólido projeto de educação integral.

Dito isso, menciona-se que a postura militante e combativa de Maria Nilde era marca de sua trajetória –característica inclusive reconhecida pela educadora – e um dos aspectos que salta aos olhos do pesquisador que se propõe analisar questões e/ou experiências de ensino que envolvem essa educadora. Esse protagonismo, aventa-se, começou a ser moldado já em sua infância, quando teve contato com a experiência anarcosindicalista pelas vias do convívio com seu avô italiano. Segundo a própria, tais vivências e o teor de sua formação no seio familiar tinham correspondência direta com sua experiência profissional e atuação militante (MASCELLANI, 1984b). Neste sentido, o trecho abaixo, embora longo, merece ser transcrito por nos permitir melhor compreender os traços dessa personalidade militante e suas preocupações com questões políticas e sociais:

Então, como eu dizia, pelo lado de minha mãe havia toda esta carga de artes e cultura geral. E da parte de meu pai, que embora brasileiro, era

³⁷ Este fato, contudo, precisa ser ainda mais esclarecido no presente estudo.

filho de italianos e a família do meu avô era uma família que trazia toda a experiência do anarco-sindicalismo para o Brasil. E era uma coisa que desde menina eu ouvia comentar [...] Esta minha origem e o clima cultural em que vivia me despertaram muito cedo para uma série de preocupações, todas elas no âmbito social e político. O gosto pela arte, pelas artes em geral. Então esta questão de porque meu avô veio para cá, como eles se arranjaram aqui, que tipo de luta levavam. Mais adiante fiquei sabendo que meu avô, como maestro de música, como bom italiano, havia fundado na cidade de Amparo, perto de Serra Negra, perto de Socorro, uma banda de música que se chamava “Banda da Liga Operária Amparense”. Tocava nas sessões de cinema mudo e dava aulas de piano para as filhas dos fazendeiros de Amparo e região. A Liga Operária foi uma espécie de sindicato do tempo dos pré-sindicatos no Brasil. Há alguma documentação em casa que eu fui colhendo, etc. Depois, a gente vai viver o período da segunda guerra mundial. Minha mãe veio da Áustria em 1926, mas ela passou a primeira guerra mundial na Europa, vivendo todos os problemas que uma jovem com 24 anos teria tido nesta situação. Buscar comida em filas enormes, ter que enfrentar soldados, de ter perdido o pai e coisas do tipo. Então esta conversa de Alemanha contra não sei quem, Áustria a favor de, como é que ficavam os Russos, como ficavam os Franceses... As grandes figuras da primeira guerra mundial são figuras conhecidas do meu universo de conhecimento, independente das aulas de história ou de qualquer matéria que tivesse cursando no curso formal. Quando eclodiu a Segunda Guerra Mundial, eu era garota, era aquele programa do eixo e a Áustria estava subordinada à Alemanha, a Alemanha era um país do eixo, o eixo era formado pela Alemanha, Itália, e Japão contra os Americanos, os Franceses, estes eram os aliados, com os quais o Brasil também se aliou e mandou tropas brasileiras para Monte Castelo, etc., na Itália. Então, eu tinha um tio na Áustria para quem a gente precisava mandar alimentos, roupas, etc., porque eles estavam passando fome e todas as guerras. De outro lado a narrativa da 1ª Guerra me fazia perceber o que era esta segunda guerra, num outro plano de combate. A primeira guerra foi uma luta nas montanhas, uma luta no campo, não uma luta urbana. A 2ª Guerra foi uma guerra de destruição urbana, da vida nas cidades, das pessoas terem que fugir. A questão de no Brasil, a gente ter a experiência aqui em São Paulo, de como a gente se comportaria num “blackout”. Eram decretados os black-outs, as pessoas eram treinadas como monitores e a população tinha que se ajustar porque se viesse uma invasão, como seria? Bombardeio, coisas assim. Então percebia que as meninas, e digo meninas porque o Instituto Padre Anchieta naquele tempo era uma escola feminina, vivenciavam isso de uma forma mais superficial, eu diria até folclórica. Viver blackout ou não era uma brincadeira de escuridão para elas, e para mim era alguma coisa que se ligava à compreensão do que era a guerra, dos seus efeitos e do que eu percebia das relações “aliados-eixo” e o que a família de minha mãe estava sofrendo na Áustria por conta do país estar dominado pela Alemanha. Então, o que era o nazismo, o que era o fascismo. Minha família recebia literatura vinda da Europa, revistas bimestrais de cultura geral, informações econômicas, literatura, etc. Eu tinha acesso à este material. Então, se você me perguntar: de onde vem estas preocupações que até hoje estão na minha cabeça e que no cotidiano

e perseguem, eu remontaria à esta minha vida em família, à minha infância (MASCELLANI, 1984b, p. 4-8).

Mascellani (1984b) relata o início de sua atuação como educadora, quando, ainda como aluna da escola normal, mobilizou um grupo de futuras normalistas para a realização de um trabalho junto aos cortiços. A sala de espera do consultório odontológico de seu pai se tornou sede para reuniões com as mães e crianças de cortiço. Davam-se orientações de alimentação e aulas de alfabetização e aritmética a esse grupo de crianças, das quais apenas algumas frequentavam a escola. Em outras ocasiões, sua postura combativa era mais exposta: movimentos dentro da escola para apoio de algum profissional, ou mesmo para retirar outro profissional que não estivesse de acordo com os objetivos da escola, como, curiosamente, foi o caso de um padre responsável pela cadeira de religião em escola em que Maria Nilde atuava. Conseguiu tirar o padre e suspender as aulas de religião até que a direção da instituição – que a educadora, em entrevista, não nomeia – providenciou a contratação de outro padre que estava de acordo com o que Maria Nilde e suas companheiras julgavam adequado em matéria de discussão religiosa. A educadora afirmava, nesse sentido: “Eu me percebo, numa retrospectiva de vida, por alguma razão que eu não testei com psicoterapeuta nenhum, **questionando as coisas que me são colocadas, sejam coisas grandes, sejam as do cotidiano**” (MASCELLANI, 1984b, p. 11, grifos nossos).

Em relação à sua trajetória, é importante mencionar que, embora a tivesse percorrido em instituições públicas do estado de São Paulo, mantinha interlocução frequente com autoridades do campo católico, pois se havia inscrito num espaço de intersecção entre o campo educacional e o católico. Ainda que tal fato não afetasse diretamente as classes experimentais, uma vez que o estreitamento dos laços da educadora com autoridades desse segundo campo se tenha manifestado de forma mais significativa somente após os anos de realização dessa experiência, é fator relevante para se compreender as repercussões de suas ações. Ademais, aparentemente, o prestígio do qual desfrutou anos mais tarde se devia a dois principais fatores: à sua forte militância e engajamento com a questão educacional e a seu envolvimento com a Igreja católica progressista. Estas foram, inclusive, as responsáveis por sua perseguição política quando da vigência do AI-5: seu envolvimento com autoridades católicas, somado ao fato de capitanear uma experiência de ensino considerada subversiva pelo regime, fez com que Mascellani e outros profissionais a ela ligados se tornassem alvo da ditadura quando de

seu recrudescimento, resultando em sua prisão em 8 de janeiro de 1974. Contudo, o apoio das autoridades católicas foi decisivo nesse momento crítico de sua trajetória, permitindo que tivesse atendimento médico, possibilitando-lhe acesso e contato com a família. Tal apoio também concorreu para sua soltura após 60 dias, do cárcere. Importa frisar, nesse sentido, que os indivíduos com quem a educadora mantinha interlocução eram figuras de grande prestígio e com cargos de destaque na hierarquia da Igreja, como os bispos Antonio Celso Queiroz e Cândido Padin, o presidente da Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, José Carlos Dias, e, principalmente, o cardeal dom Paulo Evaristo Arns, que fez defesa ostensiva de M. Nilde quando de sua prisão. Nota-se que eram figuras com considerável influência, não só no campo católico, mas também no político, dispendo de consideráveis volumes de capitais. Neste sentido, serviram à educadora como suporte, figurando como agentes que acionaram seus capitais em seu favor. Deve-se mencionar que tal defesa se deu pela ligação de Maria Nilde com o catolicismo progressista, uma vez que, conforme afirma a própria educadora, tais autoridades promoviam com maior afinco a defesa de presos políticos ligados à Igreja.

Nessa esteira, chama-se a atenção para o fato de que a questão de sua ligação com a Igreja católica é instigante e precisa ser mais trabalhada pela historiografia. Em relação à presente pesquisa, tem-se a justificativa de que a apropriação que fez do projeto pedagógico das classes experimentais se deu também em função de suas crenças religiosas, de maneira que se justifica o destinar de alguma atenção a tal elemento, sobretudo porque as fontes consultadas fornecem indícios que permitem o iluminar dessa questão. Frisa-se, inicialmente, que embora a ligação de Maria Nilde Mascellani com a Igreja fosse lugar comum entre os que se dedicavam ao estudo das experiências por ela chefiadas, deve-se observar que tal ligação não existiu durante toda a sua trajetória, mas apenas no decorrer de sua ação no campo educacional e político. Seu relato é esclarecedor a respeito:

Maria Nilde: [...] Foi uma luta religiosa que se estabeleceu entre as duas famílias que me tornou absolutamente ecumênica. A família do meu pai era extremamente católica. E minha mãe, protestante. Havia alguns conflitos que eu acho que consegui trabalhar. Por exemplo, a questão da religião. A pressão da família do meu pai para que fosse a menina do catecismo, que fizesse a primeira comunhão, e depois etc. etc. Não consegui ser a menina do catecismo. Acabei fazendo a primeira comunhão por uma questão de compromisso familiar, sem ter feito o catecismo, enganando a professora, a catequista. Fui lá de vestido branco, achei bonito o vestido branco, penteadeira, tirar fotografia, fazer festa.

Entrevistadora: mas a religiosidade era alguma coisa que está presente no início do Vocacional, era um dos objetivos. É uma experiência, uma dimensão valorizada.

M. Nilde: Não sei. Na prática, dizer para você até que ponto a gente conseguiu isto. Nas comunidades do interior as pressões culturais através da religião eram muito fortes, como Batatais, mesmo Rio Claro. Então entre a proposta e a prática, há uma diferença na assimilação das pessoas. Mas desde o início de nossas discussões, acho que eram posições ecumênicas, até “pré-conciliares”. De por que católico, protestante e espírita tem que brigar tanto por causa deste Deus todo poderoso, que existe lá em cima, que criou este mundo e que relação existe entre Deus e a realidade dos homens? Então, é por conta do pecado que existe a pobreza? É por conta de Adão e Eva que as pessoas não se entendem? De onde vem esta história? Este tipo de conflito, que pessoalmente vivi, depois transporto para outros planos. Isto me levou até a fazer um curso de Teologia com os Dominicanos, um curso excelente e, ao estudar Teologia, percebi que precisava estudar mais filosofia; não era só a filosofia da educação e, de outro lado, eu me inscrevi num curso de Teologia dos Anglicanos, em Santo Amaro, pelo lado evangélico (MASCELLANI, 1984b, p. 12-13).

Maria Nilde se declara, ainda, uma crítica das Epístolas de São Paulo. Seu interesse e nível de discordância a respeito dos posicionamentos do apóstolo eram tão gritantes que a educadora realizou um curso de estudo das Epístolas, ministrado pelo monge Beneditino Dom Estevão, ocasião em que pôde colocar os problemas que a preocupavam a respeito, como, por exemplo, a questão da submissão da mulher: “São Paulo, a certa altura, diz assim: a mulher será tão submissa ao seu marido quanto a igreja é a Cristo. Para mim, de jeito nenhum” (MASCELLANI, 1984b, p. 13). De outra parte, e ainda que fosse uma estudiosa das questões da Igreja, Mascellani atribuíu a grande virada em sua formação não à sua vivência junto a esta instituição, mas à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, sobretudo aos cursos dos educadores Florestan Fernandes e Antônio Cândido, de orientação marxista, professores com os quais afirma ter mantido, ao longo de sua trajetória, uma relação de amizade:

Foi o primeiro curso de marxismo que fiz [o de Antônio Cândido]. De repente você precisava dar conta do ‘capital’ e fixar aquela leitura. De um lado, era apaixonante a temática destes cursos. Eu gostava muito. [...] Enfim, toda aquela minha paixão pelo conteúdo teórico das Ciências Sociais foi remetido para a educação. E, a partir daquele momento, ficou claro para mim que a atividade educacional era um instrumental que eu poderia ter para “fazer a cabeça das pessoas”. Eu não poderia entender educação assim, metódico, técnicinho, programinha, estas coisas dos educólogos menores. Que eu teria que perceber sempre como é que a educação acontecia no conjunto deste panorama que estes professores tentavam explicar. Então, a contribuição destes professores, alguns dos quais até hoje mantenho

relações de amizade e até afetivas bem fortes, Antônio Cândido e Florestan, eles me deram uma contribuição que eu nunca conseguiria dimensionar até que ponto chegou.

[...] A preocupação teórica mesmo, na minha vida, se instala no tempo de universidade. Foi um tempo da década de [?] e 50, nas quais e tive duas interrupções por causa da artrite reumatoide. Mas enfim, eu comecei o curso com esta turma que foi toda massacrada e vacinada, do Otavio Iani, do Fernando Henrique [...] Na parte da Educação não havia muitas pessoas marcantes. Sem humildade e sem vaidade, eu diria que a marcante fui eu, desta turma e tempo da Pedagogia, que levantava questões maiores para os professores. Foi um período de universidade na década de 50, que se preparou profissionalmente para ser, de fato, profissional com formação universitária, pré-60. Então, veja, a ditadura de Vargas caiu em 45, nós vivemos o período da Constituinte, da discussão da Anistia. Então coisas que o pessoal hoje está ouvindo pela primeira vez a gente viveu naquele momento. O que era a Constituinte, o que era a Anistia, o que era o Governo de Vargas. Como se dá a primeira eleição, como a gente viveu a volta ao processo eleitoral-democrático. A euforia de votar pela primeira vez, como a gente analisava os candidatos. Então a formação política, corria um pouco por aí e também pela participação no Centro Acadêmico da Faculdade de Filosofia. Como o Centro era dominado pelo Partido Comunista Brasileiro, isto foi tradicional na USP, eu me interessei muito por conhecer o comunismo.

A educadora atribui lugar de destaque, ainda, à sua relação com a vivência sindical e com o Partido Comunista Brasileiro:

De um lado eu ouvia as coisas, a um nível teórico, dos professores, por conta dos programas mesmo. E, de outro, era toda uma vivência ali. Então, aquela coisa que você não pode ser neutra, você tem que se definir por alguma coisa. Então comecei a frequentar aqueles grupos, frequentei reuniões de Partido, claro, para neófitos e principiantes. Virei cartazista do partido comunista ao assistir passeatas nas ruas do Belemzinho, do Brás, etc. Luis Carlos Prestes, José Maris Crispim. Os debates candentes entre José Maria Crispim e o Padre Saboia de Medeiros, um jesuíta. Debate feito através do rádio, porque a televisão ainda não havia surgido. Então o padre xingando o outro de comunista porque o comunista não acredita em Deus... como a minha visão de Deus era diferente, eu tinha uma abertura muito maior para dizer: bem, se eu não sou comunista, então quem são os comunistas? O que eles fazem? A que se propõem? E até fui lecionar numa escolinha ali no começo de Av. Paes de Barrios, que era uma escolinha do Sindicato dos Trabalhadores Têxteis, ali do Bras e da Mooca. Depois descobri que os dirigentes do Sindicato eram do Partido. Convidaram-me para dar aula de português e matemática para os filhos deles. Quem dava Geografia e História para os meninos eram eles mesmos, os pais. E, como eu queria ganhar um dinheirinho a mais, eu me ofereci para dar Geografia e História. Descobri que eu não tinha sido convidada porque eles davam por um enfoque de realidade. E eles um dia foram sinceros em me colocar isto. Olha, português e matemática eles podem saber tudo o que precisam saber e você é a boa professora que dá aula para eles. Geografia e história... a gente não sabe o que você pensa, a gente quer

que os filhos aprendam o contrário do que se estuda na escola. E aí, é que eu fui, conversando com eles, descobrir como eles viam o problema do índio, o problema do negro, como eles viam a questão da independência do Brasil, a abolição da escravatura, o que era o primeiro Império [...] Então, praticamente, foi neste convívio que fui rever a História do Brasil. Senti necessidade de estudar outra vez a História do Brasil. E mais por um auto-didatismo que comecei a comprar livros e destrinchar. Não com o objetivo utilitarista de querer ganhar mais dinheiro em cima do Sindicato Comunista, mas eu mesma verificar o que eu sabia daquela história e daquela geografia que eles estavam questionando o que eles, operários sem formação universitária, ministravam e ministravam bem. Eu tive acesso a textos que eles faziam e eram textos mimeografados. Então, quando eu digo que a minha experiência é original, é porque grande parte do pessoal do meu tempo não viveu isto. Para os debates do Centro Acadêmico, sempre convidavam os dominicanos, pessoas de formação teórica mesmo sobre o comunismo e o socialismo. Então, comecei a estudar estas alternativas e este tipo de estudo veio responder a um tipo de necessidade que eu tinha de vislumbrar uma busca de superação da sociedade que eu rejeitava. Deste mundo que está aí, que eu nem preciso chamar de sociedade capitalista ou isto ou aquilo, há coisas que são injustas, que não funcionam bem. Bem, de que ponto de vista? Do ponto de vista de classes sociais mesmo, então, uns mandam, outros obedecem. Uns tem mais, outros menos, outros não têm nada. Por que isto? Então, este tipo de estudo veio me satisfazer neste sentido e aí, novamente, fecho um outro momento de síntese, que é, bom. Então, se nós precisamos abrir a cabeça das pessoas para colocar um pouco destas ideias, para que elas descubram que isto aqui não é o destino final, não é fatalismo, isto pode se modificar, é através do conhecimento da experiência que as pessoas vão aprender (MASCELLANI, 1984b, p. 18-23)

No excerto, Mascellani destaca como ponto central em sua trajetória o trabalho e a convivência junto ao Partido Comunista Brasileiro e ao Sindicato dos Trabalhadores Têxteis (São Paulo). Nele afirma ter sido a partir da vivência junto aos sindicalistas que pôde rever sua concepção do conhecimento histórico e geográfico, ao ser confrontada com uma concepção com maior enfoque de realidade, com a descoberta de uma história parcial, com a possibilidade e a necessidade de problematizar o conhecimento disposto como verdade absoluta nos livros de história. Em busca de uma melhor compreensão dessa nova concepção de história que lhe foi apresentada pelos sindicalistas – e que ia, segundo ela, ao encontro ao que entendia como necessidade, de busca da superação de uma sociedade por ela não aceita – a educadora teve acesso aos textos mimeografados, produzidos por esses militantes, utilizados para ensinar essas disciplinas às crianças filhas e filhas dos sindicalistas.

Outro aspecto a destacar refere-se à notável capacidade oratória de Maria Nilde Mascellani, disposição por ela atribuída ao contato com as artes desde a primeira infância e, ainda, à sua atuação militante:

Então esta coisa que muitas pessoas admiram, onde é que você aprendeu isto? Você fez curso de oratória? Eu não fiz curso de oratória coisa nenhuma, mas desde garota eu declamava, eu sapateava, eu dançava, então vem aquele treino de “artista de palco caseiro”. E se alguém me pergunta alguma coisa, seja numa assembleia de 3.000 professores, seja um auditório de Congresso, seja lá o que for, eu não tenho inibição nenhuma de responder com simplicidade até onde eu sei. Até onde eu sei, tudo bem, e daí pra frente eu também tenho coragem de dizer que não sei. Não tenho nenhuma preocupação de retórica acadêmica ao fazer uma palestra ou pronunciamento. Ao ter que tomar uma atitude coordenando um trabalho, eu me sinto sempre fugindo deste formalismo, desta coisa posta. Eu acho que treinei bastante isto fazendo discurso em cima de barrica de cerveja nas escadarias do Municipal. Às vezes um redatorialista do Estadão, que até hoje está em Portugal, que me dizia assim: Maria Nilde, você com este corpo frágil, engana muito militar (MASCCELLANI, 1984b, p. 2).

O destaque de Maria Nilde Mascellani no campo educacional parece ter tido início nas vivências em uma condição familiar favorável, não necessariamente do ponto de vista de volume de capital econômico, mas do fornecimento de vias para a construção de disposições que facilitaram sua trajetória profissional e acadêmica – disposições essas posteriormente moldadas pela formação militante vivenciada nos sindicatos paulistas e na Universidade de São Paulo. Questão também relevante, neste sentido, é o fato de que, ainda que fizesse restrições a algumas questões ligadas à Igreja católica, Maria Nilde, crescida em uma família que, pela parte paterna, insistia em sua formação no caminho religioso, demonstrava, em seu léxico, o domínio do discurso católico. Sabe-se que, para circular com facilidade em determinado campo, é necessário possuir, entre outras disposições, um conjunto de saberes admitidos ou aceitos naquele microcosmo social. Maria Nilde, enquanto estudiosa de teologia e que mencionava, com notável destreza, trechos literais da Bíblia, tornou-se figura afeita de diversas autoridades católicas. É importante ponderar, contudo, que não foram localizadas, até o momento, no presente estudo, fontes nas quais a educadora se reconhecesse católica progressista. Por outro lado, essa definição está presente na fala de diversos entrevistados e, inclusive, conforme já mencionado, foi uma das acusações feitas a ela quando de sua prisão no ano de 1974. A seguir, dois trechos retirados das fontes analisadas: o primeiro, da fala da ex-educadora Olga Bechara, em entrevista. O segundo, da própria Maria Nilde Mascellani, ao relatar seus dias de clausura.

Entrevistador: E a Maria Nilde era também religiosa, católica, não?

Olga Bechara: Era católica.

Entrevistador: Mas que tipo de catolicismo?

Olga Bechara: Vamos dizer progressista, Dom Paulo Arns. Dom Paulo ia visitá-la sempre na prisão. Era tanto assim que uma vez ela deu um tapa no delegado Fleury que disse que o namorado dela Dom Paulo tinha ido visitá-la (BECHARA, 2016, p. 26).

A situação não era de interrogatório e sim de intimidação [...] As únicas coisas que consegui captar dessa primeira situação foram: a) possível reabertura do processo do Ensino Vocacional; b) fui presa e caracterizada como elemento da Igreja e muitos outros o seriam; c) nosso escritório não passava de um aparelho da Cúria Metropolitana de São Paulo; d) acusação de que enviar um certo documento sobre Educação Moral e Cívica para o estrangeiro; [...] As ameaças e descrições de torturas se repetiam assim como a decisão de me manter presa por ‘uns sessenta dias’. As abordagens de ordem moral à minha pessoa, a pessoas do meu relacionamento, ao pessoal do clero e especialmente ao Sr. Cardeal foram as mais vis. Não era possível suportar tudo aquilo calada. Refleti sobre a atitude que poderia tomar e concluí que naquela situação a melhor defesa era o ataque; além disso, pareceu-me ser um dever de consciência defender não somente minha integridade moral, como a de pessoas que respeito e pelas quais tenho a mais profunda amizade [...] Devo esclarecer que fiz não só uma defesa ostensiva de minha pessoa, como de amigos, do pessoal da Igreja e do Sr. Cardeal. A medida que eu falava, sucediam-se os murros na mesa e as ameaças de surra [...]

[...] Todos os delegados que me interrogaram se referiram à Igreja ‘progressista’ de modo bastante pejorativo. Eles vêm na figura de Dom Paulo um sério empecilho para o aumento da repressão ou à utilização de forças mais grosseiras, mas admitem que a defesa do Sr. Cardeal se faz para com as pessoas da Igreja mais do que com o restante dos presos. Acredita-se também que o Sr. Cardeal é um dos elementos politicamente mais hábeis dentro da Igreja. 4. Anuncia-se um cerco a todas as instituições de educação, promoção humana, bem estar social, trabalhos comunitários, associações de amigos de bairro, paróquias, centros de pesquisa. Acredita-se numa grande infiltração de elementos de esquerda nestes trabalhos e autores (MASCELLANI, 1974, s.p.).

Nota-se que a proximidade de Maria Nilde Mascellani com dom Paulo Evaristo Arns era fato conhecido, fosse de parte de seus colegas, fosse dos militares. D. Paulo, enquanto cardeal – uma das mais altas posições na escala hierárquica da Igreja católica - era um líder da ala progressista, tendo representado oposição ostensiva às atrocidades cometidas pelo regime ditatorial no país. Essa defesa de militantes com certa ligação com a Igreja católica foi fator desfrutado pela própria educadora, que fugiu às garras do regime a partir do auxílio de d. Evaristo Arns. Contudo, tal apoio se deu por conta da relação já estabelecida entre o religioso e a educadora, conforme atesta o relato da própria Maria Nilde Mascellani em diferentes momentos. Inicialmente, em entrevista concedida a

Sandra Marques, a educadora afirma que, à época do vocacional, acionava com facilidade, por sua relação com a Arquidiocese e com o sr. cardeal, o padre Januário Baleeiro de Jesus e Silva, fundador da Congregação dos Oblatos de Cristo, e ocupara, entre os anos de 1962 e 1964, o cargo de secretário dos Negócios da Educação e Cultura do governo do estado de São Paulo:

O Padre Baleeiro dependia do Cardeal de São Paulo; ele tinha claro que a professora Maria Nilde dava uma certa assessoria à Arquidiocese na discussão de seminários menores, que era uma coisa que fiz paralelamente, naquele tempo. [...] Então era uma coisa assim de prestígio que funcionava por trás e que o colocava um pouco na retaguarda. Ele não avançava o sinal conosco (MASCELLANI, 1984, p. 14).

Em outro momento, Maria Nilde revela que, durante a devassa militar em sua residência, foram localizadas, em meio a certidões negativas do processo relacionado ao vocacional e expedidas pela 1ª e 2ª Auditorias Militares de São Paulo: exames médicos da educadora, incluindo uma radiografia de sua coluna vertebral; uma carta escrita pelo cardeal dom Paulo Evaristo, recomendando a ‘grafia da sigla por extenso (Renov) a colégios e entidades católica. Em decorrência da correspondência, o protocolo adotado pelos militares teria sido alterado:

O diagnóstico do médico a partir da radiografia fora radical quanto aos cuidados que eu deveria tomar [...] Julgo que o conhecimento dessa radiografia e a descoberta da carta do Sr. Cardeal levaram os Delegados Maranhão, Singilo e Fleury a uma reunião para decidir o que fariam comigo. [...] Ouvi, de outra sala, dizer [Fleury] ao Delegado Maranhão: “ela é protegida do Cardeal e pode dar problema, é melhor aplicar a Fórmula 2”. Fiquei sem saber o que queria dizer com aquilo [...] fui então interrogada. Dessa vez entrou em pauta o trabalho que eu realizei para a Arquidiocese de João Pessoa; insistiram muito sobre o meu relacionamento com bispos, se eu havia sido da JUC e para a surpresa minha haviam abandonada a ideia de que eu pertencia à AP. A nova hipótese era com relação ao “PC do B” e a uma tal organização denominada MLP. Desta última eu nunca ouvira falar (MASCELLANI, 1974, p. 7-13).

Além de visitas durante o período de clausura a pretexto de levar de levar notícias de seus pais, que, no presídio, se dizia estarem mortos, dom Evaristo Arns providenciou atendimento médico e medicação adequada para as enfermidades que sofria:

Durante vários dias permaneci na cela sem ser chamada para nada. Até que por volta do 34º dia recebi com grande surpresa a visita de D. Paulo Evaristo Arns e do Advogado da Comissão da Justiça e da Paz, Dr. José Carlos Dias. Fui levada para uma sala de visitas no andar das delegacias pelo Delegado Singilo. Embora a visita fosse rápida, coloquei os dados

mais importantes da situação para D. Paulo e para o advogado. Soube que o Dr. José Carlos Dias seria meu advogado. Pude passar o primeiro bilhete para minha família, embora com resistência dos delegados [...] Essa visita foi para mim o primeiro contato com o mundo exterior. [...] Voltei para a cela e na carceragem não faltaram gozações quanto à visita que eu havia recebido (MASCELLANI, 1974).

As fontes analisadas permitem atestar a interlocução de Maria Nilde Mascellani com autoridades do campo católico, bem como o prestígio que desfrutava de certo junto a essas autoridades. Seu envolvimento com pessoas em posição de destaque nesse microcosmo social, somado ao fato de capitanear uma experiência de ensino considerada subversiva pelo regime, fez com que a educadora e outros profissionais a ela ligados se tornassem alvo da ditadura quando de seu recrudescimento. Contudo, o apoio das autoridades católicas se mostrou decisivo nesse momento crítico da trajetória da educadora. As fontes analisadas, e aqui brevemente registradas, permitem compreender que a trajetória de Maria Nilde Mascellani se circunscreveu em um espaço de intersecção entre o campo educacional e o católico, de maneira que sua evidente proximidade com autoridades desses campos, constituiu ponto importante de sua trajetória e se refletia. Mais, sua visão e percepção se refletia nas experiências de ensino por ela chefiadas, sobretudo no SEV. Em seu projeto pedagógico, ainda de acordo com as fontes encontradas, ocupavam lugar de destaque suas ideias a respeito do “existencialismo cristão” (TAMBERLINI, 2005).

Neste sentido, buscando não nos alongar demais na discussão, mas apenas trazer à luz elementos que possam fornecer elementos para compreender as questões que ora se colocaram – quais sejam, os fatores que levaram a distinção de Maria Nilde e das classe experimentais a ela ligadas no campo educacional paulista –, aventa-se, de um lado, que a proximidade da educadora com o movimento operário, somada às suas vivências de infância em família religiosa, possam tê-la levado a se identificar com o catolicismo progressista, ramo que, assim como ela, se preocupava em discutir o compromisso dos cristãos na sociedade. Mascellani menciona, por diversas vezes, o uso de Emmanuel Mounier na proposta vocacional e Tamberlini (2005), estudiosa do projeto, na mesma direção, reconhece que o pensamento do filósofo francês teria atuado de maneira marcante nas formulações do ensino vocacional. Segundo a autora, tanto nos documentos da experiência, quanto nos relatos de seus protagonistas, restava evidente a preponderância do existencialismo cristão:

[...] o pensamento de Emmanuel Mounier seduzia inúmeros adeptos dos movimentos sociais, educacionais, culturais e políticos da época. Sua filosofia, bastante divulgada no Brasil pelo padre Henrique C. de Lima Vaz, envolvia o aperfeiçoamento do homem integral, já que a servidão material não é a única servidão existente na acepção desse autor católico. Seu realismo integral ia da matéria à mais alta possibilidade espiritual, considerando que a autêntica libertação do homem envolve o olhar para a história associado ao olhar para o eterno. Assim sendo, na filosofia de Mounier, razão e progresso caminham lado a lado com a ideia de transcendência, complementando-se em vez de se opor. Ativistas políticos dos anos 1960, ligados à Igreja Católica Progressista, assim como os participantes de projetos educacionais que, como o Ensino Vocacional, se fundavam na ideia de participação e transformação social, tinham sólidas ligações com as ideias de Emmanuel Mounier (TAMBERLINI, 2005, p. 31).

É interessante frisar, aqui, o fato de Mounier ser um dos filósofos da esquerda católica francesa. Tal vertente pode ter-se revelado aos olhos de Maria Nilde como uma oportunidade de união de dois pontos-chaves de sua trajetória: de um lado, a militância política e, de outro, os estudos teológicos e as críticas que fazia à Igreja Católica conservadora. Deve-se, por isso, frisar que a apropriação pessoal de Maria Nilde da proposta pedagógica experimental se deu também sob a influência dessa crença religiosa. Este fato, contudo, não constitui exclusividade da educadora, mas reflete o contexto político, social e histórico no qual se encontrava inserida, caracterizado pela emergência de correntes de pensamento como o existencialismo cristão, o existencialismo ateu, o marxismo, o anarco-sindicalismo e outras correntes que tinham em comum o objetivo de “encontrar caminhos que conduzissem à construção de um mundo livre de iniquidades e de uma educação emancipadora” (TAMBERLINI, 2005, p. 30). Tais correntes motivaram a ação política de muitos outros sujeitos, incluindo aqueles que se ligavam à Ação Católica, que se integraram a movimentos variados de educação popular e a movimentos sociais em geral (TAMBERLINI, 2001).

Por fim, frisamos ser notável o fato de que Maria Nilde Mascellani foi uma educadora que circulou em mais de um campo: o campo político, a partir da vivência militante; o campo católico, a partir da vinculação com figuras da alta hierarquia da Igreja e, ainda, o campo educacional, a partir do reconhecimento dos ensaios pedagógicos por ela liderados; em todos eles desfrutou de prestígio. A rede de sociabilidades por ela tecida, permitiu-lhe, a partir de certo ponto de sua trajetória, acionar seu capital social, que circunscrevia esses diferentes campos, em prol do bom andamento e desenvolvimento da experiência que capitaneou nos anos 1960 – o que, dadas as características da experiência,

que ia na contramão do ensino dual e elitista que até então se promovia no Brasil, se constituiu em fator primordial em sua trajetória. É necessário levar em conta o fato de que ela não era, necessariamente, uma herdeira – no sentido bourdieusiano – uma vez que sua família não integrava a elite paulistana. Contudo, é evidente que encontrou, em sua vivência familiar, um terreno fértil e dotado de capital cultural, do qual se apropriou e fez uso, vindo a se tornar, inicialmente, uma educadora notável e, posteriormente, também uma intelectual de destaque no campo educacional paulista. Outros pontos, como a militância sindical, a entrada na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e a vivência no Partido Comunista Brasileiro foram também marcantes para delinear as disposições desta educadora. A trajetória dessa mulher de postura impactante foi demarcada por conflitos e tensões, marca inerente do caminho de quem luta por uma educação que promova a igualdade social e a equidade de oportunidades. Em determinado momento, o prestígio de que dispunha foi apenas suficiente para livrá-la das garras do Regime Ditatorial, não permitindo a continuidade do projeto educacional que liderava. Sua incansável militância ficou, porém, anotada na lembrança dos muitos alunos e educadores que passaram por esses ensaios pedagógicos singulares, de forma que sua memória é constantemente retomada e integra de forma significativa a história dessas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E uns pensam:
"Como é bom poder ouvi-lo ainda,
Depois de tanto tempo!"
E outros pensam:
"Por que, depois de
tanto tempo,
Fazê-lo ainda cantar!"

Cecília Meireles

A tessitura da presente tese e a multiplicidade de elementos que necessitou abordar para dar conta do problema de pesquisa elencado, evidenciam o desafio da análise dos processos de circulação e apropriação de modelos pedagógicos e suas matrizes. Para dar conta deste desafio, procuramos observar suas apropriações a partir do trânsito e das ações dos sujeitos envolvidos, bem como as marcas por eles deixadas a partir dos usos deste objeto cultural. Em síntese, buscamos compreender as práticas de apropriação da matriz das *classes nouvelles* nas classes experimentais de instituições públicas de ensino do estado de São Paulo a partir de sua constituição em relação com seus autores, atores e agentes de divulgação, tendo como limite os constrangimentos e as liberdades impostos pelo campo no qual estes se inseriram.

Luis Contier e Maria Nilde Mascellani foram, para o presente estudo, figuras centrais, que nos permitiram compreender alguns dos sentidos atribuídos à matriz estudada e, mais, entender de que forma sujeitos inseridos em diferentes espaços sociais e com diferentes constituições, volumes e tipos de capital, fizeram usos distintos de um mesmo objeto cultural. Também importantes foram os ex-alunos e ex-professores entrevistados, os quais nos forneceram elementos de análise que escapavam às fontes documentais, preenchendo lacunas até então desconhecidas. Interessava-nos reforçar a compreensão de que a apropriação de práticas, saberes e matrizes pedagógicas não ocorre de forma engessada, tampouco pelo enveredar por caminhos únicos e predesenhados, mas por práticas singulares e plurais, que lhes inspiraram novos traços. Logo, tendo consciência das distâncias existentes entre o prescrito, o efetivado e a relevância histórica da busca por uma efetiva aproximação desta segunda dimensão, optamos por perseguir uma melhor compreensão das práticas destas ímpares experiências pedagógicas.

Entendemos que os usos aqui analisados foram constituídos em sua natureza multidimensional e relacional exatamente como o apontava Rockwell (2005). As

apropriações e práticas aqui estudadas deram-se a partir das conexões com seus sujeitos e atores, que as atravessam e por elas foram atravessados, bem como a partir das forças e coerções dos campos que as circunscreveram – daí a complexidade deste objeto de estudo. Por se tratar de um objeto cultural veiculado pelos sujeitos e/ou por suportes materiais por eles geridos, observamos que as operações por eles empreendidas interferiram diretamente nas possibilidades e formatos de apropriação. Diante desta questão, um primeiro questionamento a responder seria a real tessitura da matriz das *classes nouvelles*, pois, somente a partir de sua efetiva compreensão seria possível entender quais de seus usos nas classes experimentais brasileiras respeitaram os contornos da matriz e quais, por outro lado, realizaram uma apropriação tática deste conjunto de saberes e práticas.

As *classes nouvelles* foram um ensaio pedagógico de reformulação da educação francesa de segundo grau, em que se aplicaram os pressupostos da *Reforma Langevin-Wallon*. Esta reforma, arquitetada por uma comissão de renovação do ensino presidida por Paul Langevin e Henry Wallon, que lhe emprestaram seus nomes, refletia a trajetória destes intelectuais e imprimia os ideais da Escola Nova em seus pressupostos gerais. Estes pressupostos, por sua vez, permeavam todo o desenho da reforma, indo desde as estruturas aos programas do ensino, do método pedagógico ao repensar do lugar das disciplinas, da definição dos objetivos a uma educação integral, e, ainda, da formação docente, um dos principais elementos à sua consolidação.

As primeiras formulações que levaram ao ensaio das *classes nouvelles* são, contudo, anteriores ao plano de Reforma Langevin-Wallon. Neste contexto, conforme detalhado no primeiro capítulo da presente tese, é central a figura de Jean Zay, responsável por desenvolver o primeiro movimento de aplicação de alguns dos pressupostos posteriormente incorporados no plano de reforma, já nos anos 1937-1938, nas classes de “*bème*”. A grande marca deste ensaio, que ganhou o nome de *sixièmes d’orientation*, consistiu na instituição de atividades de lazer dirigidas, depois rebatizadas de “atividades dirigidas”, práticas que permearam fortemente a matriz das *classes nouvelles* que lhes sucederam. Além disso, logo no primeiro movimento, se iniciou a redução do número de alunos por turma, fixado em 25. Em termos metodológicos, fazia-se uso das ‘fichas de observação’ para controle das informações acerca das anotações dos estudantes, com vistas a melhor cumprir com os objetivos de orientação. É evidente, ainda, na análise do ensaio, a aplicação de metodologia ativa, por meio da instituição de um maior espaço de liberdade de iniciativa aos alunos, para que pudessem organizar suas

atividades individuais e coletivas. Os resultados relatados indicavam o extrapolar da metodologia tradicional, tendo sido desenvolvidos grupos de teatro, orquestras, ateliês de correspondência escolar, jornais, clubes de discussão, clubes de reflexão histórica, fabricação de herbários, visitas a fábricas, a fazendas, a museus e realização de enquetes sociais.

As *sixièmes d'orientation*, além de terem iniciado um ensaio voltado a responder à necessidade de fortalecimento da função educativa da educação de segundo grau, buscavam, como será observado nas *classes nouvelles* e nas classes experimentais, completar o tripé cultura, gostos e atitudes, tendo em vista uma maior contribuição na formação do sentido social dos alunos. Contudo, inserido em um contexto de guerra e em novo regime político, o ensaio pedagógico teve curta duração. De outra parte, pelas vias da experiência que suscitou e dos debates que permitiu estabelecer na área da educação, seus avanços pedagógicos tiveram um impacto duradouro no ambiente escolar.

Não bastasse a importância do ensaio de *sixièmes d'orientation*, a atuação de Jean Zay cumpriu também papel fundamental no sentido de favorecer sua ampliação, uma vez que, superado o momento de turbulência política, no período da *Liberación*, já na condição de ministro da Educação do governo de *Front populaire*, abriu portas a iniciativas de renovação do ensino. Neste sentido, o governo provisório instituiu uma comissão ministerial para o estudo da reforma da Educação, chefiada por Paul Langevin. Uma vez concretizado este plano, Jean Bayet, então diretor geral de Educação, instituiu as *classes nouvelles*, iniciando sua implantação em classes de '*sixième*'.

O presente estudo também ajuda a melhor compreender a atuação de Gustave Monod, um dos personagens tidos na literatura como precursor das *classes nouvelles*, especificamente no que concerne a estas experiências. A partir da análise de elementos da trajetória deste intelectual, localizaram-se elementos acerca da origem de sua conexão com os ideais escolanovistas, como, por exemplo, sua ligação com a *École des Roches*, que em 1899 introduziu o conceito de educação nova no contexto francês. Além disso, Monod foi um dos responsáveis pelo desenvolvimento do documento norteador escrito a partir das discussões do *Congrès du Havre*, em 1936, que forneceu fundamentos à reforma. Somados a estes elementos, traços da trajetória pessoal do intelectual, como suas vivências na guerra, o tornaram defensor de uma atmosfera democrática na educação, na qual ganhava espaço, naturalmente, o escolanovismo.

Nesta direção, deve-se ressaltar que, no ano de 1945, quando iniciadas as publicações de autorização e as orientações para o ensaio das *classes nouvelles*, a direção do ensino secundário havia sido assumida por Gustave Monod. Após a autorização para seu funcionamento, estas classes tiveram seu perímetro significativamente aumentado, passando de 200 seções de *6ème nouvelle* em 40 cidades, de 150 estabelecimentos e 3.750 alunos no ano de 1945, para 939 liceus e colégios integrados ao ensaio, com quase 18.000 estudantes distribuídos das classes *6ème à 3ème*.

Savoie (2010) destaca que a experiência era de natureza flexível e participativa, característica que permitia variações e aplicações locais. Este fator, por si só, permitia que as *classes nouvelles* contassem com uma variedade de contornos e de sentidos atribuídos a partir de seus princípios de organização. A liberdade e a flexibilidade faziam parte de seus pressupostos, de maneira que não se esperava, em nenhuma medida, uma uniformização completa de seus ensaios. Contudo, o estudo das práticas de sua matriz permite-nos identificar algumas linhas gerais, que podemos interpretar como uma espécie de currículo prescrito da matriz pedagógica destas experiências.

Nas *classes nouvelles* operou-se não só pela redução de estudantes, mas também pela redução de professores, que passaram a ser dois para as letras e um para as ciências, além de um professor especial, incumbido das práticas de atividades artísticas, esporte, trabalho manual, desenho ou educação musical. O ensino era realizado em período integral e as atividades, organizadas em dois turnos: no da manhã, eram dadas aulas de lições gerais (francês, matemática, instrução moral, línguas vivas); no da tarde, atuavam os professores de disciplinas especiais. Buscava-se superar a dispersão entre as disciplinas pela coordenação dos conteúdos e pela aplicação de métodos ativos, operacionalizados através de práticas de estudo do meio natural e humano, assim como de prática de trabalho dirigido e de trabalhos em equipe.

Metodologicamente, identificamos, nas fontes analisadas, menções frequentes ao uso de centros de interesse, emprestados de Olvide Decroly, acompanhados das práticas de estudo do meio, também recorrentemente citadas. Foram mencionados, também, os escritos de John Dewey e, como embasamento ao trabalho de desenvolvimento mental e emocional da criança e do pré-adolescente, as contribuições de Claparède acerca da psicologia da formação do caráter da personalidade.

Em relação à organização das práticas escolares, as *classes nouvelles* guardaram singularidades em relação ao realizado em solo brasileiro, como, por exemplo, a

prescrição da presença de profissionais de orientação e psicólogos escolares para uma escuta especializada dos estudantes, que no Brasil se restringia à exigência da presença destes primeiros nas unidades escolares, não se fazendo qualquer menção a psicólogos. A presença de profissionais do ramo da Saúde se devia a uma recomendação não existente nas prescrições para as classes experimentais brasileiras, nas quais as funções de orientação, sondagem de aptidões e maior conhecimento do estudante eram atribuição do orientador educacional, cuja presença era central. Para a autorização de classes experimentais, era requisito a presença de um profissional de orientação educacional no corpo docente da unidade, inclusive a regulamentação das funções do orientador e a criação de cursos especializados para sua formação.

Menciona-se também que, apesar de não haver completa semelhança em relação à exigência dos profissionais que cumpriam este papel no contexto das *classes nouvelles* e das classes experimentais, para umas e outras se prescrevia o uso de fichas escolares para acompanhamento do aluno e melhor aconselhamento das famílias. Contudo, devido a uma menor ligação com psiquiatras, psicólogos e médicos, nas classes experimentais analisadas também se tem observado uma menor exigência de testes psicológicos, bastante presentes nos relatórios das *classes nouvelles*. Além disso, é importante ponderar que, nas classes experimentais analisadas, não foram identificadas medidas de redução do número de professores, ou atuação de um professor por área de conhecimento: primava-se pelo trabalho inter ou transdisciplinar sem a redução do número de professores.

É curioso observar, ainda, os contornos da prática dos conselhos de classe, também difundida pela circulação desta matriz. Tratava-se de um organismo para o acompanhamento qualitativo da atividade escolar. No contexto francês, esse organismo era integrado pelos professores de uma classe – dos quais um ocupava o cargo de líder supervisor –, além de um psicólogo e, eventualmente, médico.

A criação de conselhos estudantis, com a instituição de responsáveis por turma, constituiu também prática presente nas *classes nouvelles*. Neste sentido, é importante destacar o movimento de circulação e apropriação que demarca esta prática, desenvolvida a partir de visita da educadora Saint-Blanquat a escolas americanas para observar a questão disciplinar movimentada pelo estabelecimento de um “governo estudantil”. Esta discussão em torno da disciplina nos espaços escolares constitui um dos fatores centrais destas experiências e, deve-se frisar, foi também alvo de polêmica no contexto francês.

Observou-se que, assim como no Brasil, por lá também, por vezes, se atribuía uma conotação negativa à liberdade dada aos alunos nestas classes. Deve-se igualmente mencionar que as iniciativas de autogoverno e de maior liberdade aos estudantes nas atividades escolares dentro e fora do espaço escolar não estavam em consonância com a cultura escolar tradicional vigente, razão pela qual se esperava maior resistência por parte de professores e especialistas. Isto porque estava previsto que alguns profissionais desejariam a manutenção da disciplina autoritária e a centralização do poder institucional, aspectos que, nas *classes nouvelles* e nas classes experimentais, ocorria de forma um pouco mais capilarizada. De outro lado, deve-se considerar que as práticas de metodologia ativa exigiam um planejamento mais afinado, tanto dentro de determinada disciplina, quanto entre as demais, o que exigia formação e perfil docentes específicos.

Apesar de sua conclusão formal, o movimento pedagógico gerado pela experiência das *classes nouvelles* manteve seus pressupostos em circulação nas décadas de 1950 e 1960, tanto a partir das *classes pilotes*, a partir de 1952, quanto da ação dos círculos de pesquisa e ação pedagógica, afora a circulação de periódicos como *Cahiers Pédagogiques* e *Classes Nouvelles*. Nesta direção, além do cenário francês, a circulação da matriz das *classes nouvelles* conquistou diferentes campos educacionais, ancorando-se, sobretudo, no investimento na imprensa periódica e na realização de estágios com professores de todo o mundo, via *Centre International de Études Pédagogiques*. Logo, há uma movimentação pela qual a circulação dos saberes dessa matriz, nos cursos oferecidos e nos periódicos educacionais movimentados por esse centro de pesquisa, figuravam tanto como ferramenta para divulgar e legitimar o realizado no contexto francês entre seus pares, com o objetivo de consolidar a reforma de ensino do segundo grau, quanto para cumprir a função de levar os pilares dessa reforma francesa a outros países e de iniciar reformas a partir do praticado nessa experiência, função que cumpriu com excelência. Estes fatores explicam, por exemplo, a maior entrada desta matriz no Brasil num período no qual a experiência das *classes nouvelles* já havia sido formalmente encerrada.

No que se refere aos investimentos na imprensa periódica, registraram-se ações bastante significativas, como a criação do periódico *Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, com a publicação do primeiro número em dezembro de 1945, e *Les Cahiers pour l'enseignement du second degré*, em 1949; de parte do boletim *Classes Nouvelles*, a publicação de 14 números entre os anos 1947 e 1948. As estratégias

muitíssimo bem orquestradas pelo Ciep, e envolvidas com as *classes nouvelles*, atribuem a esta experiência, conforme identificado na literatura francesa, o *status* de “movimento das *classes nouvelles*”; nesta direção, tais iniciativas são compreendidas como estratégia de propaganda e arregimentação de adeptos (CARVALHO, 2007).

É importante destacar, ainda, que a imprensa periódica exerceu um papel fundamental na medida em que o processo de construção de sentidos em que se inscrevem a circulação e a apropriação de pressupostos e teorias através de periódicos faz com que estes movimentos afetem mesmo os que não produzem ou leem esses textos, ou se inscrevem no contexto de suas práticas, o que foi, em muitas ocasiões, o caso da matriz das *classes nouvelles*. Nesta direção, a presente pesquisa permitiu compreender alguns alcances e ressonâncias da publicação, da circulação destes periódicos e de seu uso, suas aproximações com o contexto do campo educacional paulistano e brasileiro, que tipo de adeptos angariou, como também contribuiu para entender quais foram as direções das apropriações feitas a partir dos conteúdos veiculados.

No que se refere à realização de estágios, é interessante retomar e destacar a atuação de Gustave Monod, uma vez que o intelectual ocupou uma posição central nesta dinâmica, dirigindo, em parceria com o Ministério das Relações Exteriores e a Unesco, a criação do *Centre International d'Études Pédagogiques* (Ciep), órgão que se tornou o responsável pela organização e realização destes estágios. Foi a partir da dinâmica de estágios deste centro que a matriz das *classes nouvelles* foi lançada a um processo de forte circulação e apropriação no campo educacional brasileiro, iniciado, sobretudo, pela atuação pioneira de Luis Contier.

A análise do conteúdo de parte das ações do Ciep, apreendidas nas fontes analisadas, permitiu-nos observar a presença não só das práticas que compunham a matriz das *classes nouvelles*, mais fortemente presentes no material fornecido aos cursistas destes estágios e localizadas no acervo pessoal de Contier, mas também relatos de trabalhos a partir de pressupostos e práticas vinculados a diversos teóricos de diferentes países, muitos deles integrantes do movimento escolanovista. Fez-se menção, por exemplo, a Helen Parkhurst, com o Plano Dalton; a Montessori, Decroly, Piaget, Kees Boeke e a Tagore, da Escola Nova Shantiniketan. Estes autores eram referenciados, conforme mencionado no capítulo I, não por teorias estanques, distantes, abstratas e de difícil compreensão, mas por suas experiências de educadores que as mobilizavam. Neste sentido, restou claro ser objetivo do Ciep mobilizar conhecimentos de forma a ampliar

horizontes e romper com o isolamento das teorias e experiências escolares, fomentando um movimento pacifista, interessado em uma nova educação e em uma nova sociedade, necessária e própria ao contexto pós-guerra, sendo preciso um forte investimento em trabalho de propaganda e difusão internacional de ideias e ideais. Para tanto, buscava-se um formato que ultrapassasse a “formação codificada”, com vistas a viabilizar as contribuições pessoais destes educadores, para que os encontros se constituíssem em oportunidades de contato e enriquecimento (CENTRE INTERNATIONAL... entre 1950 e 1960b).

A realização de estágios por parte dos educadores figurou como ferramenta central para a circulação e a divulgação da matriz das *classes nouvelles*, constituindo-se em importante “instrumento de articulação interna do movimento” (CARVALHO, 2007), uma vez que favoreceu a apropriação da experiência pedagógica fora de seu país de origem, sendo o Brasil um dos países fortemente inseridos nesse processo. A circulação e apropriação da matriz das *classes nouvelles* deu-se pelas vias da atuação de Luis Contier, o qual, após ter realizado estágio no Ciep, iniciou no Instituto Estadual Alberto Conte a aplicação de alguns dos pressupostos apreendidos naquele centro francês. Com ele nasceu o primeiro núcleo inovador, “primeiro e minúsculo laboratório que foi batizado com o nome de ‘classe experimental’, destinado a substituir todo o sistema arcaico (FOLHA DE SÃO PAULO, 1962).

Contier desempenhou papel fundamental no projeto das classes experimentais secundárias, inicialmente lançando mão de operações táticas com vistas a burlar uma cultura escolar pouco flexível e incompatível com a experiência por ele pretendida; posteriormente, colocando-se como figura portadora de “linguagem de autoridade”, que, exercendo poder a partir do reconhecimento da experiência por ele desenvolvida no Instituto Estadual Alberto Conte, ganhou visibilidade no campo educacional e, nesta posição, encontrou meios de expandir seu projeto, transformando suas *operações táticas* em *estratégia*, favorecendo o processo de emersão e fortalecimento, no ensino secundário brasileiro, de práticas de ensino norteadas por métodos ativos, uma vez que passaram a ser previstas em documentos oficiais e em legislação. Afirmava o educador que, apesar da estrutura rígida do curso secundário brasileiro na época da criação das classes experimentais, tão logo sua experiência foi aplicada em São Paulo e no Brasil, acabou sendo incorporada, pela legislação, ainda que anos depois, permitindo, no contexto dos anos 1960, a criação de sistemas educativos como o do Serviço de Ensino Vocacional.

A rede de relações de Luis Contier exerceu forte influência sobre a circulação da matriz das *classes nouvelles* no campo educacional brasileiro, em especial no estado de São Paulo. Considera-se que ele, fazendo uso da extensão de sua rede de capital social, bem como dos volumes de capital intelectual e científico acumulados a partir do reconhecimento e interconhecimento adquiridos por força do êxito da experiência por ele realizada e pela interlocução mantida com agentes em evidência no contexto internacional, acabou por tornar possível o rearranjar da configuração do campo do ensino secundário nos anos finais da década de 1950. Suas operações de transgressão, colocadas em marcha pela experiência realizada no Instituto Estadual Alberto Conte, tornaram-se legais pela legislação que a reconheceu e incorporou, reproduzindo para as classes experimentais, quase que a totalidade literal das prescrições das *classes nouvelles*. Ademais, suas ações e relações refletiram-se nas táticas de que lançou mão para possibilitar um maior fluxo de recursos pedagógicos aos ensaios que orientou, fossem estes recursos materiais ou imateriais. Desta forma, considera-se que este educador tenha representado o principal porta-voz da metodologia advinda das *Classes Nouvelles* no estado de São Paulo, pois, além de colocá-la em circulação, orquestrou formas para que fosse posta em contato com agentes capazes de se aproximar deste modelo e colocá-lo em prática, de forma mais ou menos tática. Sua interlocução com o Centro de Sèvres e com autoridades francesas o credenciou a criar um espaço de intersecção entre o campo educacional e intelectual brasileiro e o francês, estabelecendo vínculos entre seus agentes e permitindo maior reconhecimento dos educadores brasileiros no cenário internacional.

O Instituto Estadual Alberto Conte, primeira instituição a implantar classes experimentais no estado de São Paulo, ainda que extraoficialmente, demarcou o início deste amplo movimento de apropriação da matriz das *classes nouvelles* pelo ensino secundário brasileiro em sua tentativa de reinvenção. A cultura escolar distinta, colocada em prática na instituição, fora apropriada, através de princípios pedagógicos e orientações gerais, pelas classes experimentais secundárias autorizadas no ano de 1959. A aplicação de métodos ativos, a prática de trabalhos por equipe, de atividades de estudo do meio e uso de centros de interesse, base quadripartite das primeiras classes experimentais oficiais, tiveram sua aplicação iniciada na experiência desenvolvida por Contier. Foram também ensaiados no Instituto Alberto Conte, ainda que não plenamente concretizados devido às limitações impostas pela legislação, outros aspectos que compuseram o repertório de inovações colocadas em marcha nas classes oficialmente autorizadas, como,

por exemplo, a redução de alunos por turma e a reorganização curricular, que, no instituto, passou a contar com um tronco comum e disciplinas facultativas – o que, até então, segundo Contier, era inédito no Brasil. Ademais, menciona-se que a presença constante do educador, seja no projeto das classes, na organização de programas de mobilidade internacional para treinamento de pessoal no Ciep e na divulgação da matriz pedagógica plasmada neste centro, seja no acompanhamento das classes experimentais instaladas após autorização oficial justificam o ecoar de suas ideias na estrutura das classes secundárias experimentais.

Em relação à experiência do Instituto Estadual Alberto Conte, é interessante destacar a atuação do educador, personagem que lança luz sobre a função pedagógica do diretor, a qual, para garantia do bom funcionamento da experiência, não deveria ser cumprida numa perspectiva em que o cargo fosse função de mero burocrata ou administrador. Nas fontes consultadas, torna-se bastante evidente a presença ativa do educador, que acompanhava, como orientador educacional, o currículo, o método, as práticas, os processos de avaliação e a função dos profissionais da unidade escolar, e repassava as devidas orientações que considerasse necessárias. Frisa-se, neste sentido, que a gestão dos processos do ponto de vista pedagógico, e não apenas administrativo, era fator favorável ao bom funcionamento das práticas daquela instituição.

Contier situava os pilares de sua experiência no Instituto Alberto Conte na matriz das *classes nouvelles* nos teóricos John Dewey, Claparède, Jean Piaget e Maria Montessori (CONTIER: EXPERIMENTAL É..., 1980, s/p) e, teoricamente, situava as atividades realizadas na metodologia dos centros de interesse, desenvolvida por Olvide Decroly, ainda que as fontes consultadas nos permitam identificar tão somente a coordenação de matérias acerca de um mesmo tema, não necessariamente levantado a partir da turma, tampouco a partir de suas realidades e necessidades.

Destaca-se que Luis Contier deixava clara a sua intenção em colaborar com a formulação legal de um plano geral de reforma educacional no contexto brasileiro, o que, em certa medida, situa as classes experimentais no mesmo patamar do que haviam sido, para o contexto educacional francês, as *classes nouvelles*: uma prefiguração para uma reforma da educação de segundo grau. É também interessante destacar o papel central por ele atribuído aos educadores ao defender uma reforma educacional que partiria do chão da escola para os gabinetes ministeriais e as comissões parlamentares, partindo da

premissa de que, por conhecerem e viverem a realidade escolar, poderiam emitir opiniões honestas e voltadas ao melhor rendimento escolar. Contier demonstra, ainda, ter muitíssimo clara a ideia de que o currículo proposto para a referida reforma educacional respondia a um contexto específico, tratando-se, não de uma proposta ou de um método absoluto em si e capaz de atravessar os tempos, mas de uma tentativa pontual que, face a políticas locais e globais específicas, intentava responder aos anseios das finalidades educacionais daquele tempo. Neste sentido, a presente análise de sua atuação permite-nos perceber que, assim como as *classes nouvelles* figuraram como uma prefiguração para uma reforma da educação de segundo grau no contexto francês, é possível afirmar que as classes secundárias experimentais anteviram, no contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que formalizou a realização de experiências pedagógicas para aperfeiçoamento dos processos educativos e a variação do ensino em decorrência das especificidades sociais e regionais de cada instituição. Neste sentido, ainda que não tenham sido expandidas a todas as escolas do território nacional, pode-se considerar que foram incorporadas aos sistemas de ensino, ainda que indiretamente, pelas vias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através do artigo 104, que tornou legal a experimentação – perdendo, portanto, estas experiências, seu caráter ensaístico. Além disso, o formato das classes experimentais foi apropriado, e, portanto, expandido, pelo Serviço de Ensino Vocacional, que funcionou no estado de São Paulo dos anos 1961 a 1969.

Maria Nilde Mascellani, ainda que buscasse demarcar o distanciamento de sua experiência no Instituto Narciso Pieroni do realizado nas *classes nouvelles*, afirmava também reconhecer a proximidade entre os pressupostos da teoria deweyana e as atividades realizadas “na maior parte” das classes experimentais paulistas devido a esta herança – embora, com esta afirmação, não necessariamente incluísse as práticas que ela realizava e capitaneava. Segundo a educadora, quase todos os projetos de classes experimentais tomavam por base as propostas da Escola Nova, tendo por ideias centrais a pedagogia do educador americano, que afirmava “a necessidade de liberdade do educando e a prática dos chamados métodos ativos, aqueles que se baseavam no desenvolvimento de atividades e participação dos alunos” (MASCCELLANI, 2010, p. 84). Por outro lado, é necessário reconhecer que a realização do presente estudo permitiu atestar apropriações criativas destes discursos que se colocavam no cenário educacional nacional e internacional, uma vez que as práticas do Instituto Narciso Pieroni inovaram e

trouxeram contribuições em atividades-chave de tais matrizes. Exemplo disto é a prática de ‘estudo do meio’, à qual foi atribuída um forte caráter socializante, que ultrapassava o “simples” delinear de objetivos educacionais predefinidos, e o fazia a partir de uma divisão entre ‘estudo do homem e estudo da natureza’.

De outra parte, a análise das práticas realizadas nas classes experimentais do Instituto Narciso Pieroni evidenciou também que, guardadas algumas especificidades, estas se realizaram de maneira muito próxima do que fora preconizado na matriz das *classes nouvelles*. Nestas primeiras, efetivou-se um ensino ativo a partir de práticas de estudo do meio, do estudo dirigido, de trabalhos em grupo, e da efetivação de medidas como realização de conselhos de classe, redução do número de alunos e professores por classe, e uso de avaliação qualitativa, efetivada a partir do uso de fichas de avaliação de conduta, nas quais se detalhava o aproveitamento dos alunos e se registravam informações de autoavaliação. Em termos de organização curricular, foram realizados novos arranjos nas matrizes curriculares, nos quais se operou a integração de disciplinas através da efetivação de um currículo que desdobrou o tronco comum da matriz curricular em três vertentes: uma, de matérias de conhecimento; outra, de matérias-instrumento e uma última, de matérias de formação-expressão, todas orientadas pelos centros de coordenação de matérias do estudo do homem e do estudo da natureza. Os conteúdos, por sua vez, eram trabalhados de forma interligada e a partir de uma temática comum a todas as disciplinas.

Dentre as atividades de maior relevância nas classes experimentais aqui estudadas, atribui-se destaque ao estudo do meio, que, em ambos os casos, especialmente nas classes do Instituto Narciso Pieroni de Socorro, figurou como prática central nos relatórios e nas falas dos envolvidos. Neste instituto, foram tecidas apropriações que atribuíram caráter socializante ao estudo do meio, através do qual esta prática passou a ser compreendida como ferramenta para o desenvolvimento de atitude crítica dos educandos em relação ao contexto social. Na experiência brasileira, essa prática possuía um caráter político e social muitíssimo bem demarcado, que a situava como ferramenta para identificação dos problemas da própria comunidade em que a escola estava inserida. Merece destaque, portanto, o fato de, além do ato de levar o educando ao aprendizado *in loco*, utilizava-se a ferramenta pedagógica para despertar nos alunos noções críticas e de responsabilidade social. Ou seja, mais do que constatar e descrever a realidade social, o estudo do meio deveria levar os educandos a interpretá-la e questioná-la, propondo modificações no

sentido que em sua percepção – observe-se, de alunos - lhes parecesse conveniente, oportuno ou apropriado.

As fontes consultadas permitiram identificar, também, uma apropriação qualificada da metodologia de centros de interesse, de origem decrolyana, realizada no Instituto Narciso Pieroni. Este alcance qualitativo, deve-se ressaltar, não era realidade nem mesmo em todas as *classes nouvelles*, às quais, conforme se observou no boletim destinado à análise de suas práticas, se direcionavam severas críticas devido ao fato de, na maior parte das vezes, alcançarem tão somente a coordenação de matérias. Em Socorro, em algumas turmas, se alcançou a organização de centros de interesse que cumpriam os pressupostos da teoria decrolyana, uma vez que toda a atividade de aprendizagem se norteava a partir de e em torno de centros de interesse, estreitamente ligados àqueles sujeitos e à sua comunidade, bem como às suas necessidades fundamentais nesse mesmo espaço-tempo. Nestas atividades, orquestralmente coordenadas, desenvolveu-se o estudo de questões ligadas à relação dos estudantes com a referida comunidade. Como se não bastasse, priorizou-se também a participação não passiva por parte das crianças. Não se tratava, portanto, de uma organização artificial dos conteúdos em torno de temáticas que não interessavam àqueles sujeitos, ou os afetassem; pelo contrário.

Observou-se, nas fontes consultadas, que o Instituto Narciso Pieroni colocou em prática, de forma muitíssimo clara, currículo e metodologias através dos quais os fenômenos sociais e as necessidades dos alunos se tornaram, na maior parte das vezes, efetivamente parte integrante do planejamento, tornando-se marca da experiência. Por outro lado, é necessário ponderar que este maior caráter de crítica e intervenção/mediação sociocultural evidencia tão somente um processo de apropriação que explica a transformação do bem cultural que compunha o repertório; isto é, tratava-se de uma reformulação, à luz do contexto da instituição, do que fora recebido. Desta forma, a operação seletiva, que realizou reinterpretações e transformou os recursos apropriados, acabou por fazer com que as práticas destas classes experimentais excedessem, em qualidade, algumas das práticas realizadas nas *classes nouvelles*.

Dito isso, outro ponto a confirmar a tese de que as classes experimentais instaladas em instituições públicas de ensino do estado de São Paulo se teriam apropriado da matriz francesa das *classes nouvelles* é a associação de ambas as experiências aqui analisadas com os eixos de estruturação da experiência brasileira com os que sustentavam

o ensaio francês: 1) conhecimento das crianças; 2) coordenação das disciplinas; 3) métodos ativos; 4) atividades de contato com a vida; 5) estudo das aptidões; 6) atmosfera da classe.

Mobilizar com qualidade o cabedal teórico e instrumental proposto pela matriz das *classes nouvelles* não significa, assim como pareceu considerar Maria Nilde Mascellani em alguns de seus discursos, completo rompimento com a matriz que deu origem a tais práticas. Contudo, ainda que se discorde deste total distanciamento defendido pela educadora, considera-se a possibilidade de ler esta retórica como uma tática para a validação e a sobrevivência de seu ensaio no campo educacional, e nos diferentes espaços pelos quais circulava, uma vez que a Escola Nova, nos anos 1960, se encontrava projetada sob luz não favorável, sendo alvo de críticas que a definiam como uma tendência funcionalista, positivista e tecnicista, de apoio à burguesia, em prol de um modelo empresarial de racionalidade. Ademais, Maria Nilde Mascellani possuía relação com referenciais teóricos cuja ótica vislumbravam o alcance de uma utopia que diferia daquela ligada a autores como John Dewey, por exemplo.

É interessante destacar que a análise de metodologias centrais nas classes experimentais deixa claro que algumas destas práticas já vinham ganhando força em contextos anteriores, a exemplo da prática do estudo do meio, já pensada desde a experiência pedagógica da escola moderna. Neste caso específico, inclusive em termos metodológicos, as descrições realizadas aproximavam-se em tudo, embora registradas com outras roupagens pelas diferentes teorias de renovação do ensino, em diferentes contextos e tempos históricos, vinculadas a diferentes finalidades educativas, com diferentes objetivos de formação de sujeito e sociedade, que aqui não serão aprofundados.

De todo modo, é importante demarcar o fato de que muitas ideias, posteriormente presentes no movimento da Escola Nova faziam parte, antes disso, das discussões de escolas como as escolas anarquistas e de movimentos ainda anteriores aos dessas escolas. Isso não significa, contudo, que representem uma continuidade de tais práticas, tendo em vista as grandes diferenças entre educação libertária e a da Escola Nova, sobretudo em relação às finalidades da educação integral.

Contudo, destaca-se que vertentes como as de educação libertária, escola unitária ou escolas novas possuem, em sua multiplicidade, além de divergências consideráveis, também pontos de contato, como, entre outros, a defesa de uma educação norteada pelo objetivo da educação integral do sujeito, ainda que com concepções diversas desta noção,

mas de prática não demarcada pela dualidade entre trabalho manual e intelectual. Este mencionado pautar-se em uma educação integral que aliava trabalho manual e intelectual estava bastante presente no léxico de Luis Contier, posteriormente apropriado também pelo mosaico do que se passou a compreender como práticas das classes experimentais. Neste caso, as apropriações de tais noções se deram tanto pela matriz das *classes nouvelles*, quanto pela leitura que passou pelo crivo deste educador – pioneiro sistematizador da proposta no espaço brasileiro, experiente em vivências em uma escola de caráter ativo –, quanto pelas apropriações daqueles que o sucederam, a exemplo de Maria Nilde Mascellani. Logo, pode-se dizer que se trata de apropriações de práticas e pressupostos de experiências que circularam nos diferentes contextos, passando por diferentes crivos.

Deve-se destacar, também, que a concretização e o sucesso alcançado pelas classes experimentais durante seu período de realização se devem, em grande parte, às ações táticas dos educadores que estavam sob sua liderança e à adesão dos professores vinculados a estes ensaios. Ademais, seu largo significado para o campo educacional brasileiro e seu ressoar entre os atores destes ensaios, ainda meio século após sua realização, se devem, sem dúvidas, ao fato de se haverem constituído como iniciativas que passaram da tática à estratégia. Em outras palavras, o movimento incitado pelas classes experimentais deu-se a partir das salas de aula. Alcançaram, por meio das ações táticas de seus autores, os textos legais, só então transformando-as em estratégias, tecendo um movimento “contrário” ao realizado por grandes reformas, que impõem aos seus sujeitos alterações cujas bases não compreendem e as quais não desejam mobilizar.

Conforme já constatado em estudo anterior (VIEIRA, 2015), a obrigatoriedade de vinculação das atividades realizadas nas classes experimentais com a legislação do ensino secundário figurou então como um dos fatores que a levaram a pecar, em alguma medida, no sentido de obter um maior caráter de inovação, desenvolvendo-se de forma parcialmente presa aos moldes do ensino tradicional. Em alguns anos, como no de 1961, prevaleceram, no balanço geral de classes no Brasil, as classes de atendimento exclusivo a um dos sexos, demonstrando que, apesar de inovadora, a experiência mantinha traços de tradicionalismo, como a não co-educação. É interessante, porém, contrapor esta questão a algumas descobertas, dentre elas algumas originadas do recurso da história oral. Os relatos das ex-alunas das classes experimentais da cidade de Socorro trouxeram elementos a respeito das formas de apropriação que nos permitem atestar que o espaço

das práticas guarda em si uma dimensão tática, pois, ainda que documentos oficiais guardassem nuances de tradicionalismo, a prática contrariou tais manutenções, caso da divisão de turmas de meninos e meninas para trabalhos manuais, que, de fato, parece não ter ocorrido.

Neste sentido, Jayme Abreu e Nádia Cunha (1959) consideravam que as classes experimentais teriam aspectos meritocráticos incontestáveis, tendo promovido melhorias qualitativas no ensino secundário nos estabelecimentos que se propuseram realizar a experiência. Ressalvam, porém, que, embora a experiência se tenha expandido, a extensão alcançada fora estatisticamente pouco significativa em relação ao universo da escola secundária brasileira. Além disso, formularam críticas à apropriação de matrizes pedagógicas francesas nestas experiências por considerá-las limitadas sob o aspecto da renovação quando em comparação com outras fontes, sobretudo as norte-americanas, que, na perspectiva destes intelectuais, forneceriam perspectivas mais amplas de estruturas pedagógicas. O presente estudo, porém, permite atestar que a matriz pedagógica das *classes nouvelles* se configurou como matriz híbrida, interpondo propostas como as de Célestin Freinet, Édouard Claparède, Olvide Decroly, Maria Montessori e John Dewey. Quanto a este último autor, em especial, deve-se destacar que se encontrava fortemente presente nos discursos dos envolvidos na experiência, como, por exemplo, na de Maria Nilde Mascellani. Fica clara, neste sentido, a contradição presente na fala de Jayme Abreu e Nádia Cunha, pois, ao limitarem a validade da matriz das *classes nouvelles* à sua posição geográfica – a França –, acabaram por admitir que estivesse distanciada dos pressupostos teóricos estadunidenses, considerados relevantes no processo renovador da época. Todavia, John Dewey, teórico norte-americano, apontado por Abreu e Cunha como aquele que desqualificara o uso do método de Morrison – que passou, então, a ser considerado método revisto –, figurava como um dos principais teóricos a compor o repertório dessa matriz francesa. Ademais, conforme se observou a partir de alguns documentos vinculados às dinâmicas do Ciep, este centro figurava como espaço de circulação de matrizes e práticas pedagógicas de todo o mundo. Tal fato indica que a transnacionalização operada pela circulação mundial dos pressupostos escolanovistas foi uma realidade não devidamente contemplada por estes dois estudiosos ao produzirem tais considerações sobre a temática. Por outro lado, ainda que críticos ao ensaio, reconheciam que as classes experimentais teriam colocado em prática medidas eficazes de ensino habitualmente não utilizadas nas classes secundárias

tradicionais, como a maior permanência dos alunos nas escolas por tempo estendido, o uso de estudo dirigido, a implantação de setor de orientação educacional, a ampliação da articulação entre família e o trabalho docente, a utilização de sociogramas na composição dos grupos discentes e práticas de estudo do meio.

Ainda que as classes experimentais tenham sido descontinuadas, considera-se, aqui, o êxito da experiência, posto que estas classes foram bem-sucedidas na tarefa de ensaiar uma maior flexibilização para o ensino secundário, então engessado em uma cultura escolar tradicional e elitista, que fazia do ensino secundário brasileiro um ramo de ensino em forte descompasso com os objetivos sociais e com o público a que se destinava. O movimento das classes experimentais repercutiu no campo educacional, tendo seus pressupostos básicos incorporados pelos legisladores da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através do artigo 104, que tornou legal a experimentação. Desta forma, uma vez incorporadas ao texto legal, estas experiências perderam seu caráter ensaístico. Em vez de fracasso, a apropriação destes ensaios e a emblemática experiência dos ginásios vocacionais devem também ser consideradas como bons desdobramentos do ensaio.

No contexto francês, por outro lado, o projeto de lei para a continuidade destas classes dependeu de demasiadas concessões à pedagogia tradicional, nem assim suficientes para sua aprovação. No projeto de lei divulgado em dezembro de 1949, a orientação era que se utilizassem, em primeiro lugar, os métodos tradicionais, e apenas em segundo lugar se lançasse mão de métodos ativos capazes de despertar a iniciativa e as aptidões dos alunos, com vistas a “desenvolver suas aptidões naturais, mas também corrigir suas falhas e criar qualidades” (SAVOYE, 2010). Tais concessões, porém, não foram suficientes para salvar o projeto de lei, que acabou abandonado após rejeição do Conselho Superior de Educação Nacional.

A análise dos usos da matriz das *classes nouvelles* realizados nas classes experimentais permitiram-nos identificar práticas que indicam também um rompimento com a cultura escolar vigente nas classes aqui denominadas tradicionais (ainda que sem a pretensão de criar qualquer polarização entre ambas as realidades), pois estas promoveram alterações em alguns pontos fulcrais da cultura escolar. As fontes analisadas permitem-nos atestar que foram operadas muitas alterações nesta forma do fazer escolar - mudanças curriculares, a partir de um caráter interdisciplinar nas classes do Instituto Estadual Alberto Conte, e transdisciplinar, nas classes dos Instituto Narciso Pieroni; -

mudanças nas relações entre família, escola e comunidade escolar; - mudanças nas relações pedagógicas e hierárquicas entre professores e alunos; - mudanças no tempo escolar; - ampliação da dimensão dos espaços tidos como próprios à aprendizagem escolar, expandidos para além da sala de aula; - ainda, em alguma medida, mudanças no formato de turma, uma vez que os estudantes trabalhavam, na maior parte do tempo, em equipes.

Diante disto, considera-se não ser possível afirmar que estas classes se mantiveram demarcadas unicamente por um caráter tradicional, uma vez que sua cultura escolar renovadora continha traços renovadores, de disciplina afrouxada e preconização de práticas que, embora não fossem novas, não estavam suficientemente difundidas neste contexto. Esta cultura escolar distinta era percebida até mesmo pelos alunos das classes tradicionais, que dividiam o espaço escolar das Unidades Escolares com estes ensaios. As classes experimentais secundárias foram, portanto, experiências inovadoras, no sentido de promoverem uma ruptura paradigmática da cultura escolar vigente, com impacto positivo nas aprendizagens.

Por outro lado, deve-se considerar que, ainda que algumas práticas das classes experimentais tenham sido incorporadas, em definitivo, ao léxico das unidades escolares, como a prática dos conselhos de classe, outras questões permanecem, ainda hoje, mais de meio século após a realização destes ensaios, inalcançadas para a maior parte das Unidades Escolares que ofertam o Ensino Médio, sejam elas públicas ou privadas. Os pressupostos básicos das escolas novas e do ensino ativo não alcançaram massivamente as instituições de ensino médio, lamentavelmente, sendo esta etapa de ensino ainda demarcada por uma cultura escolar bastante tradicional, não pautada nos estudantes e em suas necessidades e formas de aprendizagem.

Neste sentido, compreende-se que tornar as classes experimentais objeto de estudo, devido à sua condição de tema praticamente inédito no campo educacional brasileiro, lança holofotes sobre o fato de os sujeitos deste campo desconhecerem, em boa parte, as experiências de ensino bem-sucedidas aqui já realizadas. Ademais, analisar o que aqui se fez em termos de inovação educacional e as tensões políticas que envolveram estes ensaios evidencia a descontinuidade de políticas voltadas ao ensino médio, uma vez que a continuidade das classes experimentais – os ginásios vocacionais – foi duramente fechada durante o regime militar e jamais retomada, senão nas páginas dos historiadores que se dedicaram à sua memória. Ao mesmo tempo em que se opera no sentido do

apagamento de experiências realizadas com sucesso no cenário brasileiro, procuram-se, como referência para as iniciativas atualmente vigentes, modelos internacionais já em processo de crítica e reformulação em seus países de origem. Logo, o estudo deste ensaio de renovação evidencia que os avanços para esta e qualquer etapa do ensino dependem não de grandes reformas curriculares, mas de investimento, de planejamento, de avaliação contínua das práticas efetivadas e da manutenção das políticas. Aqui se encontra apresentado e, espera-se, seja luz para iniciativas futuras, um exemplo fértil de proposta de renovação do ensino secundário, que se ocupou do conjunto de elementos necessários à formação integral dos sujeitos, incluindo um cabedal teórico de peso, que sustentam uma efetiva compreensão do termo educação integral.

Por fim, chama-se a atenção para dois fatores principais. Um primeiro deles refere-se ao fato de que estas experiências se inscrevem num contexto de circulação internacional de objetos culturais e modelos pedagógicos, não guardando um caráter de ineditismo em inovação, mas configurando, ainda assim, apropriações, táticas e estratégias locais, inscritas num espaço-tempo específico e realizadas por autores e atores que imprimiram sentidos inéditos a seus contextos. Os envolvidos com as classes experimentais atuaram como “*bricolaires*”, na perspectiva ‘certeuniana’, realizando apropriações táticas e alterações nos pressupostos da matriz das *classes nouvelles*, veiculados de maneira bastante intencional, conforme o presente estudo permitiu identificar. Logo, atestar que estes ensaios realizaram apropriações do ensaio francês e possuem uma dimensão transnacional não lhes retira, em nenhuma medida, a dimensão local.

O segundo destes fatores diz respeito ao fato de que as *classes nouvelles* e as classes experimentais secundárias realizaram, há mais de meio século, iniciativas pedagógicas e metodológicas que ainda atualmente são denominadas renovadoras e inovadoras. Não bastasse isso, a matriz das *classes nouvelles* é um mosaico de práticas e pressupostos teórico-metodológicos já presentes em movimentos anteriores na história da educação, indo desde as escolas libertárias e a escola moderna, até o que se convencionou chamar Escola Nova ou Escolas Novas. Olhar para estas práticas e seus usos sob uma perspectiva que não se pretende genealógica, mas que busca bases sólidas de análise nos movimentos históricos de sua constituição enquanto matrizes pedagógicas, permite-nos um olhar qualificado sobre as memórias da inovação educativa, evitando o esquecimento

de algumas teorias e métodos pedagógicos que se renovam, século após século, sob novas roupagens e *slogans*.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Raquel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.
- AMADO, Gildásio. Ginásio Moderno. **Rev. Bras. de Est. Pedagogia**, n. 93. v. XLI, jan./mar. 1964.
- ARAUJO, Elisabete de Araujo; DALLABRIDA, Norberto. **Gustave Monod e a renovação do Ensino secundário francês**. Acta Scientiarum. Maringá, v. 39, suppl., p. 475-481, 2017
- AUDIAT, Pierre. Questions Universitaires; Les “Classes Nouvelles”. **Le Figaro**. 16 jul. 1948.
- ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDUCATEURS DES CLASSES NOUVELLES DE L’ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ. L’assemblée Générale de L’A.N.E.C.N.E.S. **Classes Nouvelles**. N°s 13 e 14. Jul. 1948. P. 235-237.
- BECHARA, Olga Thereza. **Entrevista concedida à Letícia Vieira, Norberto Dallabrida e Daniel Ferraz Chiozzini**. São Paulo: São Paulo. 12 de outubro de 2016.
- BLANCHET. Les débuts de la philosophie em Troisième. In: **Classes Nouvelles – Dossiers Pédagogiques pour l’Enseignement du Second Degré**. 1er de Octobre 1947. p. 79-93.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1983a. p. 89-94.
- _____. Alta Costura e Alta Cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1983b, p. 154-161.
- _____. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 65-69.
- _____. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 65-69.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 39-64.
- _____. **Homo Academicus**. VALLE, Ione Ribeiro; VALLE, Nilton (trad.). PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz (rev.). 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- BRANDÃO, Irotides do Nascimento. **Entrevista concedida a Letícia Vieira**. São Paulo: São Paulo. 2015.
- CARMO, Maria Tereza Ferraz. **Entrevista concedida a Letícia Vieira**. Web. 2020.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003, 180p

CARVALHO, Laerte Ramos de. Classes Experimentais. **Jornal “O Estado de São Paulo”**. São Paulo. [entre 1950 e 1965]. Não paginado. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. *In.*: _____. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 257-265.

_____. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrère. *In*: MIGNOT, Ana Christina Venancio; GONGDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, Luís Miguel. Sobre a Circulação do Conhecimento Educacional: três incursões. *In*: Ó, Jorge Ramos do; _____. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-196)**: estudos comparados Portugal-Brasil. Lisboa: Educa, 2009. (Ciências da Educação: 7) p. 155-194.

CENTRE INTERNATIONAL D’ETUDES PEDAGOGIQUES. **Classes Nouvelles - Classes Pilotes**. Sévres, França [Entre 1950 e 1960]. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. [Encarte informativo do Centre International d’études pédagogiques]. [Entre 1950 e 1960b]. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **L’étude du Milieu**. Sévres, França [Entre 1950 e 1960b]. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. A inspiração nos trabalhos "dos grandes Centros De Estudos Pedagógicos": considerações sobre as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná (1960-1967). **Hist. Educ.** Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 81-100, Aug. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000200081&lng=en&nrm=iso>; <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80457>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. A INSPIRAÇÃO NOS TRABALHOS "DOS GRANDES CENTROS DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS": CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1960-1967). **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 81-100, Aug. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000200081&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 fev 2020. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80457>.

CERTEAU, Michel de. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. *In*: SZMRECSNAYI, Maria Ivone (Org). Anais do encontro Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano. FAU/USP: São Paulo, 1985. P. 3-19.

_____. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano: 2.** Morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Proj. História.** São Paulo. Nov. 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. VI. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn (Org.). **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-38.

_____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. PRIORE, Mary del (Trad.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação,** n. 2, 1990.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios vocacionais:** a (des)construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). Campinas, SP: 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003.

_____. **Memória e História da Inovação Educacional no Brasil:** o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969). Campinas, SP: 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2010.

_____. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da “integração social” ao “engajamento pela transformação”. **Rev. Bras. Hist. Educ.** Maringá-PR, v. 14, n. 3[36], p. 23-53, set./dez. 2014.

CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO

CLASSES secundárias experimentais – Balanço de uma experiência. **Rev. Bras. de Est. Pedag.** Vol. XXX, n. 72. 1963. P. 73-83.

CLASSES experimentais. **Jornal “O Estado de São Paulo”.** São Paulo, nov. 1959. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CONSULTORIA JURÍDICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parecer nº 77/58,** de 18 de abril de 1958. Ministério da Educação e Cultura: São Paulo. 1958.

CONTIER, Luiz. **Sugestões sobre renovação dos métodos e processos de ensino apresentadas à Jornada de Diretores do Ensino Secundário.** São Paulo, 15 a 20 out. 1956. Mimeografado. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CONTIER, Luis. **Plano para a organização das Classes Experimentais.** [São Paulo], [1958]. Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **Relatório que apresenta o Prof. Luiz Contier, Educador Acompanhante da Classe Experimental do Instituto de Educação “Narciso Pieroni” de Socorro.** 1959. 5p. São Paulo. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. Relatório que apresenta o Prof. Luiz Contier sobre o funcionamento da Classe Experimental do Instituto de Educação “Narciso Pieroni”, de Socorro. 1960. 2 p. Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

_____. **O Ginásio Vocacional: uma experiência brasileira.** Palestra Proferida pelo Prof. Luis Contier, diretor do Serviço de Orientação Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Diretor do Ginásio Vocacional do Liceu Eduardo Prado. Associação Interamericana de Educação. 12 de outubro de 1966.

_____. **Luiz Contier:** Introdutor das Classes Experimentais no Brasil. Entrevista. 04 de fevereiro de 1981. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CRIAÇÃO DE CLASSES EXPERIMENTAIS nos moldes da escola ativa. **A Gazeta.** São Paulo, 1º nov. 1956.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais – Balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. XL, jul. /set. , nº 91, 1963. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. p. 90-51.

DALLABRIDA, Norberto. MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 32, no. 2, p. 407-427, mai/ago, 2014.

_____. A renovação escolar na década de 1950. **Jornal da Educação,** Joinville, Ano XXIX, no. 294, p. 5, abr. 2016.

_____. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação.** Maringá-PR, v. 17, n. 3[46], p. 213-234, jul./set. 2017a.

_____. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no Ensino Secundário brasileiro na década de 1950. **Hist. Educ.** Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 101-115, Aug. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000200101&lng=en&nrm=iso; <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/80587>. Acesso em: 18 jul. 2019.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-OvideDecroly.** COELHO, Carlos Alberto Vieira Coelho; MAFRA, Jason Ferreira, FREIRE, Lutgardes Costa, MAFRA, Denise Henrique (Trad). MAFRA, Jason Ferreira (Org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DESIGNAÇÕES para o ensino vocacional. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 19 mar. 1965. Acervo Luis Contie: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. [Objetivos das classes experimentais]. São Paulo: SP. [Entre 1950 e 1960].
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Campinas: Papirus, 1993, p. 23-56.
- EZPELETA, Justa; ROCKEWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Cortez: São Paulo. 1989.
- FAGITONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. **A área de Estudos Sociais na cultura escolar dos Ginásios Vocacionais (São Paulo, 1961-1969)**. 2018. Tese (Doutorado) -Universidade do Estado de Santa Catarina. 340 p.
- FAURE, Pierre. **L'Enseignement au Brésil. Pedagogie, education et culture**. Oct. 1963. p. 733-736.
- FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.
- FONTES, Alice Aguiar de Barros. **Inovações educacionais: autores e atores das classes experimentais**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- GAL, Roger. Le rôle de la psychologie dans les Classes Nouvelles. **Classes Nouvelles**. N 8 e 9. Avril 1948. P. 158-160.
- GARCIA, Walter E. (Org). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. SP: Editora autores Associados. 1995.
- GIARD, Luce. Apresentação. In: **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GOBLOT, François. Reponse à M. Hosotte. In. : ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDUCATEURS DES CLASSES NOUVELLES DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ. **Classes Nouvelles**. Dossiers Pédagogiques pour l'enseignemet du Second Degré. França. N. 1 - 15 jul. 1947.
- GOBLOT, R. Monsieur Lacroix, merci. **Classes Nouvelles**. N 13 et 14. Jul, 1948.
- GUÉHENNO, M. Pourquoi nous individualisons l'enseignement. In: **Classes Nouvelles: dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré**. N. 7 et 8. Mars. 1948. P. 145.
- GUTIERREZ, Laurent. L'expérience des classes nouvelles à Saint-Martin de France (1945-1950). **Educação Unisinos**. 22(3) P. 273-278, jul. -set. , 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.223.05>> Acesso em 30 de set. 2019.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. **Relatório de 1962**. Acervo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1962.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. **CENTRO DE INTERESSES "OS SERTÕES" - EUCLIDES DA CUNHA**. Instituto de Educação Narciso Pieroni: Socorro, São Paulo, 1962b.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. Relatório de estudo do meio realizado no setor da vila João Conti. Equipe OSWALDO CRUZ. Socorro, São Paulo [entre 1959 e 1962].

INSTRUÇÕES SOBRE A NATUREZA E ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. São Paulo. V 30, N 72, Out-Dez 1958. P. 79-83.

L'ASSOCIATION NATIONALE DES EDUCATEURS DES CLASSES NOUVELLES DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ. Les Classes Nouvelles: notice d'information pour les parentes et les membres de l'enseignement. **Classes Nouvelles**. N 9 et 10. Avril 1948.

LECOQ, Tristan; LEDERLÉ, ANNICK. **Gustave Monod: unecertaine idée de l'école**. Centre International d'études pédagogiques: França. Jul. 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

LES CENTRES D'INTÉRÉT. In: ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDUCATEURS DES CLASSES NOUVELLES DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ. **Classes Nouvelles. Dossiers Pédagogiques pour l'enseignemet du Second Degré**. França, n. 1 - 15 jul. 1947. p. 11-12.

LEVY, Charmain. **Influência e contribuição: a igreja católica progressista brasileira e o fórum social mundial**. Relig. soc. [online]. 2009, vol. 29, n. 2, pp. 177-197. ISSN 0100-8587. Disponível em: [http://dx. doi. org/10. 1590/S0100-85872009000200009](http://dx.doi.org/10.1590/S0100-85872009000200009) Acesso em: dez. 2012.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasília, s. d. 350 p.

LUGLI, Rosario S. Genta; CATANI, Denice Bárbara. **O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)**. 2002.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARQUES, Sandra M. L. Contribuição ao estudo dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional "Chanceler Fernandes" de Rio Claro. 1985. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 1985.

MALTHY, Marcel. Une thême de travail: la neige. In. : ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDUCATEURS DES CLASSES NOUVELLES DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ. **Classes Nouvelles**. Dossiers Pédagogiques pour l'enseignemet du Second Degré. França. N. 1 - 15 jul. 1947. P. 16-18.

MAGALDI, Silvia. **Estudo do Meio**. [S. l] [entre 1950 e 1970]. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MAGALHÃES, Justino. Intelectuais e História da Educação em Portugal e Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 1, p. 299-322, jan. -abr. 2016

MARQUES, Sandra Machado Lunardi. **Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro.** Dissertação (Mestrado). PUC-SP, São Paulo, 1985.

MASCELLANI, Maria Nilde. **A origem dos Vocacionais.** Texto impresso. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. [entre 1950 e 1970b]. 78 p.

_____. **Manuscritos de M. Nilde Mascellani:** anotações sobre Dewey. Manuscrito. [S. l.] [entre 1950 e 1970b]. Acervo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **Manuscritos de M. Nilde:** anotações sobre liberalismo, neoliberalismo, positivismo / K. Manheim, Durkheim, Dewey, Kilpatrick. [S. l.] [entre 1950 e 1970c]. Acervo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **Estudo dirigido.** [S. l.] [entre 1950 e 1970f]. Acervo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **Estudo do Meio.** Manuscrito. [entre 1959 e 1970]. Acervo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. 8 p.

_____. Estudo no meio nas Classes Experimentais do Instituto de Educação “Narciso Pieroni” de Socorro. **Relações Humanas.** São Paulo: Instituto de Relações Sociais e Industriais de São Paulo. A, iv, n. 11. Ago. 1961.

_____. Relato de minha prisão e das circunstâncias que a envolveram. São Paulo. Abr. 1974. Acervo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **Entrevista.** [1970 a 1999]. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP.

_____. **Entrevista concedida à Sandra Marques.** [São Paulo]. 15 de maio. 1984b. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP.

_____. **Uma pedagogia para o trabalhador:** O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). 1999. Tese (Doutorado) - FE/USP -São Paulo, SP.

_____. **Uma pedagogia para o trabalhador:** o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IIEP, 2010.

MELLOT, Jean. *Invitation au Voyage.* In: *Classes Nouvelles:* dossiers pédagogiques pour l’Enseignement du Second Degré. N. 7 et 8. Mars 1948. P. 139.

MINISTERE DE L’EDUCATION NATIONALE. **Les classes nouvelles.** Paris, Imprimerie Nationale. 1950.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretoria do Ensino Secundário. Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 79-83, dez. 1958.

MORAES, C. S. V.. **Educação Libertária no Brasil**. Acervo João Penteadó: Inventário de Fontes. 1. ed. São Paulo: Fap Unifesp e EDUSP, 2013. v. 1. 384p .

NEVES, Joana. **O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político (1961-1970)**. 2010. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, SP.

O RESGATE da memória: uma pedagogia em ato no cotidiano do vocacional. [São Paulo] [entre 1950 e 1970] Texto impresso. Não paginado. Acervo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

PLANO para organização das Classes Experimentais. [São Paulo], [1958]. Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PRIMEIRA JORNADA DE DIRETORES. **Folheto de Anais da Primeira Jornada de Diretores**. Editora Clássico-Científica: São Paulo. 1957.

PROCESSAM-SE EM ESTABELECIMENTO oficial da capital ensaios sobre aplicação de novos métodos de ensino. *Ensino e Magistério*. **Folha da manhã**, 29 de novembro de 1956.

PORTUGAL, Silvia. Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. **Oficina do CES**. 271 (2007), 36 p. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/11097>> Acesso em: 1º jul. 2016.

RELATÓRIO da instalação e das atividades da Classe Experimental (1º ciclo) no Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro. 6 ago. 1959. Socorro: São Paulo. Acervo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP.

REVISTA visão. **Vocacional: Renovação ou Subversão?** São Paulo: Cia. Lythográfica Ypiranga, v. 36, n. ° 2, 31 jan. 1970. p. 23.

ROUABLE, M. *Un centre d'intérêt : La découverte de la Terre*. **Classes Nouvelles – Dossiers Pédagogiques pour l'enseignement du Second Degré**. n° 1., 15 nov 1947.

ROCKWELL, Elsie. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. **Memoria, conocimiento y utopía**: anuário de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. México, n. 1, enero 2004/mayo 2005. p. 28-38.

ROVAI, Esméria et al. ROVAI, Esméria (Org.). **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 35. 069, de 11 de jun. 1959**. Dispõe sobre a instalação e funcionamento das classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. n. 129. 12 jun. 1959.

- SARRAILH, P. *Instruction civique en cinquième*. In: **Classes Nouvelles: dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré**. N. 7 et 8. Mars 1948. P. 140-141.
- SAVOYE, Antoine. Langevin et l'expérience des Classes Nouvelles, une préfiguration de la Réforme de l'enseignement. In: GUTIERREZ, Laurent et KOWNELIS, Catherine. **Paul Langevin et la réforme de l'enseignement**. Grenoble: PUG 2010, p. 107-120.
- SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira. Santa Catarina e o programa nacional de reconstrução de Anísio Teixeira: a Contribuição dos Intelectuais Catarinenses. In: **Anísio Teixeira na organização de INEP: Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- SCHREIBER, Stefanie. **Cultura Escolar no Curso Ginásial Experimental Santa Cruz (1959 – 1962)**. Florianópolis, 2016. 76p. Trabalho de Conclusão de Curso (História). Universidade do Estado de Santa Catarina.
- SENA, Adalberto Correia. Parecer do Técnico de Educação Adalberto Correia Sena, da Diretoria do Ensino Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. São Paulo. V 30, N 72, Out-Dez 1958. P. 78-79.
- SILVA, Analice Martins da. Escola Experimental do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais do Recife: lócus de ensino e pesquisa (1961-1975). In: **Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas**. Caruru. Setembro/2012.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educ. rev.* [online]. 2006, n. 28, pp. 201-216. ISSN 0104-4060. [http://dx. doi. org/10. 1590/S0104-40602006000200013](http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013)
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educ. rev.** [online]. 2006, n. 28, p. 201-216. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx. doi. org/10. 1590/S0104-40602006000200013>>. Acesso em: 08 set 2020.
- SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMONO, René (Org.). **Por uma história Política**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- _____. Elites Culturais. In: RIOUX, Jean Pierre. **Por uma história cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1997.
- _____. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-270.
- SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**. São Paulo: Edições Loyola. 2002.
- SOUZA NETTO, Francisco Benjamin de. MASCELLANI, Maria Nilde (divulgação). **As Classes Experimentais de Socorro e sua relação com o ensino público vocacional do Estado de São Paulo**. Renov: São Paulo. 1971. 31p.

STRENGER, Irineu. **Luta contra o academismo nas escolas: alunos ajudam professores na revolução pedagógica.** Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. [195-?].

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. Os Ginásios Vocacionais, a História e a possibilidade de futuro. In: _____. **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual.** São Paulo: Cortez, 2005. P. 15-24.

_____. Ensino Vocacional: Formação Integral, Cultura e Integração com a Comunidade em Escolas Estaduais Paulistas na Década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, dez. 2016. p. 119-137.

TEIXEIRA, Anísio. Apresentação. In: CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais – Balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Vol. XL, jul./set. , nº 91, 1963. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. p. 90-51.

TERMO de abertura do livro das atas do Conselho Executivo do Centro de Estudos Pedagógicos de São Paulo. São Paulo, 13 de julho. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. 1965.

THOMPSON, Paul. **A Voz do passado: história oral.** OLIVEIRA, Lólio Lourenço (Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso.** São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, Letícia. **Um Núcleo Pioneiro na Renovação da Educação Secundária Brasileira: as Primeiras Classes Experimentais do Estado De São Paulo (1951-1961).** 2015. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. Florianópolis/SC.

_____; CHIOZZINI, Daniel Ferraz. Luis Contier como catalisador de redes: classes experimentais e renovação do ensino secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. **Hist. Educ.** Santa Maria, v. 22, n. 55, Aug. 2018. p. 61-80. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000200061&lng=en&nrm=iso; <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80603>. Acess em: 28 fem. 2020.

VINÃO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y câmbios.** 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

WARDE, Mirian Jorge. **O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo.** In: GARCIA, Walter E. (Org). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** SP: Editora autores Associados. 1995.

WEREBE, M. J. A renovação pedagógica em França. **Revista de Pedagogia.** São Paulo: EDUSP, v. 2, ano 2, n. 1, jan./jun, 1956. P. 57-68.

ANEXOS

ANEXO 01 – Decreto nº 34. 330, de 21 de outubro de 1953

Regulamenta a Lei nº 1. 821, de 12 de março de 1953

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º É permitida a matrícula na primeira série do curso clássico ou do científico, dos cursos técnicos comerciais, industriais e agrícolas, mediante conveniente adaptação, aos estudantes que tenham concluído um dos seguintes cursos:

- a) ginásial;
- b) comercial básico;
- c) industrial básico;
- d) de mestria agrícola;
- e) normal regional, ou de nível correspondente;
- f) de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas;
- g) de seminários.

§ 1º Devem ser oficiais ou reconhecidos pelo Governo Federal os cursos referidos nas alíneas a, b, c, e d, e mantidos ou reconhecidos por governo estadual o de que trata a alínea e.

§ 2º A prova de conclusão dos cursos comerciais básico, industrial básico, agrícola, normal regional e de formação de oficiais das polícias militares deverá ser feita mediante:

- a) diploma, certificado ou certidão de conclusão de curso;
- b) documento que comprove a duração do curso por um período mínimo de quatro anos, ou de cinco anos, nos casos de cursos de formação de oficiais de polícia militar;
- c) currículo de nível médio, de que constem, pelo menos, seis disciplinas do curso ginásial.

§ 3º Em todos os casos previstos neste artigo, o diploma, certificado ou certidão deverão estar acompanhado de histórico escolar, devidamente autenticado.

Art. 2º Será exigida dos candidatos à matrícula:

- a) no curso colegial, a prestação de exames de português, francês, ou inglês e matemática, quando essas disciplinas não tiverem sido estudadas ou o tiverem sido por tempo inferior ao previsto na Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- b) nos curso técnicos de ensino comercial, a prestação de exames de português, francês ou inglês, e matemática, quando essas disciplinas não tiverem sido estudadas, ou o tiverem sido por tempo inferior ao previsto na legislação de Ensino Comercial, além das

provas que se fizerem necessárias por força do disposto no artigo 21, parágrafo único, da Lei citada;

c) nos cursos técnicos de ensino industrial ou agrícola, a prestação de exames vestibulares de português, matemática, ciências físicas e naturais e desenho.

Parágrafo único. Os candidatos à matrícula na primeira série do curso clássico estarão sujeitos, ainda, a exames de latim, caso não tenham estudado essa disciplina no curso de que procedam.

Art. 3º Será permitida a transferência de um para outro dos seguintes cursos - ginásial, comercial básico, industrial básico, de iniciação agrícola e de seminário ao aluno que houver terminado a primeira ou a segunda série de qualquer deles.

§ 1º A transferência somente se efetivará mediante exames de adaptação nas disciplinas que não figurarem no curso de origem.

§ 2º Não serão exigidos exames de adaptação de trabalhos manuais, economia doméstica e canto orfeônico.

§ 3º A transferência para os cursos industriais dependerá do aproveitamento revelado pelo candidato no estágio de adaptação nas disciplinas de cultura técnica.

Art. 4º Os exames de adaptação referidos nos artigos anteriores serão realizados, no decorrer do primeiro período letivo, perante o estabelecimento em que o candidato pretender ingresso, permitida a matrícula condicional até a realização dos exames.

§ 1º Em caso de reprovação, será noventa dias depois permitida a prestação de novos exames.

§ 2º Os exames de estágio de adaptação a que se refere o § 3º do artigo anterior poderão efetuar-se no decorrer do ano letivo, até à realização dos exames finais.

Art. 5º Além dos habilitados em curso colegial poderão inscrever-se em exames vestibulares ou concursos de habilitação:

a) aos cursos de Faculdade de Ciências Econômicas, aos de Faculdade de Direito, aos de Geografia e História, e Ciências Sociais de Faculdade de Filosofia, e de Jornalismo, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino comercial, com duração mínima de três anos;

b) às Escolas de Engenharia, de Química Industrial e de Arquitetura e aos cursos de Matemática, Física, Química e Desenho de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino industrial;

c) às Escolas de Engenharia, de Agronomia e Veterinária e aos cursos de Física, Química, História Natural e Ciências Naturais de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino agrícola;

d) aos cursos de Pedagogia, Letras Néo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o segundo ciclo do curso normal, nos termos da Lei número 1.759, de 12 de dezembro de 1952;

e) aos cursos de Faculdade de Direito e aos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Néolatinas, Letras anglo-Germânicas e Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído curso de Seminário com a duração mínima de sete anos;

f) à seção de Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o curso pedagógico, além do curso técnico, ambos de ensino industrial;

Art. 6º Os estudantes a que se refere o artigo anterior poderão candidatar-se a concurso de habilitação ou exame vestibular a qualquer curso superior desde que satisfaçam uma das seguintes exigências:

a) tenham estudado, em nível de segundo ciclo, durante dois anos no mínimo, português, uma língua viva estrangeira e ainda três das seguintes disciplinas: latim, grego, francês, inglês, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, matemática, física, química, história natural, desenho e filosofia;

b) apresentem certificado de aprovação em exames realizados em ensino secundário federal, ou equiparado, de tantas disciplinas referidas na alínea anterior, quantas bastem para completar cinco, incluídas obrigatoriamente entre elas português e francês ou inglês.

Parágrafo único. O certificado de aprovação em exames complementares de cinco disciplinas será sempre exigido dos candidatos procedentes do curso normal com duração inferior a sete anos.

Art. 7º Os estudantes que tenham concluído curso médio reconhecido, ou curso de seminário, com duração inferior a sete anos, poderão, feita a devida adaptação, completar esse período em curso clássico ou científico.

Art. 8º O Ministério da Educação e Cultura expedirá as instruções complementares, necessárias à execução do presente decreto.

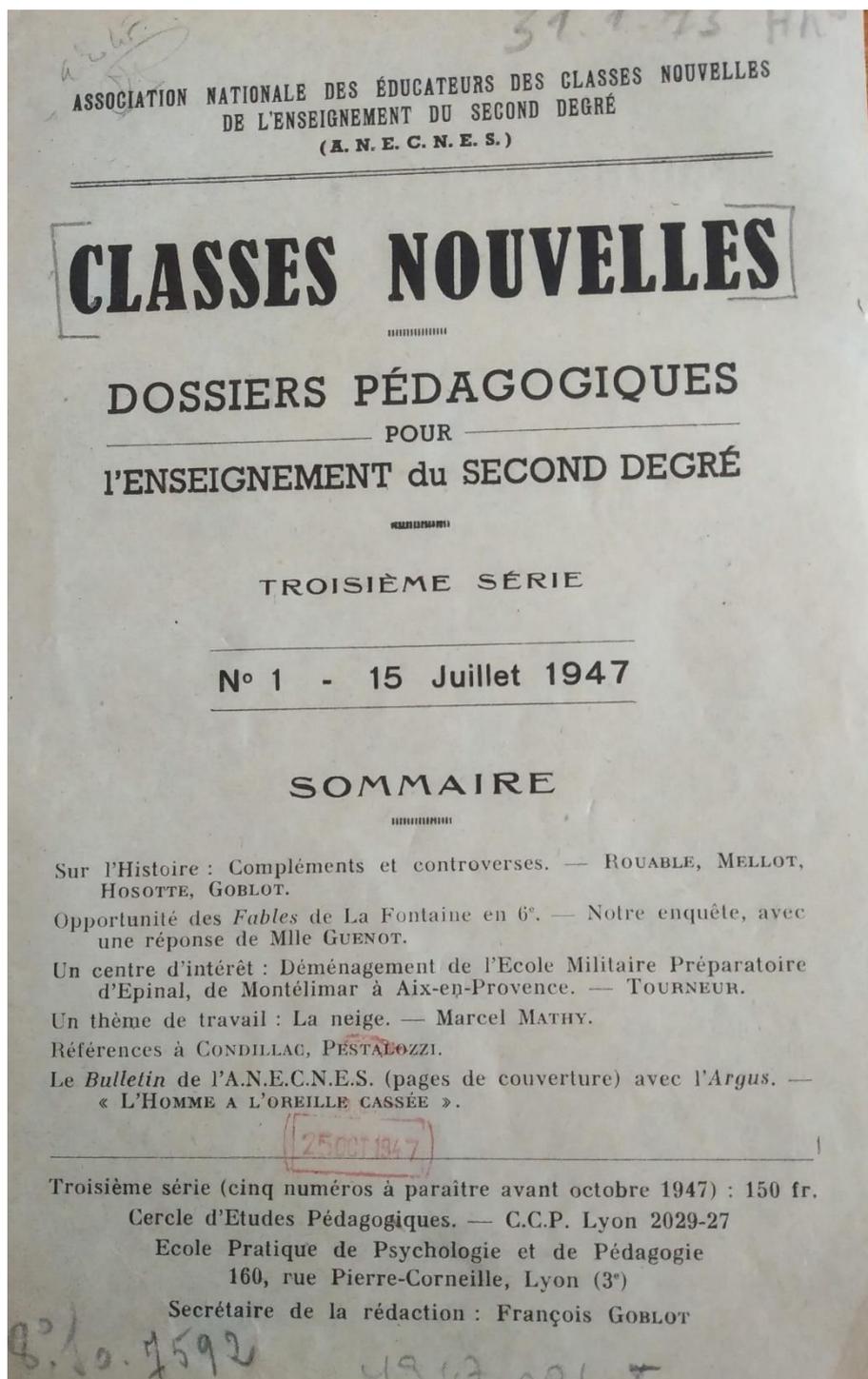
Art. 9º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de outubro de 1953, 132º da Independência e 65º da República.

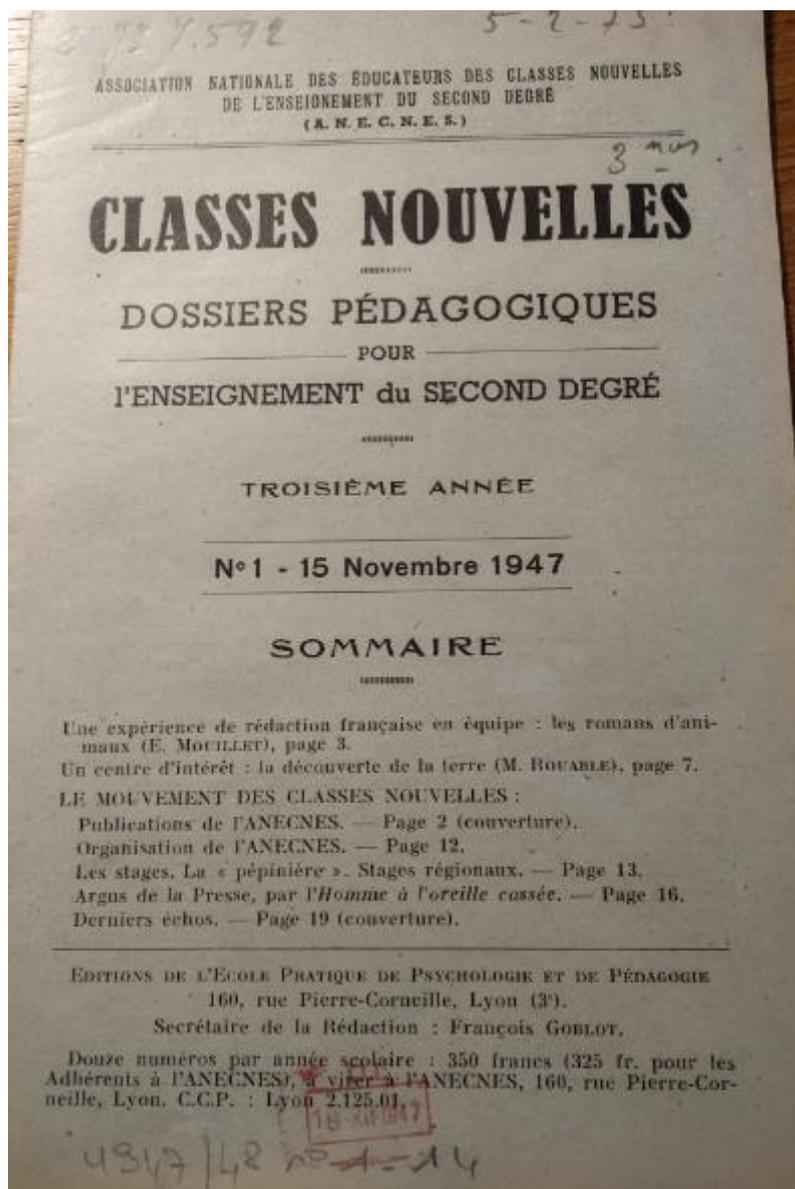
GÉTULIO VARGAS

Antônio Balbino

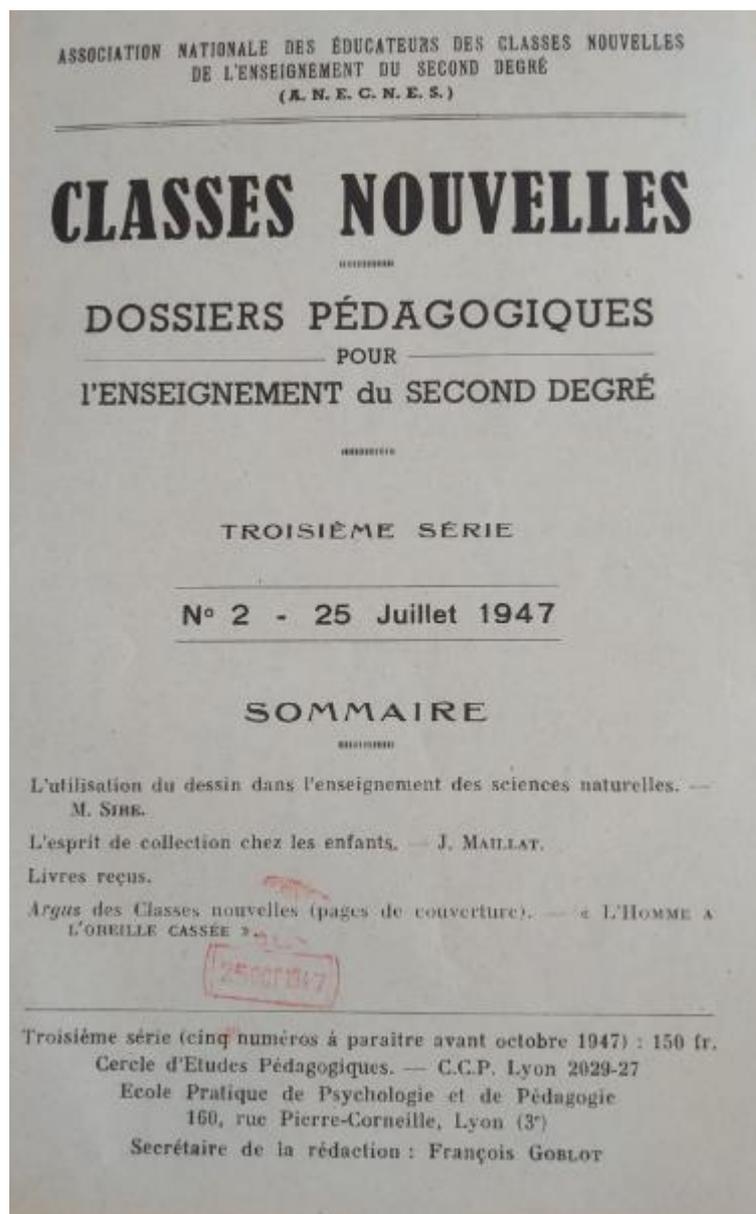
Anexo 02 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” n° 1, de 15 de julho de 1947



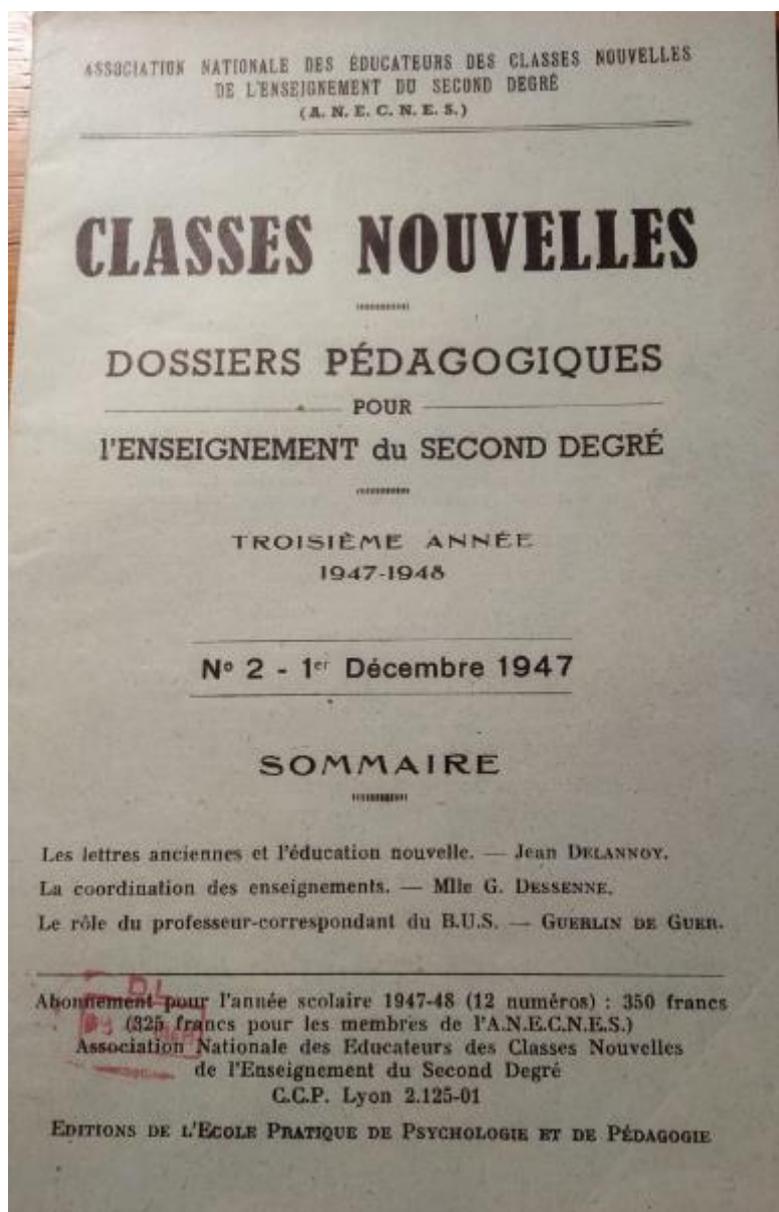
Anexo 03 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” n° 1, de 15 de novembro de 1947



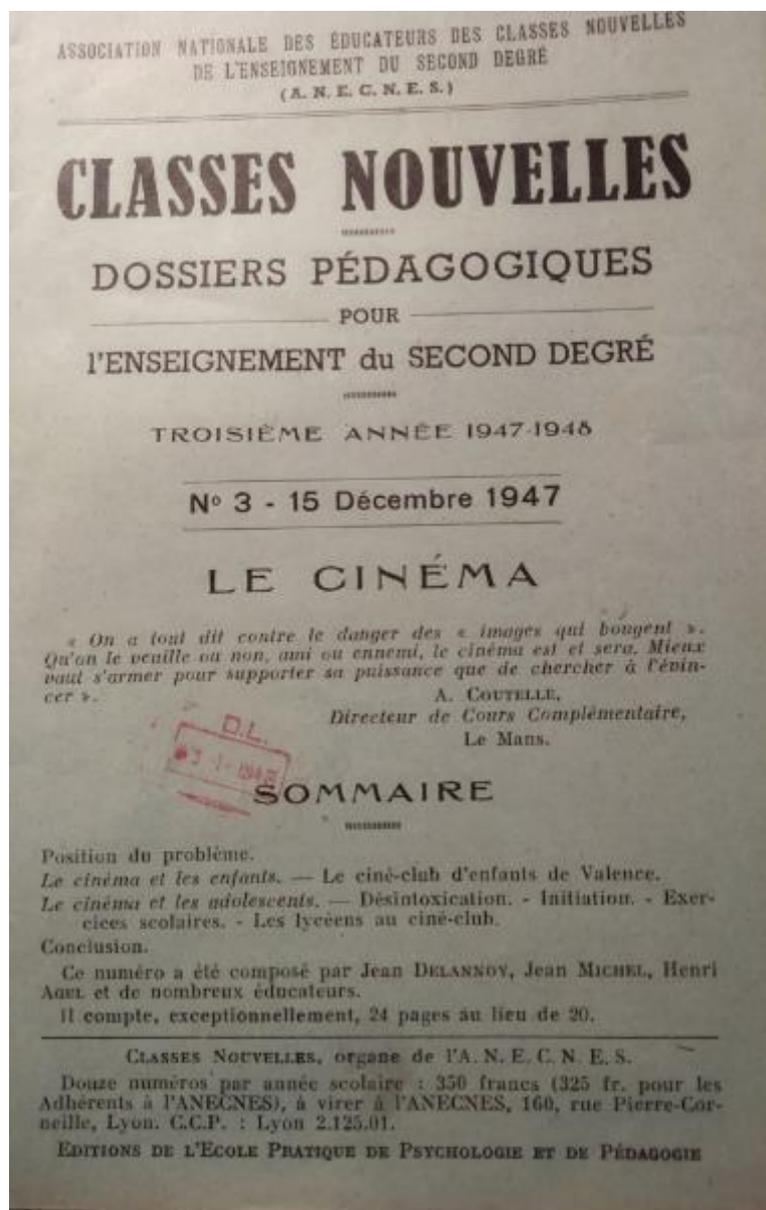
Anexo 04 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” n° 2, de 15 de julho de 1947



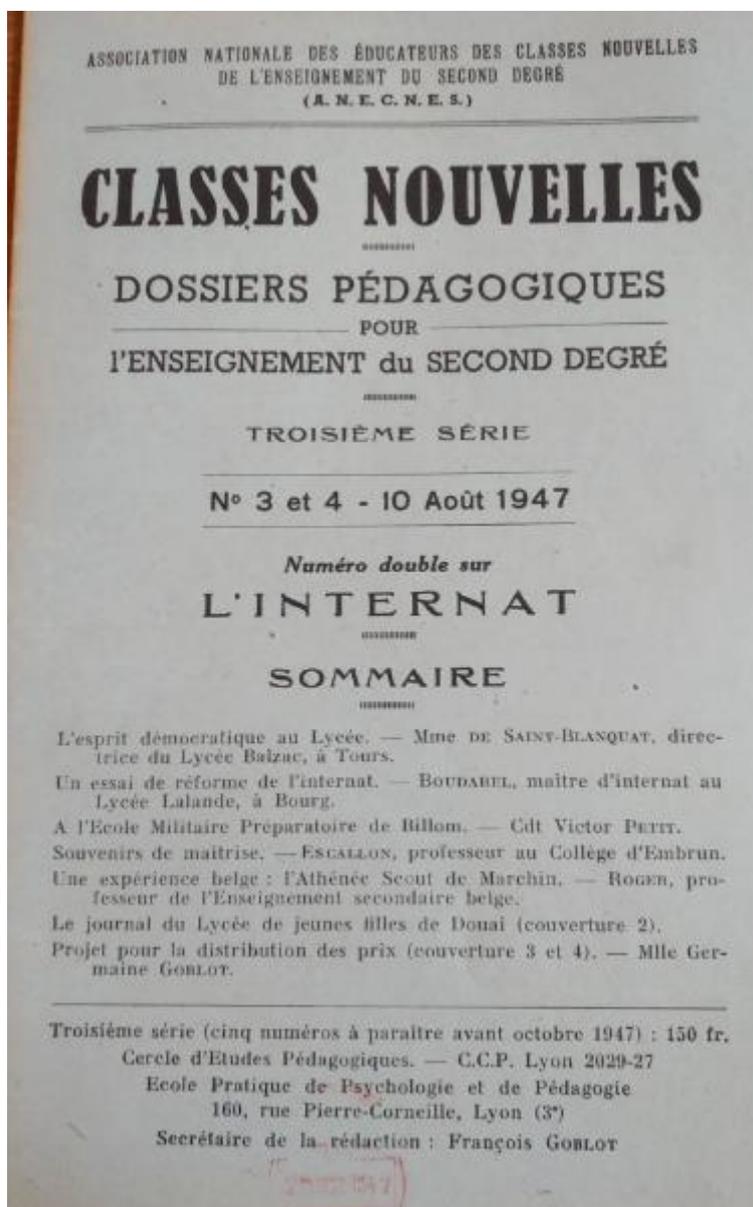
Anexo 05 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” nº 2, de 01 de dezembro de 1947



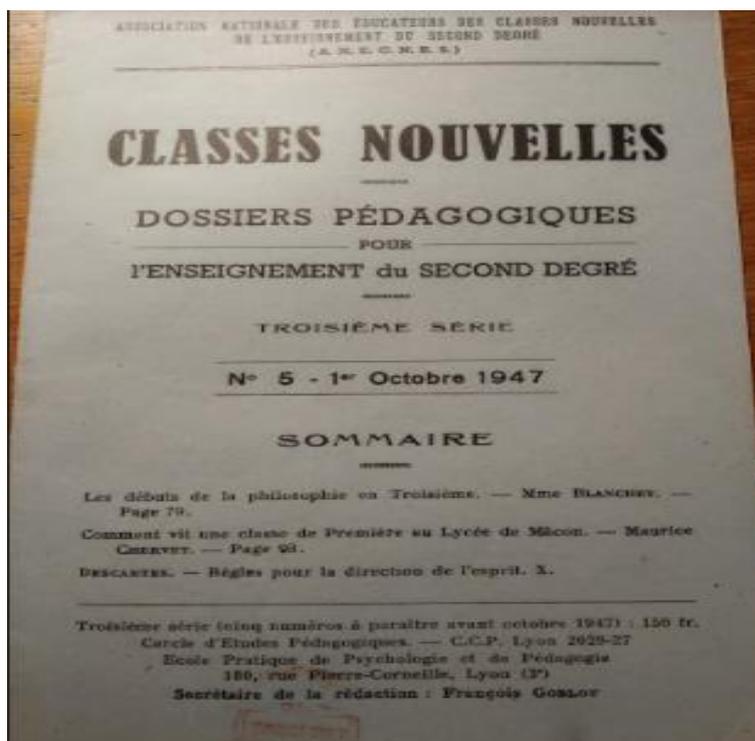
Anexo 06 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” n° 3, de 15 de dezembro de 1947



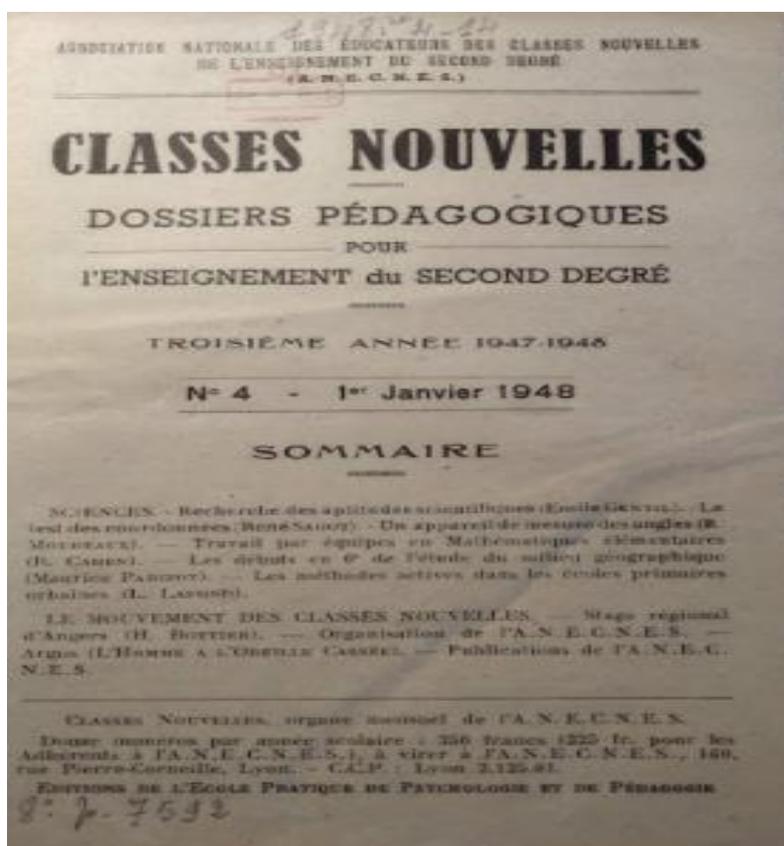
Anexo 06 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” nº 3 e 4 de 10 de outubro de 1947



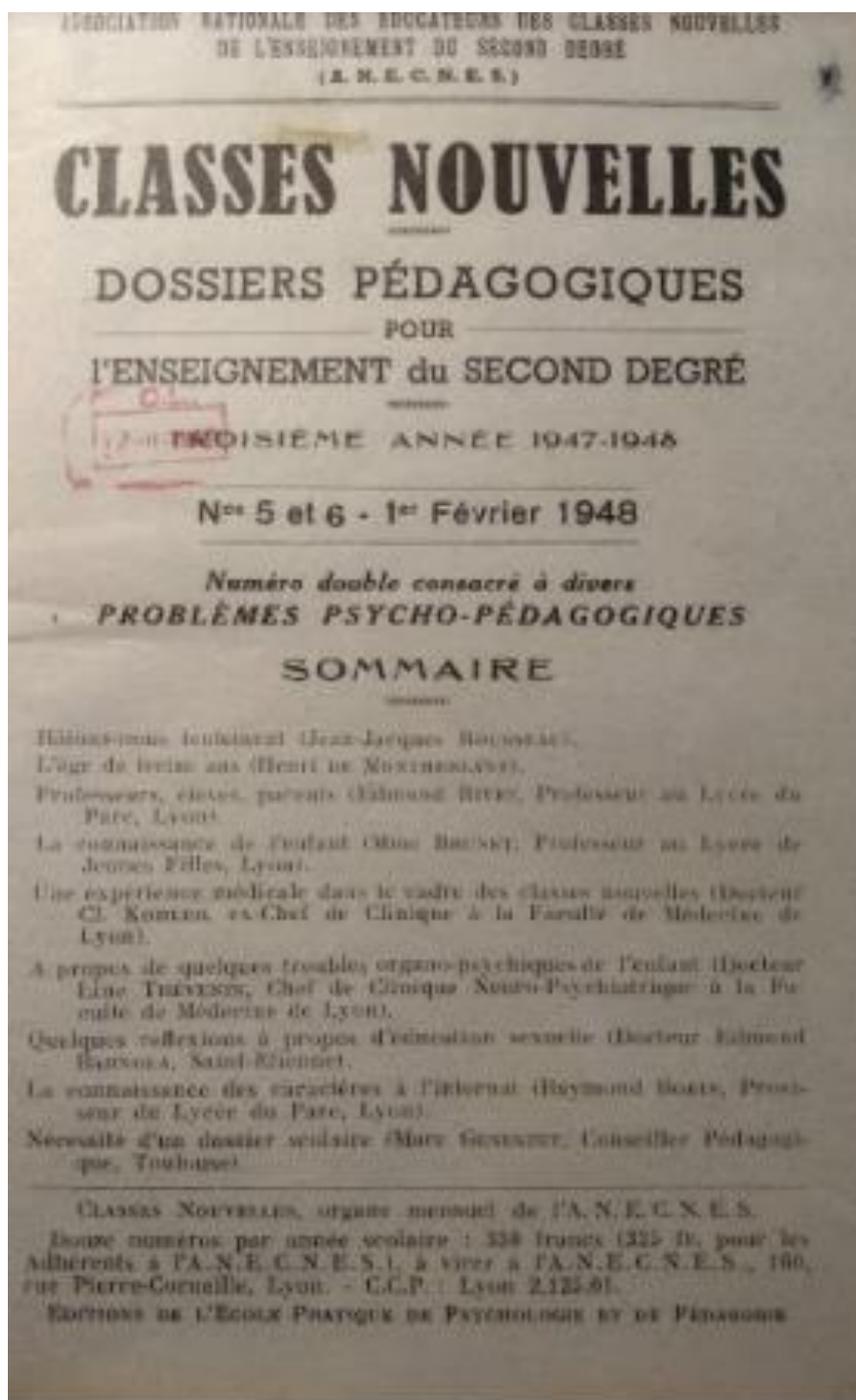
Anexo 07 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” nº 5 de 1 de outubro de 1947



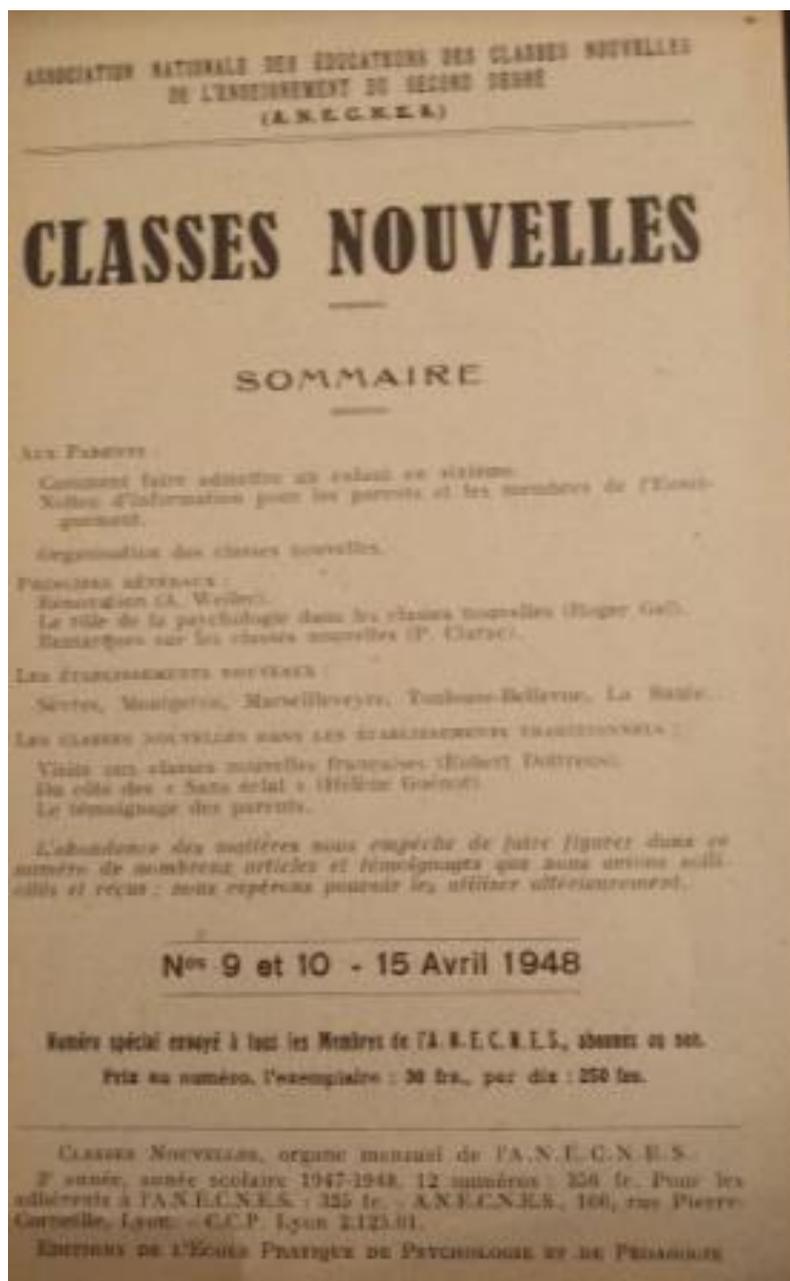
Anexo 08 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” nº 4 de 1 de janeiro de 1948



Anexo 09 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” n°s 5 e 6 de fevereiro de 1948



Anexo 09 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” n°s 9 e 10 de 15 de abril de 1948



Anexo 10 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” n°s 11 e 12 de 25 de junho de 1948



Anexo 10 – Capa do boletim “Classes Nouvelles” n°s 13 e 14 de 10 de julho de 1948

