

Educação renovada no Estado de São Paulo: a experiência pioneira do ensino continuado e as práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971)

Renewed Educational Experiences in the State of São Paulo – The eight-year continuous teaching system and the school practices in “Experimental da Lapa” School (1961 – 1971)

La Educación renovada en el Estado de São Paulo: una experiencia pionera en la enseñanza prolongada y las prácticas escolares del "Experimental da Lapa" (1961-1971)

CARLOS EDUARDO BIZZOCCHI¹

Resumo

O “Experimental da Lapa” foi uma das referências em ensino experimental entre as diversas iniciativas da década de 1960 e 70 no Estado de São Paulo, principalmente a partir da instalação das classes experimentais. A instituição, com origem em 1939, é historicamente inovadora e forjada a partir da escola nova e de suas derivações. Durante o período pesquisado testou o ensino continuado de oito anos que em 1971 foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases como ensino de 1º grau. Sem nunca abandonar as práticas renovadoras que o caracterizaram, o “Experimental da Lapa” forjou-se numa somatória de modelos, gerando uma experiência ímpar com identidade própria.

Palavras-chave: Experimental da Lapa; classes experimentais; escola nova.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Professor de Filosofia e Dimensões Históricas da Educação Física do curso de Educação Física da Universidade Paulista. E-mail: caebizz@hotmail.com

Abstract

The Primary School called “Dr. Edmundo de Carvalho” Experimental School, also known as “Experimental da Lapa” School, was one of the references in experimental education among the several experiments during the 1960s and 1970s in the State of Sao Paulo, Brazil, mainly after an experimental education system called “classes experimentais” were established. There is evidence of the Escola Nova (New School) influence on this institution since 1939, although “Experimental da Lapa” was applied in an appropriate and adapted manner during the time in which the school tried the eight-year continuous teaching system.

Keywords: *Experimental da Lapa School; experimental classes; new school.*

Resumen

El “Experimental da Lapa” fue en las décadas de 1960 e 70 en el Estado de São Paulo, una de las referencias en la enseñanza escolar con la instalación de clases experimentales. La institución, originaria em 1939 és inovadora en la historia y fraguada a partir de la Escuela Nueva y de sus derivaciones. Durante el periodo en que se hicieron las pesquisas fue testificada la enseñanza prolongada con la duración de ocho (8) años; en el año de 1971 fué denominada de enseñanza de Primer Grado por la “Lei de Diretrizes e Bases”. El “Experimental da Lapa” jamás abandonó sus prácticas reformadoras que fuerón sus características principales y eso fué su signatura, generando experiencia exclusiva, única.

Palabras-claves: *Escuela Experimental da Lapa, Clases Experimentales, Escuela Nueva*

Recebido em: novembro de 2015

Aprovado para publicação em: fevereiro de 2016

A história do Experimental da Lapa transcende a criação das classes experimentais e tem origem no final da década de 1930. Criada em 13 de junho de 1939, pelo Decreto nº 10.307 do Governo do Estado de São Paulo, a Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro II iniciou suas atividades em 12 de outubro. A “Escolinha”, como passou logo a ser carinhosamente chamada, foi instalada no Parque da Indústria Animal (atual Parque Fernando Costa), no bairro da Água Branca, zona oeste da capital paulista.

A escola foi idealizada a partir de uma sugestão do Departamento de Educação Física de São Paulo, ficando sob direção da Escola Superior de Educação Física e supervisão de sua Seção de Pedagogia e Metodologia. Edmundo de Carvalho, médico paulista formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, com fortes ideais higienistas e que viria a ser homenageado futuramente concedendo seu nome à escola que ficaria conhecida como Experimental da Lapa, idealizou e viabilizou a Escola ao Ar Livre.

Segundo Dalben (2009), os alunos de até sete anos do pré-primário recebiam aulas de Educação Física e depois podiam realizar atividades livremente escolhidas entre as seguintes opções: modelagem, atividades na areia, carpintaria, desenho, pintura, bordados, entre outras. Aos sete anos, a criança era iniciada na alfabetização e na aprendizagem da matemática, com planos de ensino que seguiam as diretrizes da Secretaria de Educação. O currículo incluía, além da educação física obrigatória, atividades teatrais e de canto e jogos aritméticos (DALBEN, 2008). Os alunos tinham à disposição quadros negros portáteis que eram transportados aos locais escolhidos. A interação com o ambiente, conforme o entendimento dos defensores das novas metodologias, potencializava a aprendizagem. Em dias de chuva, os galpões do parque eram utilizados.

A influência da Escola Nova nas metodologias aplicadas no Dom Pedro II é relatada pelos autores consultados. Há indícios claros de que os professores trocavam a tradicional postura de transmissores formais e únicos de conhecimento por uma atuação mediadora, com a função de orientar, instigar a curiosidade e levar as crianças a observar e explorar a natureza. O Relatório de 1942 do Departamento de Educação Física enfatiza alguns desses princípios norteadores que aparecem desde o início das atividades da escola e manter-se-iam, com adaptações contextuais, após a transformação em Experimental da Lapa.

A função da professora será apenas a de orientar e estimular o comportamento das crianças, interessando-as e fazendo-as obter, através da observação e experiência, conhecimentos compatíveis com a sua idade. Não haverá programa nem horário, apenas o aproveitamento livre das iniciativas infantis. [...] Na escola primária o que importa, é o método, para que o assunto se torne interessante e a crianças aprenda, sem perceber, brincando, sem estar presa a uma rotina que é contra a sua natureza (DALBEN, 2008).

Em 1954 a “Escolinha” mudou-se para o bairro da Lapa, mais especificamente para a Vila Romana – Rua Tibério, 145 –, distante cerca de três quilômetros do endereço anterior. Por determinação da Lei nº 3.269, de 9 de dezembro de 1955, assinada pelo

governador Jânio da Silva Quadros, a escola passou a se subordinar à Secretaria dos Negócios de Educação.

O Decreto nº 25.596, de 9 de março de 1956 – que regulamentou a Lei nº 3.269 –, entre outras determinações, confere ao antigo Dom Pedro II o nome de Grupo Escolar Experimental, estabelece normas de funcionamento para a escola e ao cumprimento dos propósitos da educação primária e pré-primária e a reconhece como parte de um projeto piloto do governo estadual para o aperfeiçoamento do ensino, concedendo-lhe autonomia para elaboração de um regimento próprio.

O artigo 7º, parágrafo 1º, concede à direção e ao corpo docente “ampla flexibilidade de ação, a fim de que possam aplicar os métodos e experiências que julgarem convenientes e oportunas”. Todavia, apesar dessa pretensa autonomia, obrigava-a a seguir o programa adotado das demais escolas da rede – chamadas no decreto de “comuns” – para “permitir a transferência de um estabelecimento para outro, sem quebra da unidade educacional geral do Estado”.

Com a instalação das classes experimentais no final da década de 1950 e a chegada de Therezinha Fram à direção da escola em 1961, a instituição ganhou importante impulso.

Em 1963, um ano antes do golpe militar, pelo Decreto nº 42.475, de 12 de setembro de 1963, a escola passou a se chamar Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”.

O Decreto Lei nº 52.488, publicado em 14 de julho de 1970, assinado pelo governador de São Paulo Roberto Costa de Abreu Sodré, estabelece a nova denominação da escola: Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” (GEGEDEC), no que viria a ser oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971 como o ensino de 1º grau, concretizando o modelo continuado de ensino, da 1ª à 8ª série, com alunos de 7 a 14 anos.

Em 1971 foram publicados os chamados “Cadernos”, formados por um conjunto de 11 publicações que resumem e avaliam a trajetória da experiência de ensino continuado testado nos anos anteriores e ilustram com as práticas escolares adotadas o cenário no qual a iniciativa fundamentou-se. Eles e os relatórios das unidades da instituição no período serviram de principal referência para a elaboração deste artigo. Assinados pela equipe de educadores do Experimental da Lapa e publicados pela Secretaria de Estado de São Paulo dos Negócios da Educação, por meio da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – Divisão de Assistência Pedagógica –, a distribuição teve alcance nacional.

Este artigo restringe-se ao período entre a instalação das classes experimentais e a publicação dos cadernos, perpassando com maior profundidade uma das principais experiências, o ensino continuado. Foi o período mais rico e profícuo em termos de incremento das inovações nas práticas escolares e pedagógicas já antes desenvolvidas. Sem abandonar o perfil renovador, a escola testou o sistema chamado então de rendimento efetivo com fortes raízes escolanovistas nas práticas escolares em geral.

A instituição foi rebatizada em 1975 como Escola Estadual de 1º Grau Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” e permaneceu sob o caráter experimental até 2 de fevereiro de 2000, quando o governador Mário Covas assinou o Decreto nº 44.691,

transformando-a em Escola Estadual “Dr. Edmundo de Carvalho” e integrando-a à rede estadual, na mesma forma das demais.

O contexto nacional e estadual e o advento das classes experimentais

Definitivamente, a educação brasileira não pode ser analisada sob um enfoque imediatista nem ser entendida num período curto ou mesmo médio de tempo. A distância temporal entre reivindicações, mobilizações, deliberações legais e aplicações da legislação específica é inexplicavelmente lenta e, muitas vezes, sequer chega a se viabilizar. O período compreendido entre o final da década de 1940 e o início da de 50 foi de intensa movimentação de educadores no sentido de renovar o ensino nacional e é preciso retornar a ele para compreender o movimento pela instalação das classes experimentais, nas quais seria possível conceber novas metodologias, principalmente aquelas baseadas na Escola Nova.

A ideia remonta ao ano de 1950, quando alguns educadores brasileiros, segundo Fontes (1999), foram convidados pelo Consulado da França para realizar um estágio para conhecer as *classes nouvelles*, mais especificamente a Escola de Sèvres, nos arredores de Paris. Chiozzini (2003) afirma que dos educadores que viajaram à Europa, Luís Contier², professor do curso primário e diretor do Instituto de Educação Professor Alberto Conte³, na capital paulista, retornou ao Brasil em 1951 e implantou a experiência em classes da escola.

Ao assumir, em 1958, a Direção Geral do Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, segundo Tamberlini (2001) e Neves (2011), Contier, vendo-se finalmente com força e influência políticas, instituiu a instalação das classes experimentais no Estado, por meio de portaria da Secretaria.

A decisão de Contier pressionou o MEC a se posicionar definitivamente sobre o tema e acelerar os trâmites burocráticos para a aplicação em abrangência nacional, até que a Portaria nº 1 do MEC, de 2 de fevereiro de 1959, autorizou a instalação das classes experimentais. Para efetivamente fazer valer a portaria federal e agilizar a criação das classes experimentais, o governador do Estado de São Paulo, Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, publicou, em 11 de junho de 1959, o Decreto nº 35.069, autorizando e abalizando, a partir do ano seguinte, o funcionamento das classes experimentais nas séries secundárias do ciclo ginasial.

A verdade é que a realidade sufocou o idealismo, ao menos neste primeiro ano de 1959. Para adotar as práticas metodológicas sugeridas pelo ensino experimental baseado na Escola Nova era necessário investimento na estrutura física das instituições. A falta de

² Luís Contier (o nome é grafado em algumas fontes como Luiz) nasceu em São Paulo em 1915 e faleceu em 2013. Exerceu importantes cargos tanto na Secretaria de Educação de SP quanto no MEC, sendo peça fundamental na instalação das classes experimentais. Nos anos 1970 foi um dos precursores do construtivismo na educação nacional ao trazer Jean Piaget para uma série de palestras (informações colhidas no site http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=71 – acesso em 1º de outubro de 2014).

³ Denominada atualmente Escola Estadual Alberto Conte, funciona no mesmo endereço – Avenida Mário Lopes Leão, 120, bairro de Santo Amaro.

material adequado, instalações apropriadas e corpo docente preparado foram alguns dos fatores dificultadores da implantação imediata. Chiozzini (2010) afirma que cerca de 50 escolas adotaram o ensino experimental, “em sua maioria particulares” (p. 4). Essa dificuldade, para o autor, levou o Estado a adiar para 1960 uma implantação mais abrangente.

As movimentações no campo educacional não se restringiam a objetivos meramente pedagógicos. Havia uma pressão socioeconômica por reestruturações que atendessem as novas exigências formativas. Salles (2001) oferece um panorama de como a nova realidade socioeconômica se instalou no Estado de São Paulo a partir da migração em busca de melhores oportunidades oferecidas pela crescente industrialização da região e, supostamente, também acabou por dificultar a elaboração de um sistema de ensino que acompanhasse a velocidade das mudanças.

Em aproximadamente cinquenta anos, de 1907 a 1958, São Paulo passa de uma participação de 16,5% na produção industrial nacional para uma participação majoritária de 55%.

[...] o aumento demográfico do Estado aconteceu concomitantemente ao fenômeno econômico relativo ao aumento da produção industrial. Ambos cumpriram papéis decisivos para o concentracionismo industrial ocorrido no Estado de São Paulo. O primeiro concentrando a população para o mercado de trabalho e segundo gerando rendas e salários para a formação do mercado de consumo (p. 28).

Alguns dados apresentados pelo autor são altamente sugestivos no que tange à reelaboração curricular visando atender à demanda por uma educação renovadora, corrigir os rumos do ensino profissionalizante e desenvolver um curso secundário que levasse o aluno a descobrir e desenvolver vocações sem, no entanto, condená-lo a seguir precocemente um caminho profissional alheio à continuidade dos estudos. Associada a isso, a busca por um modelo que não discriminasse o aluno que por motivos culturais, sociais, econômicos ou de qualquer origem era o principal mote dos progressistas.

Crianças em idade escolar sem acesso ao ensino, prédios sucateados, índice de repetência desencorajador, população adulta com nível de instrução baixíssimo ou nulo⁴, perspectivas de alteração do quadro vinculadas à burocracia do poder legislativo formavam um panorama pouco favorável ao otimismo, mas potencialmente reivindicatório. É também flagrante o abismo entre o ensino primário e o secundário e a urgência por uma estratégia que permitisse a continuidade do estudo de um ciclo para o outro, com outra formatação para o ensino secundário.

⁴ O VII Recenseamento Geral - Estado de São Paulo, 1960, p. 28 – IBGE apresenta o tempo de estudo da população paulista. Quase 90%, mais exatamente 89,5%, não tinham instrução ou possuíam até quatro anos de estudo; na capital, este índice era de 84,8%. A este total podemos acrescentar ainda alguns dos 3,6% que responderam ter de 5 a 8 anos de estudo que podem estar entre os casos de repetência citados anteriormente (SALLES, 2001, p. 107).

É nesse cenário de baixo financiamento na área educacional e alta expectativa da indústria pesada predominantemente estrangeira que se funde a história das duas principais instituições voltadas para o ensino vocacional da época. Os ginásios vocacionais e os pluricurriculares dividiram a cena durante a década de 1960, não faltando interpretações diversas e contundentes às duas iniciativas. O ensino vocacional para o segundo grau já vinha se desenhando havia alguns anos e o contexto político do período fez com que ambos escrevessem seus nomes na efêmera, mas polêmica, história desses cursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1961 fazia menção ao novo modelo vocacional, assim como a Lei estadual nº 6.052 de 03 de fevereiro de 1961, de acordo com o artigo nº 21 já mencionava:

Os Cursos Vocacionais, de 2 ou 4 anos de duração, de 1º ciclo do ensino de grau médio, terão o caráter de curso básico, destinado a proporcionar cultura geral, explorar as aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores.

As reivindicações dos setores técnicos, como pode ser constatado na elaboração cronológica do ensino profissionalizante em Salles (2010), caminharam quase que concomitantemente com os anseios dos educadores renovadores, até ser adotado na década de 1960 no ensino ginásial, em especial nos currículos voltados a despertar a vocação do aluno e iniciá-lo em algumas práticas associadas no ambiente escolar.

Enquanto os Ginásios Vocacionais começavam a operar, o governo federal procurava implantar os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), que surgiam como tentativa de regulamentar o ensino industrial no nível ginásial. Em 1963, a nova investida em busca de implantar os GOTs foi inócua e encontrou resistência em críticas diversas (CHIZZINI, 2003; BALZAN, 2005), principalmente de ordem social e ideológica, associando-o a uma possível ingerência norte-americana sobre os destinos da educação brasileira e o interesse dos industriais tão somente em formar mão de obra.

Nascido do sucesso da experiência das classes experimentais instaladas em Socorro (SP), os Ginásios Vocacionais alcançaram rápida aceitação entre os progressistas, pela forma renovadora como vinha sendo conduzido. No entanto, sua tendência ideológica de contestação fez com que o governo federal resolvesse implantar de vez a ideia dos GOTs. Batizados em São Paulo como Ginásios Pluricurriculares foram inaugurados em 1967 no Estado, segundo Chiozzini (2003), 55 ginásios pluricurriculares, entre eles o Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (conhecido reduzidamente como GEPE). Em 12 de dezembro de 1969 todas as unidades dos Ginásios Vocacionais foram invadidas pela polícia militar. As escolas seriam desativadas oficialmente pela Lei nº 5.692 de 1971.

O anteprojeto do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental, conhecido a partir de então abreviadamente como GEPE, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação por meio do Processo nº 1.246/66, parecer nº 616/66, referendado pela Secretaria de Educação de São Paulo e publicado no Diário Oficial de 31 de janeiro de 1967 (páginas

37 e 38). Diretamente ligados à Secretaria de Educação estadual, os GEPEs foram criados como entidade autônoma.

Três unidades foram inauguradas em 1967 e passaram a funcionar em caráter provisório, os GEPEs I, II e III. No ano seguinte uma quarta unidade juntou-se às demais constituindo o Núcleo Experimental – formado pelo Grupo Escolar (associado à Pré-escola) e as unidades dos GEPEs –, ao qual todos eram subordinados. Para dirigir o Núcleo Experimental da Lapa, inaugurado para servir como condutor e gerenciador desta nova proposta, foi indicada Therezinha Fram, que passou a coordenar a experiência do ensino continuado de oito anos.

Os ideais do escolanovismo, presentes desde a Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro II continuaram presentes com a inclusão dos ginásios pluricurriculares ao projeto. A influência do escolanovismo é unanimidade na formação do Experimental da Lapa. Andrade (2002), Bernardelli (2002), Bonino (2011), Cupertino (1990), Fernandes (2009), Salvador (2000), Triguís (2007) e Viégas (2007) mencionam essa influência e destacam a caracterização da instituição a partir dessa inspiração.

A origem do Núcleo Experimental da Lapa, tornou ainda mais clara a influência da Escola Compreensiva, que pregava a continuidade entre os ensinamentos primário e ginásial, a universalização e uma pedagogia com tendência a despertar vocações. As práticas adotadas nos GEPEs, no Grupo Escolar e, na sequência, no GEGEDEC apoiaram-se ainda em outros dois movimentos derivados, como pode ser constatado nos relatórios e Cadernos em consonância com os referenciais teóricos, da própria Escola Nova: o Tecnicismo e a Escola Compensatória.

É preciso, todavia, considerar a diversidade conceitual e as influências histórica e contextual que sofreu a original Escola Nova (se é que podemos considerá-la como única já em seu desabrochar), guardando as devidas particularidades preconizadas por seus idealizadores, divulgadores ou aplicadores. Quando nos referimos ao escolanovismo, o fazemos de forma ampla, assim como foi o próprio movimento ao se difundir pelo mundo com diversas denominações – Escola Renovada, Escola Progressista, Escola Ativa.

Valdemarin (2010) considera que a Escola Nova que se instalou com a intenção de aproximar “a escolarização e a experiência infantil” (p. 24), acabou por se popularizar, sendo fonte inspiradora de vários desdobramentos práticos. Essa tentativa de rever a importância do ensino a partir do que é útil ao aprendiz e pode lhe servir no mundo em que vive e vai ao encontro a seus interesses e ambiente foi uma das forças motrizes dos movimentos progressistas. Rompia-se com um método baseado na transmissão de informações que se sustentavam no erudito e se perderiam sem utilidade após a formação do educando.

A experiência do Núcleo Experimental da Lapa neste período, com o trabalho conjunto do Grupo Escolar com os Ginásios Pluricurriculares possibilitou também, graças à autonomia conferida à escola, a abolição do exame de admissão pelo Projeto Experimental em algumas unidades dos GEPEs, porém não uniforme, encontrando resistências de diversas ordens – uma reprodução da discussão que ocorria na sociedade e em diversos setores da educação – e em tempos diferentes dentro do próprio Núcleo.

Promoção automática, rendimento efetivo, ensino continuado...

A discussão sobre a promoção automática (como se denominava na época a progressão) voltou à tona na segunda metade dos anos 1950, segundo Viégas (2007). A autora ressalta que a ideia provocou um amplo debate entre vários profissionais da área educacional, principalmente nas páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). O marco da retomada do debate, no entanto, está localizado por Viégas (2007) na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, realizada em 1956, em Lima (Peru). As “Recomendações” da Conferência propõem “práticas de promoção que estimulem o progresso contínuo dos alunos”, realizadas em “experimentação prévia dos planos e programas em escolas especialmente indicadas para esse fim e sob a supervisão de técnicos especializados com o objetivo de que se fundamentem numa base real e seja eficaz sua aplicação posterior” (p. 163-171 do documento, de acordo com VIÉGAS, 2007, p. 11)

Em 1957, a realidade foi apresentada por Anísio Teixeira numa conferência, de acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 168). Nela, Teixeira comprova com números a alarmante evasão escolar e o afunilamento das oportunidades no cenário educacional brasileiro. Dados apontam um total de 2.664.121 alunos ingressantes na 1ª série do ensino elementar; sendo que desses: 1.075.792 chegam ao ano seguinte; apenas 230.567 inscrevem-se na 1ª série do 1º ciclo do ensino médio (atual fundamental II); e, ao final do processo seletivo, a entrada no ensino superior acaba sendo privilégio de apenas 21.928 afortunados. O caráter seletivo da escola brasileira abandonava no meio do caminho, no final dos anos 1950, nada menos que 1.198.072 pretensos estudantes.

A experiência do ensino continuado na escola laicana remonta, porém, a década de 1950. Em 1958, o diretor Geral do Departamento de Educação de São Paulo, Luís Contier, consultou o diretor do Grupo Escolar Experimental da Lapa Ulysses Lombardi para testar um sistema de aprovação automática. Em 1961, por sugestão do então diretor do departamento Carlos Pasquale, a experimentação foi rebatizada como Rendimento Efetivo, quando o Experimental da Lapa encampou a ideia da “continuidade do processo educativo”, precursor do método de ensino continuado.

De acordo com o projeto idealizado por Elsa Lima Gonçalves Artunha⁵ ainda em 1959 e publicado apenas em 1961, a iniciativa atendia as reivindicações da sociedade e de educadores por uma solução para o problema da reprovação, que provocava superlotação de classes, falta de vagas e evasão escolar, além de problemas logísticos e administrativos para a instituição e para o Estado, e psicológicos para alunos e familiares e pedagógicos para professores. As conclusões sobre a iniciativa, segundo o documento, seriam apresentadas em cinco anos (VIÉGAS e SOUZA, 2012). Artunha alertava, no entanto, que tão-somente a adoção do rendimento efetivo não resolveria um problema que incluía deficiências instrumentais, administrativas e de formação de professores, propondo uma reestruturação geral do ensino. Entre as sugestões, a autora elenca a duração do ano letivo, o currículo, a organização das classes, o planejamento e os critérios de avaliação, aliando quantidade e qualidade.

⁵ Artunha era assistente técnico-didática do Grupo Escolar Experimental da Lapa.

A promoção automática do Experimental da Lapa ocorreu de forma progressiva, sendo encampada primeiramente de forma a dar condições plenas de aproveitamento escolar do aluno que ingressava no ensino primário, recém-saído da pré-escola e, posteriormente, de modo a não o reter ou evitar a desistência do primeiro para o segundo e, por fim, do primeiro para o segundo ciclo do ensino primário. No auge da experiência, o ensino continuado incluía onze anos de continuidade pedagógica e acompanhamento, desde a pré-escola até o final do ginásio.

Quando foi incluído o ensino continuado, fica flagrante a preocupação em criar um modo de avaliação e recuperação desde os primeiros relatórios dos GEPEs. Os relatos apontam para diversas experiências até mesmo alternadas e abandonadas durante o ano letivo, em busca de uma outra mais eficiente. A busca por um modelo ideal permeou toda a trajetória do Núcleo Experimental da Lapa e fez com que todas as unidades alternassem bastante a forma de avaliar o aluno.

A importância da continuidade é levantada no Relatório do Grupo Escolar de 1969, mais especificamente no relatório do curso primário, que faz referência às duas pontas do processo e considera a integração de seu Serviço de Orientação Educacional com os setores de Orientação Educacional do pré-primário e do ginásio como principal meio para o sucesso da iniciativa.

A avaliação, apesar de não condicionar a aprovação ou repetência, deveria se converter num indicador das necessidades do aluno que não atingia um patamar suficiente para acompanhar o conteúdo a ser desenvolvido no ano seguinte. E foi com essa concepção que ela se tornou constante e identitária no projeto do Experimental da Lapa: uma avaliação que encerrasse um eficiente método de aferir o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. Em 1969, o modelo que já vinha sendo testado e seria utilizado nos anos seguintes também no GEGEDEC já estava devidamente estabelecido, ao menos no GEPE I, de acordo com seu relatório anual, a ficha individual. Nela constavam os conceitos e as observações em relação aos aspectos de rendimento intelectual, social-comportamental e físico, juntamente com a autoavaliação do aluno. Essas informações eram transmitidas aos pais em reuniões bimestrais.

De acordo com o Caderno III, a avaliação se prestava a dois propósitos: avaliar a eficiência do próprio planejamento e o progresso do aluno.

[...] é um processo contínuo de pesquisas que visa estudar e interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos da escola, a fim de que haja condições de propor alternativas no planejamento do professor e da escola como um todo” (p. 9).

A aferição em si não se resumia a fazer constar uma nota final que estabelecesse a aprovação ou a repetência, mas um parâmetro de correção de rumos no processo de ensino e aprendizagem, que envolvesse não apenas o professor da área especificamente, mas todos os demais em conjunto, entre corpo docente, administrativo e de apoio. A avaliação não

determina, portanto, o destino do aluno, se a aprovação ou a repetência, mas mostrar onde se encontra o atraso no aprendizado, fornecendo aos professores, indicadores para a elaboração do conteúdo a ser desenvolvido na recuperação do aluno em dificuldade no ano seguinte, com vista a aproximá-lo do grupo que avançou com um nível de conhecimento mais elevado.

Neste caderno, a avaliação é posteriormente discriminada, atendendo especificamente cada área e oferecendo subsídios, inclusive, para elaborar provas com questões de múltipla escolha ou dissertativas, e como redigi-las. É neste ponto, entre outros, que Fusari (2015)⁶ defende que, apesar de abraçar o escolanovismo, o Experimental não conseguiu se distanciar substancialmente da escola tradicional.

Outra justificativa para a defesa da aprovação automática era a questão democrática e social. O momento era de possibilidade de abertura de mais vagas e acesso mais amplo à educação, o que levava os autores a argumentar:

[...] com um aluno reprovado gasta-se o dobro, além de diminuir a chance de acesso às vagas. [...] Uma estrutura pedagógica, no que diz respeito à avaliação e promoção para atender favoravelmente aos aspectos colocados, deve-se caracterizar por um sistema de avaliação e promoção flexível, contínuo, capaz de respeitar as diferenças individuais e capaz, portanto, de promover automaticamente (Caderno III, p. 6).

A escola procurava unir esforços com as famílias para convencê-las da validade da promoção automática, novidade na época e que era vista com desconfiança por alguns. Tal proximidade com a realidade e a comunidade na qual a escola estava inserida, tanto em limites geográficos menores quanto dentro de uma perspectiva contextual mais ampla de incluir as famílias no debate e na participação efetiva para a construção do plano pedagógico curricular.

O levantamento socioeconômico realizado sistematicamente fundamentava o início dos trabalhos no ano e buscava conhecer não somente a população que atendia, mas o público ao qual a iniciativa poderia se estender. Organizado e coordenado pelo Setor de Pesquisa, serviu de referência para a abertura das matrículas de todas as unidades do GE aos GEPEs, a seleção de alunos e, posterior e conseqüentemente, a elaboração do planejamento curricular também das unidades que seriam abertas.

A justificativa e a importância do procedimento que era realizado na comunidade que compõe os arredores da escola e por todas as unidades do GEPE e do GE são abordadas logo nas primeiras páginas do Caderno IX, publicado em 1971. Nota-se a acriticidade do texto em relação às desigualdades sociais.

A escola encontra-se inserida em uma sociedade que sofre mudanças em ritmo acelerado. É necessário, então, que, como

⁶ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2015.

instituição transmissora da cultura, tenha ela possibilidade de conhecer a realidade social, para que possa desenvolver um trabalho educativo que acompanhe o processo de mudança. Daí a necessidade de um levantamento e estudo dos dados característicos da cultura na qual está inserida a escola: atender melhor os padrões de comportamento que influenciam a criança, quais as forças socioeconômicas que estão atuando no momento, quais as formas de estrutura familiar existente, quais as tendências dominantes de progresso social da população, as tensões sociais e formas de comunicação (p. 5).

O Caderno IX explica que somente a partir do conhecimento da população atendida pela instituição é que se pode proceder ao pensamento do currículo, que deveria sempre se adaptar às expectativas e características do público atendido, sem, no entanto, perder de vista a busca pela transformação.

Chamado na época, por parte dos professores envolvidos, reduzidamente de “treinamento”, o Treinamento em Serviço adotado no Experimental da Lapa procurava ir ao encontro de uma das dificuldades elementares da implantação da renovação educacional por meio das classes experimentais. Um artigo no jornal *O Estado de S. Paulo* em 23 de setembro de 1958, citado por NEVES (2011, p. 544) aponta este empecilho determinante, a capacitação de professores para ministrar aulas de acordo com as novas metodologias pedagógicas.

As classes experimentais não dependem apenas de generosa permissão governamental e nem tampouco da boa vontade de professores e diretores. Sem pessoal qualificado – o fato de ser professor não é suficiente – com perfeito domínio das técnicas de planejamento estatístico e de investigação, as experiências realizadas nas classes experimentais não terão nenhum valor científico. Será difícil portanto que com seus elementos atuais uma escola possa manter classes experimentais. 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 formação do docente em serviço era uma ação conjunta e coordenada entre coordenadores pedagógicos, diretores, professores e comunidade. Cupertino (1990) lembra que “[...] sobre o alcance das escolas experimentais não se pode esquecer que elas foram pensadas como uma espécie de centros para formar educadores” (p. 7). O Projeto 70⁷ tinha como um de seus pilares a Formação Continuada de Educadores, que foi uma das

⁷ O Caderno VII faz menção ao “Projeto 70” com um sentido vago e amplo da experiência que depois seria relatada nos Cadernos. No entanto, parece evidente que se trata da junção esperada das experiências coordenadas entre o Grupo Escolar e os Pluricurriculares, que resultaria no GEGEDEC.

iniciativas mais bem-sucedidas do Experimental da Lapa. Segundo Salvador (2000), ele era chamado na época de Treinamento em Serviço (uma linguagem de cunho tecnicista de acordo com a autora) e tinha como objetivo “[...] ‘melhorar a capacitação profissional’ dos educadores e facilitar o relacionamento e o entrosamento ‘pessoal e profissional’ da equipe” (p. 108).

Com a finalidade de relacionar a prática aos ideais do escolanovismo deweyano, é interessante ilustrar este trecho com uma prática adotada na Escola Laboratório de John Dewey na Chicago do final do século XIX e início do XX. Segundo dados coletados por Valdemarin (2010, p. 47), as atividades da escola constam de relatórios de trabalho elaborados pelo corpo docente que eram discutidos nos encontros semanais (Reuniões das Sextas-Feiras) nos quais se promovia a avaliações e troca de informações e planejava-se as atividades vindouras.

Ocupamo-nos aqui, em particular do Caderno VI, cujo título é Levantamento de Saúde em Escolares, para, além de discorrer sobre a relação com a comunidade, enfatizar a presença da Escola Compensatória nessa relação. A publicação faz menção a uma das mais importantes experiências a serem adquiridas na escola: a educação para a saúde. E para atingir tal finalidade, a instituição tem responsabilidades básicas: estimular o aluno a responsabilizar-se pela própria saúde física, mental e social; protegê-lo contra acidentes e doenças, criando dispositivos junto às agências de saúde comunitárias; e auxiliá-lo a corrigir possíveis defeitos físicos remediáveis, da mesma maneira que deve proceder à inclusão deste na sociedade.

Para desenvolver a educação para a saúde, é proposto um esforço conjunto das disciplinas e a integração entre elas. Além disso, sugere-se que o professor conheça a vida dos educandos fora da escola, no lar e na comunidade, pois “toda a vida do aluno planejada pela escola, todas as suas experiências dentro e fora da escola, modelam suas atitudes e orientam seus pontos de vista relativos à saúde” (CADERNO VI, p. 5).

A sugestão estende-se ao aproveitamento dos dados não como um fim em si mesmo, mas que devem gerar elementos para o planejamento de ensino e avaliação dos alunos. Com essa finalidade, condensa orientações aos professores sobre como utilizar o levantamento de saúde para elaboração do currículo, identificação de fatores dificultadores da aprendizagem, atuação direta sobre casos com problemas identificados e planejamento a partir das verificações.

O Caderno XI – Avaliação de uma Experiência Educacional – é significativamente interessante ao presente trabalho, pois ele apresenta a análise da experiência do GEGEDEC nos anos 1969 e 1970. É ainda uma obra que aborda o final da gestão Therezinha Fram e a transição para o novo comando, além de ser exatamente o período de associação do Grupo Escolar com o Ginásio. É, de certa forma, uma avaliação da proposta e a constatação do que foi aproveitado ou preterido.

Já na introdução, é possível identificar vários indícios da filosofia do Experimental da Lapa que se mantiveram presentes na nova gestão. O escolanovismo, que transparece em vários trechos das outras publicações, é diretamente referendado quando a função da escola como agente de socialização é colocada como uma das bases do processo educacional.

O ensino renovado pretende desenvolver atividades socializadoras que informem e formem a personalidade do educando, que estimulem a criatividade, que abram novos horizontes profissionais, que preparem o educando para uma sociedade em rápida mudança, que deem condições para o educando continuar na escola em seus diversos níveis e tipos, que formem o pensamento abstrato quantitativo, que desenvolvam o espírito de independência e responsabilidade perante os problemas da sociedade, que contribuam para a formação do espírito crítico que facilite a interação com diversos grupos da sociedade (CADERNO XI, p. 6).

O processo de socialização, do qual a escola é apenas uma das partes, é fortemente baseado na relação familiar, de acordo com o texto. O sucesso da formação do indivíduo está diretamente ligado à facilitação e incentivo da participação da família no processo educacional, “[...] pois o educando deixa de ser a unidade de aprendizado e passa a ser apenas a parte de uma unidade mais ampla que é o grupo familiar” (p. 6). Para o Experimental da Lapa, o ensino é resultado de um esforço conjunto de escola e família, para o qual os educadores devem se doar, vinculando-se aos anseios da comunidade envolvida e da sociedade num sentido mais amplo e contextualizado.

Considerações finais

Ao chegar ao final deste trabalho, a constatação da pluralidade do Experimental da Lapa no período investigado é uma das conclusões mais importantes para fundamentar o processo no qual se deu a experiência do ensino continuado. Uma escola que se estabeleceu sob um caráter experimental desde 1939 e assim permaneceu por 60 anos merece o epíteto de pioneira por sua longa trajetória à frente das inovações das práticas escolares e pedagógicas no ensino paulista e brasileiro. A liberdade amparada pela legislação para criar, testar e inovar, seja no tocante à disciplina, à avaliação, à organização das classes, ao desenvolvimento do conteúdo ou à integração com a comunidade sem estar preso a correntes limitantes ou condicionantes é que permitiu tamanha riqueza na exploração de diversas práticas escolares.

No sentido pleno da renovação da educação, o Experimental desenvolveu um projeto pedagógico de continuidade do ensino nas oito séries – que comporiam o ciclo de primeiro grau – sem abandonar os preceitos pedagógicos e as práticas escolares renovadoras que o caracterizariam, principalmente após a inauguração das classes experimentais. Em consonância com a tendência de ir ao encontro das expectativas da sociedade e dos anseios da comunidade na qual se inseria, desenvolveu um projeto político curricular voltado ao ensino vocacional muito semelhante ao dos ginásios vocacionais, apesar dos conflitos ideológicos que permearam ambas as iniciativas e ainda permanecem em aberto para futuros questionamentos e pesquisas.

Apesar das diferenças ideológicas e estruturais – os Vocacionais abrangiam apenas os quatro últimos anos do sistema testado pela escola lapeana – que conduziram a

história dos GEPEs e dos Ginásios Vocacionais, havia claras semelhanças na instrução vocacional dos alunos, com matérias e práticas absolutamente idênticas. Tais comparações merecem até estudos mais aprofundados, principalmente no campo do currículo e das práticas pedagógicas, pois caracterizam uma época, uma realidade própria de um estado da federação e de um contexto socioeconômico e político sem precedentes.

A instalação das classes experimentais em 1960 e a chegada de Therezinha Fram à direção da instituição foram fatos fundamentais para potencializar o que já vinha sendo ali realizado. Como parte de uma movimentação mais ampla e oficial de renovação, o Experimental da Lapa viveu seu período de maior produção e inovação, relatado nos Cadernos, publicações de 1971 que divulgaram a experiência à rede pública e fundamentaram a união do Grupo Escolar e do Ginásio e a filosofia de ensino do GEGEDEC nos anos seguintes.

O pioneirismo do ensino continuado antecedeu o ciclo de oito anos testado com os GEPEs e efetivado no GEGEDEC. Já no final dos anos 1950, com o objetivo de promover a permanência do aluno além dos primeiros anos primários e conter uma significativa evasão escolar que assolava a rede pública paulista, a instituição desenvolvia uma experiência que visava manter a criança ao menos até o quarto ano, incluindo, para atingir tal objetivo, a preparação do aluno já na pré-escola, dando-lhe subsídios para enfrentar o ensino primário com mais elementos.

Ao adentrar no período pesquisado, a inclusão do ginásio não como ciclo independente, mas como parte a ser integrada ao que já existia e funcionava sem grandes contratempos mostrou que o Experimental da Lapa, apesar da necessidade de incorporar outras unidades de maneira coordenada e pragmática, sem perder o caráter inovador e experimental, confirmou a capacidade da instituição de agregar diferenças e transformá-las em força motriz para alcançar resultados no campo educacional.

O Núcleo Experimental da Lapa estabeleceu-se para organizar a transição para o futuro Grupo Escolar – Ginásio e enfrentou dificuldades das mais diversas ordens. A implantação de quatro GEPEs em unidades fora da sede oficial trouxe todo tipo de instabilidade, principalmente estrutural. Foi necessário criar espaços escolares, desde salas de aula até setores administrativos essenciais; contratar profissionais capacitados para o desafio de um ensino renovador e continuado; encontrar formas concretas e eficazes de viabilizar o ensino continuado; preservar o espírito inovador da instituição; além de padronizar as múltiplas ações, considerando as diferenças essenciais entre os públicos diversos que compunham cada unidade.

O Experimental da Lapa, por meio do Núcleo Experimental da Lapa e a coordenação entre seu Grupo Escolar e os GEPEs instalados a partir de 1967, e a consequente extinção do exame de admissão, foram de fundamental importância, se não para a efetiva mudança mais profunda de uma realidade vergonhosa da educação brasileira, ao menos para a alteração de um paradigma. O expediente de seleção extirpava a possibilidade de crianças menos favorecidas ascenderem às duas séries seguintes do ensino primário ou mesmo obter acesso ao segundo ciclo, privilégio de uma pequena minoria mais bem favorecida da elite econômica e social que ascenderia ao ensino médio e ao superior.

Para esta realização, o Experimental não se bastou ao mero cumprimento de um plano extensivo de conclusão dos ciclos. As práticas escolares e pedagógicas próprias de uma instituição experimental e, acima de tudo movida pelos princípios renovadores, complementaram e identificaram a proposta. Os movimentos educacionais advindos do escolanovismo – em especial a escola compensatória – transformaram-se em fios condutores para a aplicação do sistema, ao buscar solucionar problemas que, no entender do Núcleo Experimental, constituir-se-iam em empecilhos determinantes para a manutenção do aluno na escola, principalmente nos anos em que a exclusão se mostrava estatisticamente mais flagrante, ou seja, a princípio nos terceiros e quartos anos e, posteriormente, indistintamente nos anos que compunham o ginásio, de acordo com dados encontrados em Neves (2011) e Salles (2001).

Não é possível relacionar diretamente a experiência do ensino continuado no Experimental da Lapa e o estabelecimento legal da integração entre eles, no viria a ser denominado em 1971, com a LDB, de ensino de 1º grau. Alguns indícios de esforço do governo em promover a instalação dos GOTs na instituição em oposição à iniciativa dos Vocacionais podem levar a novas investigações que associem a iniciativa do Experimental às novas determinações de divisão dos ciclos em âmbito nacional.

É unanimidade entre os pesquisadores que se debruçaram sobre a iniciativa na elaboração de artigos, estudos, dissertações e teses que o escolanovismo tenha sido a base do trabalho desenvolvido no Experimental da Lapa ao longo, em especial, do período pesquisado. As relações traçadas a partir da interpretação das práticas constantes nos relatórios e nos Cadernos com as referências teóricas apresentadas pelos autores consultados também nos levam a esta conclusão. Para evitar distorções do entendimento de tais relações, apoiamo-nos de forma bem concisa em Luzuriaga (1955) para limitar o sentido de Escola Nova utilizado neste artigo e no qual se baseia para as considerações finais: “Por educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo (p. 227).

No entanto, tal constatação não nos permite concluir que os preceitos da Escola Nova se instalaram nas práticas ou são percebidos nestas sem que haja uma preocupação imediata de associá-la a uma corrente teórica pré-concebida. Valdemarin (2010) afirma que “a cultura não opera apenas pela incorporação ou recusa do novo, mas também pela combinação complexa entre práticas emergentes e residuais, estabelecidas entre inúmeras possibilidades” (p. 12). A dinâmica do Experimental da Lapa durante o período pesquisado não esteve presa a seguir conceitos desta ou daquela tendência, ao contrário, sempre se abriu para o plural. A diversidade das práticas encontradas comprova esta tendência ao experimento independentemente de estar amparado ou não por uma teorização.

Práticas escolares foram não um pano de fundo da experiência do ensino continuado testado, mas a fundamentação de todo o processo. Mesmo em meio às dificuldades elencadas nos relatórios das unidades dos quatro GEPEs, o Núcleo Experimental da Lapa entendia que resultados efetivos seriam alcançados somente se houvesse uma avaliação integral dos alunos em concepções múltiplas que iam além da mera avaliação cognitiva ao final do ano letivo. Para que houvesse continuidade, a recuperação fazia-se necessária durante todo o ano. Assim, avaliações periódicas

constituíam os parâmetros para promover reforços capazes de conduzir o aluno ao mesmo patamar dos demais e integrá-lo ao grupo, capacitando-o a adquirir novos conhecimentos.

A proximidade com a comunidade, entendida como de suma importância para que a escola pudesse conduzir o projeto pedagógico curricular de acordo com os anseios das famílias, auxiliava também a formar um elo participativo sem o qual todo o processo poderia estar comprometido. Para tanto, a escola compensatória entra de forma contundente na relação, estendendo projetos de atendimento, em especial no campo da saúde, a todo o bairro.

Outra prática identitária é o treinamento do corpo docente em serviço. Para suprir a necessidade de dispor profissionais capacitados a empreender métodos renovadores, a escola estabeleceu a formação continuada de seus professores, sob a direção e coordenação de Therezinha Fram e de técnicos dos setores de Coordenação Pedagógica, Serviço Social, Orientação Educacional, além de psicólogos, sociólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e profissionais de outras áreas afins.

A riqueza de detalhes e a profusão de iniciativas peculiares, sem perder de vista o compromisso com a educação progressista e os ideais da escola nova, fizeram do Experimental da Lapa referência no campo educacional e deram à instituição a significação que motivou estudos diversos, como este artigo, que pretende contribuir com pesquisas futuras sobre um tempo em que a educação nacional não tinha medo de ousar e nela ainda era depositada a esperança de construção de um país forjado em valores e conhecimentos sólidos.

Referências

BALZAN, Newton César. Vocacional: um projeto para o século XXI. In: ROVAL, Esméria. **Ensino vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERNARDELLI, Renato. Seminário resgata experiência da escola Experimental da Lapa. **Agência Universitária de Notícias**. São Paulo, edição ano 35, n. 22, 23 out. 2002. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/exibir.php?id=501>. Acesso em 26 jul. 2013.

BONINO, Rachel. Tempo de arriscar. **Revista Educação** – versão digital. São Paulo, ago. 2011. Disponível em:

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/167/artigo234914-1.asp>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 21 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os Ginásios Vocacionais: a (dês)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69)**. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)**. 2010. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CUPERTINO, Maria Amélia Marcondes. **Dilemas da Escola Renovada**. 1990. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

DALBEN, André. **Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945)**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. **Escola de Aplicação ao Ar Livre**. 2008. In: <http://www.overmundo.com.br/overblog/escola-de-aplicacao-ao-ar-livre>. Acesso em 25 de julho de 2013

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. 2009. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONTES, Alice Aguiar de Barros. **Inovações Educacionais: Autores e Atores das classes experimentais**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL I. **Relatório GEPE I – 1969**. São Paulo, SP, Publicação do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental I, 1969.

GRUPO ESCOLAR EXPERIMENTAL “DR. EDMUNDO DE CARVALHO” – GEEDEC. **Relatório GEEDEC – 1969**. São Paulo, SP, Publicação do Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo Carvalho”, 1969.

GRUPO ESCOLAR GINÁSIO EXPERIMENTAL “DR. EDMUNDO DE CARVALHO” – GEEDEC. **Caderno III: Avaliação**. São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

_____. **Caderno VI: Levantamento de Saúde em Escolares**. São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

_____. **Caderno IX: Levantamento Socioeconômico**. São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

_____. **Caderno XI: Avaliação de uma Experiência Educacional**. São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1955.

NEVES, Joana. Renovação educacional e desenvolvimento econômico: o ensino vocacional em São Paulo – uma questão política. **Diálogos**, Maringá, v.15, n. 3, p. 533-550, set./dez. 2011.

SALLES, Fernando Casadei. **A industrialização desescolarizada: Educação e industrialização na década de 50, no Estado de São Paulo**. Campo Grande: UCDB, 2001.

SALVADOR, Cristina Maria. **O Coordenador Pedagógico na Ambigüidade Interdisciplinar**. 2000. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 10.307, de 13 de junho de 1939. Cria uma escola de aplicação ao ar livre. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 134, ano 49, 15 jun. 1939, p. 2.

_____. Lei nº 3.269, de 9 de dezembro de 1955. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 273, ano 65, 10 dez. 1955, p. 1.

_____. Decreto nº 25.596, de 9 de março de 1956. Regulamenta o Parágrafo único do artigo 1º da Lei nº 3.269, de 9 de dezembro de 1955. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 56, ano 66, 10 mar. 1956, p. 2.

_____. Decreto nº 35.069, de 11 de junho de 1959. Dispõe sobre instalação e funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário e dá outras providências. **Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo**, São Paulo, SP.

_____. Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, São Paulo, SP

_____. Decreto nº 42.475, de 12 de setembro de 1963. Denomina “Dr. Edmundo de Carvalho” o Grupo Escolar Experimental da Capital. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 173, ano 73, 13 set. 1963, p. 3.

_____. Decreto Lei nº 52.488, de 14 de julho de 1970. Cria o Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, da Capital. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 129, ano 80, 15 jul. 1970, p. 3.

_____. Decreto nº 44.691, de 2 de fevereiro de 2000. Altera a denominação da escola que especifica e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 23, volume 110, 3 fev. 2000, p. 1.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.

TRIGUIS, Carlos Ernesto. **De educando a arte-educador: um percurso; influência dos mestres**. Volume II, Anexos. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, 2007.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIÉGAS, Lygia de Souza e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000200015>

VIÉGAS, Lygia de Souza. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso e vida diária escolar**. 2007. 238f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

XAVIER, Maria Elisabete, RIBEIRO, Maria Luísa e NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.