

## **O Movimento da Escola Nova, Classes Experimentais e Ginásios Vocacionais (1958-1970)**

*The New School's Movement, Classes Experimentais and Ginásios Vocacionais (1958-1970)*

*El Movimiento de la Escuela Nueva, Clases Experimentales y Ginásios Vocacionais (1958-1970)*

DANIEL FERRAZ CHIOZZINI<sup>1</sup>; SANDRA MACHADO LUNARDI MARQUES<sup>2</sup>

### **Resumo**

Os Ginásios Vocacionais foram unidades escolares criadas no estado de São Paulo entre 1961 e 1970. Este artigo é parte de uma investigação que visa aprofundar a compreensão de como o processo de concepção e implantação dessas escolas, se valendo da apropriação de referenciais escolanovistas – especialmente da produção intelectual de John Dewey – contribuiu com a construção de uma nova concepção de educação experimental no Brasil. Nesse sentido, dialoga com autores que investigaram a relação dos Ginásios com as chamadas Classes Experimentais, formalmente criadas no Brasil em 1958.

**Palavras-Chave:** História, Escola Nova, Classes Experimentais, Ginásios Vocacionais.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio de pós-doutorado concluído na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: danielchiozzini@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Contato: lunar5@ig.com.br

### **Abstract**

*The Ginásios Vocacionais were school units created in the state of São Paulo between 1961 and 1970. This article is part of a research that aims to profound understanding of how the process of conception and implementation of these schools, based on the appropriation of New School references - especially intellectual production of John Dewey – who contributed to the development of a new concept of experimental education in Brazil. In this sense, it dialogues with authors who investigated the relationship of the Ginásios with so-called Classes Experimentais, formally created by the Ministry of Education in 1958.*

**Keywords:** *History, New School, Classes Experimentais, Ginásios Vocacionais.*

### **Resumen**

*Los Ginásios Vocacionais fueron unidades escolares creadas en el estado de São Paulo entre 1961 y 1970. El presente artículo es parte de una investigación que, sustentada en los referentes de la Escuela Nueva –en particular, la producción intelectual de John Dewey- busca profundizar la comprensión acerca de cómo el proceso de concepción e implantación de estas escuelas contribuyó para el desarrollo de una nueva concepción sobre la educación experimental en el Brasil. El texto dialoga con los autores que investigaron la relación entre los Ginásios y las denominadas Classes Experimentais, creadas por el Ministerio de Educación en 1958.*

*Palabras clave:* *Historia, Escuela Nueva, Classes Experimentais, Ginásios Vocacionais.*

**Recebido em:** novembro de 2015

**Aprovado para publicação em:** fevereiro de 2016

Os Ginásios Vocacionais foram seis unidades escolares inseridas em um projeto educacional experimental, criado em 1961, no estado de São Paulo, situadas nas cidades de Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul. Tinham como algumas de suas principais características a autonomia administrativa e pedagógica, pois sua cúpula administrativa – o órgão denominado Serviço de Ensino Vocacional (SEV) – era diretamente subordinado ao gabinete do Secretário da Educação. Outra característica é o fato de sua história ter sido muito analisada pela ótica de seus ex-participantes. Desde sua extinção, formalmente ocorrida em 1970, ex-alunos, ex-professores, além da educadora Maria Nilde Mascellani, coordenadora dos ginásios praticamente durante toda sua existência, analisaram e buscaram divulgar a proposta pedagógica ali desenvolvida, sempre enfatizando seu aspecto inovador e politicamente comprometido com a crítica e a transformação da sociedade. Esse processo de rememoração encontra diferentes suportes – há dissertações, teses, e até filmes (*Sete vidas eu tivesse... O ensino vocacional em São Paulo nos anos 60*, feito pela GVIVE – Associação de ex-alunos e amigos do Vocacional, em 2006; e *Vocacional: uma aventura humana*, dirigido pelo cineasta Toni Venturi, um ex-aluno do Ginásio Vocacional de São Paulo, em 2011).

As escolas vocacionais foram criadas por meio de um projeto de lei que reestruturou o sistema de ensino industrial e de economia doméstica do estado. A bibliografia específica existente acerca da história dos Ginásios Vocacionais traz, de maneira recorrente, que os mesmos tiveram como referência para sua estruturação as chamadas Classes Experimentais, instaladas na cidade paulista de Socorro, iniciada em 1957. Foram criadas pelo Departamento de Ensino Secundário (DES) do Ministério da Educação com o intuito de

inserir disciplinas práticas no ensino secundário, além de proporcionar o ensaio de novos currículos, métodos e processos de ensino. Fortemente inspiradas no modelo francês das classes nouvelles, foram instaladas aproximadamente 50 escolas, em sua maioria particulares, em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, Espírito Santo, Pernambuco e Guanabara. Havia uma série de exigências para o seu funcionamento, como condições favoráveis para seu estabelecimento (estabelecendo prioridade para os colégios de aplicação das faculdades de Filosofia e o Colégio Pedro II), organização inicial para o primeiro ciclo (ficando a ampliação da experiência dependente dos resultados obtidos), autorização do DES, ouvido o Conselho Nacional de Educação e regulamentação por ato ministerial (NUNES, 1980, p. 61).

No entanto, cabe mencionar que o apontamento das Classes Experimentais como “pré-história” dos Vocacionais parte, primeiramente, da constatação do fato de que alguns professores tiveram contato com ambos projetos educacionais, especialmente a educadora Maria Nilde Mascellani, que foi professora das Classes Experimentais de Socorro e

coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional (SEV), órgão que implantou e administrou os Ginásios Vocacionais. Em segundo lugar, também é apontada a relação entre a atuação desses sujeitos com um processo de renovação do ensino em curso no estado de São Paulo, sobretudo desde os anos 1950, que tem como marco a formalização das Classes Experimentais.

Explorar essa relação dentro de uma perspectiva de temporalidade diacrônica e sincrônica, buscando a média e a longa duração da renovação do ensino no Brasil é um dos objetivos desse texto. Esse processo implica em aprofundar a compreensão de como o processo de concepção e implantação dos Ginásios Vocacionais, se valendo da apropriação<sup>3</sup> de referenciais escolanovistas – como os utilizados na Escola de Sèvres, na Escola Compreensiva Inglesa e na produção intelectual de John Dewey – forjou uma nova perspectiva de educação experimental.

### Um referencial teórico-metodológico

Qual o sentido da proposição de analisar o processo de renovação do ensino no Brasil nas chamadas média e longa duração? A resposta a essa questão passa inicialmente pela discussão da natureza das fontes utilizadas para sua elaboração - sejam orais, escritas ou iconográficas – considerando que foram produzidas por indivíduos ainda vivos e envolvidos em debates e embates remanescentes do período, quais sejam, as definições do rumo do projeto educacional do qual faziam parte e as políticas educacionais adotadas desde então. Para tal empreitada, serão utilizadas algumas reflexões de autores situados no âmbito da chamada História do tempo presente.

O historiador Fernand Braudel explicitou, em 1958, que a corrente historiográfica posteriormente chamada de *Annales* havia, no âmbito das Ciências Humanas, revogado “a superfície dos acontecimentos em proveito das estruturas de longa duração” (Rodrigues, 2009, p. 166). Isso significou que ganharam destaque as permanências - as durações - e sua relação com o tempo histórico. Já o episódico e o factual, tão enfatizados numa tradição positivista, estavam reduzidas ao âmbito da chamada *curta duração*. Da mesma forma, a chamada história do tempo presente ou história imediata também deve se desprender do imediatismo ao buscar, em diferentes graus, a diacronia. Assim a definem Agnès Cheveau e Philippe Tetárd: [...] todos os que se exercitam na história imediata [...] tendem espontaneamente a se colocar, em graus diversos, na horizontalidade cronológica e não na verticalidade sincrônica da análise pontual, verdadeiramente imediata, porque tal não é o método histórico, porque o próprio público espera um esboço do futuro e um esclarecimento do presente pela “reverberação histórica”. (CHEVEAU e TETÁRD, 1999, p.21)

Além da reflexão acerca do tempo histórico, fica evidente que essa empreitada demanda outra reflexão, voltada para pensar a relação do historiador com seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, os autores tomam como referência uma citação de J. F. Sirinelli,

---

<sup>3</sup> O conceito de apropriação é utilizado aqui no sentido referenciado por Chartier (1990), que permite entender a “maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (CHARTIER, 1990, p. 136)

autor que se dedica à “história dos intelectuais”, uma das vertentes da história política francesa:

a história dos intelectuais é, em essência, uma história de forte teor ideológico, ainda mais se se pode ler nela em filigrama um relato das grandes paixões francesas. Também o pesquisador, se baixa guarda no exercício de seu ofício, arrisca-se, conscientemente ou inconscientemente, a ceder seu lugar ao moralista. [...] Nem por isso o perigo deve impedir uma reflexão. [...]: assumir a subjetividade é meio caminho andado para controlá-la. (SIRINELLI, 1991 Apud Cheavau e Tetárd, 1999, p.29)

A questão da parcialidade das fontes está associada, portanto, à parcialidade do historiador e não à sua natureza – escrita ou oral. Isso vai ao encontro de uma discussão metodológica, associada à História Oral, na qual utiliza-se a noção de representação. Segundo Verena Alberti:

Ouve-se com frequência que a história é “construção” – não como sinônimo de “tentativa de entendimento”, de “síntese”, mas como sinônimo de “não vinculada à realidade”: tudo é possível, pois tudo são versões e “construções” do passado. Esse tipo de afirmativa é especialmente recorrente na história oral, terreno das diferentes versões e da subjetividade por excelência. Muitos não percebem, contudo, que a história oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça neles um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato. Representações são tão reais quanto meios de transporte ou técnicas agrícolas, por exemplo. Quando um entrevistado nos deixa entrever determinadas representações características de sua geração, de sua formação, de sua comunidade etc., elas devem ser tomadas como fatos e não como “construções”, desprovidas de relação com a realidade. (ALBERTI, 2004, p. 10-11)

Sendo assim, os inúmeros suportes que registram a história da experiência – muitos deles com o uso de depoimentos – não são, por si só, um problema. No entanto, os Ginásios carecem de uma leitura que os relacione, ainda que marcando sua singularidade, ao Movimento da Escola Nova. Tal perspectiva, evidentemente, não é inaugural. Ela segue um caminho já trilhado por Zaia Brandão (1992), em sua pesquisa sobre a História e a Memória da Escola Nova no Brasil, envolvendo a figura de Paschoal Lemme. A autora investigou a singularidade da trajetória desse autor que, caracterizado como “pioneiro marxista” e figura diletante do escolanovismo, era usualmente procurado para testemunhar o caráter conservador do Movimento, porém negava peremptoriamente essa função. Nesse sentido, a autora apontou uma defasagem do trabalho historiográfico no campo da

educação em relação a historiografia de um modo geral, desenvolvendo uma análise reducionista do Movimento da Escola Nova sob pretexto de seu conservadorismo:

A pré-construção sobre o conservadorismo do Movimento da Escola Nova no Brasil afirmou-se, a meu ver, na historiografia da educação em prejuízo de um trabalho mais matizado pela incorporação das ambiguidades que perpassaram as ações e a produção dos agentes históricos e que abriria uma gama bem mais rica de significados à interpretação histórica do trabalho dos pioneiros. (BRANDÃO, 2006, P.109)

Outra obra que lança luz sobre a relação de determinados sujeitos históricos com o Movimento da Escola Nova é *História dos Métodos e Materiais de Ensino: a escola nova e seus modos de uso*, de Vera Valdemarin (2010). A autora analisou como a escola, durante o século XX, passou a estar vinculada aos interesses sociais, “ora como objetivo almejado, ora como princípio organizativo, ora como valor social”, dotada de uma “permanência de propósitos e diversificação no modo de realizá-los” (Valdemarin, 2010, p. 13):

Dada a longevidade dessa proposição num contexto de mudanças aceleradas, próprio da Modernidade, importa conhecer as diferentes interpretações construídas em torno da mesma ideia central para avaliar as diferenças encobertas pelos princípios gerais e verificar as atualizações que garantiram sua permanência.

Trata-se, portanto, como a autora mesmo define, de investigar a Escola Nova como um projeto cultural de longa duração. Nesse percurso, cabe destacar dois aspectos que a autora desenvolve na obra. O primeiro deles é a análise que a autora faz da trajetória e produção de João Toledo e Antonio D’Ávila, sujeitos que não encontraram destaque na historiografia do movimento escolanovista, mas tiveram um papel-chave como irradiadores da pedagogia nova na educação brasileira, uma vez que, enquanto autores de manuais e membros de uma burocracia educacional, realizaram as chamadas “operações táticas”, usando o termo que a autora busca em Michel de Certeau (2005):

As operações táticas se dão num contexto no qual estão em correlação o campo doutrinário, as mudanças na legislação, a introdução de novas disciplinas no currículo e a realização de concursos para seleção de professores, conforme atestam as sucessivas edições dos livros que incorporam as injunções do presente e o atendimento de novas necessidades. A criatividade e a inventividade dessas operações se mostram na leitura seletiva da teoria e, principalmente, na manutenção simultânea de práticas reconhecíveis pelo usuário. Sob o discurso do novo, o velho permanece justificado de outra forma e a ele são agregados novos elementos. (VALDEMARIN, 2010, P. 131-132)

Cabe, no entanto, nos atermos a um segundo aspecto relevante do texto de Valdemarin, que está associado a como a noção de *experimentalismo* em educação foi sendo definida de maneira subjacente à circulação do ideário escolanovista, associada ao surgimento de metodologias inovadoras. Partindo da questão inaugural voltada para aproximação da escola com a vida do aluno, que mobilizou a produção de autores como Pestalozzi e Fröebel na virada do século XIX, dá-se, já no século XX, a ênfase e

importância do método de ensino por meio de manuais, considerados como chave para a “realização de propósitos filosóficos e sociais consensualmente aceitos”. Pensadores como Dewey, Kilpatrick e Decroly se pautam pela permanência da crítica à escola por “não cumprir sua função social e transmitir conhecimentos pouco úteis à vida, é considerada alheia às necessidades infantis e atacada por priorizar o desenvolvimento intelectual” (VALDEMARIN, 2010, p.23). São fundamentais para criar uma aproximação entre o ambiente educativo e a criança. E é nesse sentido que Dewey, em sua primeira publicação, propõe uma escola que, sendo um núcleo socializador de trabalhos comunitários, seja efetivamente um meio para construção de uma sociedade democrática.

### O “Experimental” no campo da educação

Na esteira dessas proposições, John Dewey se envolve na criação de uma escola laboratório junto à Universidade de Chicago. Analisando os relatos e relatórios das atividades lá desenvolvidas, Valdamarin explicita o sentido que os sujeitos envolvidos em tal empreendimento, ainda que *a posteriori*, atribuíam ao seu trabalho:

era uma escola intencionalmente experimental, não uma escola prática, nem (em sua proposição) o que agora é chamado de “uma escola progressiva”. Seu objetivo era testar certas ideias que eram usadas como hipóteses de trabalho. Essas ideias eram derivadas da filosofia e da psicologia, ou como alguns preferem dizer, uma interpretação filosófica da psicologia[...] O único lugar no qual uma teoria compreensiva do conhecimento pode receber um teste ativo é no processo de educação. (Mayhew e Edwards, 2007, p.464 Apud Valdamarin, 2010, p. 45).

Destaca-se, nesse contexto, o que era entendido como objetivos eminentemente científicos que deveriam orientar a estruturação de uma escola laboratório, envolvendo todos os sujeitos ali presentes, entre docentes e discentes:

Como Tanner (1997) ressalta, o objetivo da Escola Laboratório não era a formação de professores e os relatórios evidenciam que a abordagem investigativa do conhecimento aplicada à educação das crianças era também desenvolvida com o corpo docente, isto é, que o método experimental era aplicado em todas as situações formativas que envolviam aprendizagem. (VALDEMARIN, 2010, P. 47)

Vera Valdamarin desenvolve seu texto fazendo uma descrição e análise da seleção do conteúdo escolar, no qual a experiência do aluno era base do currículo, voltada para a integração cooperativa, na qual “o conhecimento não é assimilado com item de informação, mas como parte das necessidades presentes, portanto sociais.”

(VALDEMARIN, 2010, P. 46). Em outro trecho da obra, a autora afirma de forma mais enfática:

A função social da escola, tradicionalmente entendida como preparação para o futuro, é deslocada para o tempo presente e, nessa mudança, as ocupações sociais não são remetidas ao universo adulto, mas entendidas como possibilidade de apreensão do mundo em qualquer faixa etária. [...] A concepção de escola como miniatura da sociedade, que se tornaria uma palavra de ordem do movimento de educação renovada, é aqui apresentada com definições bastante claras: trata-se de integrar a escola à sociedade, introduzindo a relação ativa com o conhecimento, própria das ocupações sociais colaborativas, como método escolar. (VALDEMARIN, 2010, p. 35)

Nessa operação, Dewey explicita que a primeira função social da escola é “simplificar o ambiente”, dada a impossibilidade de uma civilização complexa ser assimilada *in toto*, através de uma seleção do que deve ser conhecido por ordem de complexidade e adequabilidade ao desenvolvimento psicológico e cognitivo; em segundo, “purificá-lo”, eliminando aspectos desvantajosos ao processo formativo, e escolhendo para serem transmitidos e conservados apenas os conhecimentos que possibilitem “uma sociedade futura mais perfeita”; e em terceiro, “diversificá-lo”, isto é, prepará-lo para contrabalançar as limitações do grupo social de origem do aluno, possibilitando-lhe um ambiente mais amplo. (DEWEY, 1979, p. 21 – 22)

Após o fim da experiência e de se retirar da Universidade de Chicago, em 1904, Dewey passa a se dedicar a “teorizar a prática” desenvolvida anteriormente, complexificando sua produção e criando condições para que fosse “generalizada e configurada como teoria educacional” (VALDEMARIN, 2010, p. 64). Nesse sentido, enfatizamos que Dewey não apenas inaugura, mas posteriormente legitima um percurso investigativo de pensar a educação a partir de escolas experimentais. A própria autora reconhece essa trajetória em pensadores com Ovide Decroly e Willian Kilpatrick.

É comum aos autores do período que as proposições sejam decorrentes de investigação educacional. Vinculados a Universidades, institutos de pesquisa e escolas experimentais, suas contribuições são resultantes de ensaios científicos, isto é, de observações e intervenções realizadas em ambientes específicos e criados para tal fim, a partir das quais se torna possível a disseminação ampla de novas práticas pedagógicas. Essas atividades experimentais têm ainda em comum o objetivo de investigar o desenvolvimento infantil, daí o fato de consolidarem também a Psicologia como campo de estudos. (VALDEMARIN, 2010, p. 90-91).

No caso brasileiro, o projeto escolanovista foi exaustivamente estudado nas dimensões mais diretamente ligadas à formação de professores, envolvendo uma rede de impressos e instituições do período, já que as vozes dos renovadores apontavam essa dimensão como imprescindível para renovação pedagógica. No entanto, é possível formular a hipótese de que, talvez por não estarem tão articuladas com uma dimensão



pragmática do projeto renovador no campo da política educacional, as escolas experimentais brasileiras receberam relativamente pouco destaque e foram pouco estudadas. Foram indubitavelmente uma dimensão de um projeto escolanovista brasileiro mas, tal como na perspectiva deweana, não buscavam ser essencialmente espaço de formação de professores ou serem ampliadas para o conjunto da rede pública, o que as colocava mais distante do caminho a ser trilhado para atingir os resultados sociais almejados pelos escolanovistas.

Valdemarin retoma os estudos como os de Karina Pinto (2006), trazendo contribuições que reforçam essa hipótese, considerando matizes entre as perspectivas de experimentação no movimento escolanovista e trazendo o contraste em relação às escolas de aplicação até então existentes:

Enquanto Lourenço Filho valoriza a pesquisa no Instituto de Educação do Rio de Janeiro pelo seu caráter investigativo onde experimentações se realizam pelo aprimoramento do ensino, Anísio Teixeira valoriza a pesquisa pelo seu caráter de experimentação em que os processos de aprendizagem se aperfeiçoam. E a escola primária do Instituto de Educação, com suas diferenças (e divergências) discursivas que a constituem, estrutura seu funcionamento numa estratégia de renovação educacional que a torna não mais uma escola de aplicação anexa a uma escola normal, mas uma escola laboratório de observação, demonstração, experimentação, pesquisa, participação, enfim, de organização de novas práticas e representações para a formação docente em um instituto de educação na capital do país (PINTO, 2006, p. 145, apud Valdemarin, 2010, p. 119).

Diante do exposto, quais seriam as possíveis aproximações entre as perspectivas de experimentação educacional presentes no âmbito do movimento escolanovista e nos Ginásios Vocacionais? Essa questão não será esgotada adiante, porém será feito um primeiro movimento voltado para compreender como a bibliografia acerca dos Ginásios Vocacionais abordou a questão. Um aspecto, porém, merece atenção: o fato dos Vocacionais terem se tornado um sistema de ensino paralelo ao ensino público oficial que almejou desencadear um processo de renovação de toda rede do estado. Buscaram deixar de serem experimentais para serem ponta de lança de uma política educacional no estado de São Paulo, tornando-se como diria Werebe (1997, p. 214), “verdadeiros Centros de Estudos Pedagógicos, ampliando sua atuação nos meios educacionais, graças aos debates, colóquios, conferências e outras atividades que promoveram dentro e fora do estabelecimento”. Essa diferença marca o contraste com a tônica do movimento escolanovista. Apenas Anísio Teixeira, atuando em outras instâncias, passou a mirar no mesmo sentido.

## A relação entre Classes Experimentais e Ginásios Vocacionais

Nos últimos anos, as investigações sobre as relações entre classes experimentais e ginásios vocacionais vão recebendo um estímulo maior graças à organização de novos arquivos, como o Centro de Memória da Educação da FEUSP, onde se encontra o acervo remanescente do prof. Luis Contier, pioneiro na introdução de Classes Experimentais em São Paulo e pelo Centro de Documentação e Informação Prof. Casemiro dos Reis Filho, da PUC-SP.

Além das fontes reunidas nestas instituições, as pesquisas de Mascellani (2010) e Neves (2010) exploram essa relação e estimulam investigações sobre o tema. Neves foi ex-professora de História dos Ginásios Vocacionais e ex-estagiária de Sèvres, no período posterior à extinção do ensino vocacional. Há entre as duas investigações uma relação de complementariedade – com ambas fazendo uma análise do contexto político-econômico pós-Estado Novo, apontando a rigidez da legislação educacional vigente, a inadequação das escolas secundária e profissional, os contrastes associados ao aumento demográfico e às necessidade de uma sociedade industrializada e urbanizada que se democratizava. Ambas também estabelecem relações de semelhança e diferença entre as Classes Experimentais em geral e a experiência do Instituto Narciso Pieroni de Socorro, mencionada anteriormente. Também exploram a relação dessas com o ensino vocacional.

Mascellani, até então lacônica em seus escritos anteriores sobre as Classes Experimentais, na obra citada, inicia sua análise descrevendo o contexto da década de 50 como aberto aos debates intelectuais europeus, como período de intensa mobilização social em prol da retomada do processo democrático e de um ajustamento no setor educacional. Joana Neves, com perspectiva de análise semelhante, esclarece que, com o fim do Estado Novo, intelectuais reivindicaram o cumprimento de dispositivos da Constituição de 1946, elaborando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja tramitação se estendeu até 1961. Enquanto isso, uma série de iniciativas no sentido de renovação da educação foram tomadas, tais como a de Anísio Teixeira nos anos 1950, com relação ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), atribuindo-lhe a tarefa de empreender pesquisas para “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil” (NEVES, 2010, p. 50); além de outras como a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em 1951; e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), em 1953.

As Classes Experimentais foram criadas neste contexto, sem verbas específicas, com a iniciativa de professores voluntários e idealistas, mas sem respaldo legal, o que só ocorreria com as “Instruções sobre a natureza das classes experimentais” (1958) e com a Portaria nº 1 do MEC, de 2/02/1959, autorizando a instalação de Classes Experimentais em todo território nacional.

O estágio de um grupo de professores brasileiros nas *classes nouvelles* do Institut Pédagogique de Sèvres (França) de 1950 a 1952, dentre eles, Luis Contier, e posteriormente Lygia Furquim Sim, que seria diretora do Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro (SP), representou um esforço neste sentido. No ano seguinte, Contier, recém-nomeado diretor do Instituto de Educação Alberto Conte, de Santo Amaro (SP)

iniciou o trabalho de renovação educacional em sua escola. (MASCELLANI, 2010, p. 82). Tal constatação também já havia sido apontada por Mascellani em entrevistas realizadas por ocasião da dissertação de intitulada *Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o caso do Chanceler “Raul Fernandes” de Rio Claro*. (MARQUES, 1985). Além disso, a dissertação também referenda uma posição polêmica de Mascellani: a de que as Classes Experimentais se restringiram à “introdução de metodologia no currículo convencional” (MARQUES, 1985, p. 26). Na ocasião, isso foi deduzido de uma entrevista com o educador Luis Contier realizada em 4/02/1981, de documentos e recortes de jornal cedidos por ele e complementados por outros dos arquivos do OESP e da Folha de S. Paulo; conteúdos que, para uma pesquisadora iniciante, pareciam suficientes. Hoje, após 33 anos, os mesmos artigos de jornais e documentos sobre as Classes Experimentais, se analisados mais detidamente, evitariam essa conclusão.

Fotos de alunos em grupo fazendo experiências no laboratório de Ciências, hortas e jardins cultivados por eles, novas instalações, ainda que improvisadas, diretores assumindo a função de orientadores pedagógicos, introdução de novos conteúdos no currículo, abertura da escola para visitação e estágio, adoção de avaliação qualitativa, treino de aptidões, divulgação do Alberto Conte na imprensa etc; são vestígios que não podem ser desprezados, ainda que realizados em uma ou em poucas escolas secundárias públicas, dado o clima de expectativa gerado em torno delas. O equívoco acima explicitado mostra que as Classes Experimentais não são suficientemente conhecidas.

Neves (2010) afirma que as Classes Experimentais podem ser analisadas a partir de duas fontes – jornais paulistas e estudos e depoimentos sobre o Vocacional. Em ambas há um reconhecimento do papel do prof. Luis Contier como pioneiro na renovação do secundário paulista. Também o aponta como principal mediador entre o Institut International D’Études Pédagogiques de Sèvres e o Brasil, conforme acordo celebrado entre os dois países.

No entanto, Neves aponta uma sutil diferença nas fontes sobre Classes Experimentais e ensino vocacional. Quando são matéria dos grandes jornais paulistas, a ênfase é dada ao caráter “revolucionário” das Classes Experimentais. Quando se trata de pesquisas educacionais, tal perspectiva é deslocada especificamente para as de Socorro e para o ensino vocacional:

as classes experimentais são apresentadas como uma espécie de antecedente do sistema de ensino vocacional e, por isso, as análises privilegiam as classes experimentais instaladas no Instituto de Educação Narciso Pieroni, da cidade de Socorro, que foi, tanto do ponto de vista das propostas pedagógicas, como da formação de quadros profissionais, a matriz do Serviço de Ensino Vocacional - o SEV – e do Sistema de Ensino por ele coordenado (NEVES, 2010, p. 56).

Mascellani confirma a sutil diferença. Segundo ela, no período das Classes Experimentais, já se distinguiu “simples inovações metodológicas” de “projetos renovadores”:

[...] A nosso ver, as inovações pedagógicas trazidas desses modelos estrangeiros se limitavam às metodologias. E no campo metodológico, para os brasileiros, não havia novidades. Eram ideias que estavam contidas no debate intelectual daquele período. Ademais, para os pedagogos e educadores comprometidos com a transformação da educação brasileira, metodologias por si mesmo, não bastavam. Defendíamos a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para valores humanos e sociais e para a formação do cidadão. As metodologias sozinhas não alcançavam este nível. Era necessário, pois, situar a base filosófica das experiências (MASCELLANI, 2010, p. 83 – 84).

Na sequência, a autora acrescenta que muitos intelectuais da década de 70 não tiveram clareza desta distinção, racionalizando o rótulo de *escolanovismo* a todas as Classes Experimentais (MASCELLANI, 2010, p. 84). E para distinguir o projeto pedagógico do I.E. Narciso Pieroni em relação ao das demais Classes Experimentais, Mascellani caracteriza sua especificidade, sinalizando uma transição para perspectivas educacionais mais amplas, que vieram a se consolidar nos Ginásios Vocacionais:

[...] Formulamos objetivos, elaboramos o currículo dentro de um desenho que se aproximava dos conhecidos tópicos da cultura geral (na História e na Geografia) e aqueles que suscitavam o estudo da realidade social, econômica, política e cultural do município. O trabalho em grupo, as aulas debatidas e problematizadas, a integração curricular, a opção ensino-aprendizagem por conceitos, a seleção de conteúdos significativos do ponto de vista da inserção crítica do educando em seu meio social, a avaliação diagnóstica e o estímulo permanente à intervenção social na comunidade se tornariam característicos do projeto das Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni. (op. cit., 84 – 85)

Nas páginas seguintes de seu livro, Mascellani detalha os objetivos, a proposta pedagógica das Classes Experimentais de Socorro e a construção do seu currículo. (MASCELLANI, 2010, p. 85-87). Apesar de fazermos a ressalva de que a argumentação de Mascellani está embasada sobretudo na sua narrativa pessoal e nos documentos que ela conservou e organizou, é possível que a qualidade do trabalho desenvolvido em Socorro e a ligação de Mascellani com teóricos católicos tenha atraído a visita do Pe. Leonel Corbeil, membro da direção da Associação de Educadores Católicos, que por sua vez o recomendou ao Secretário Estadual de Educação, Dr. Luciano Vasconcelos de Carvalho.

Nesse sentido, concordamos com Neves, quando afirma que a criação do ensino vocacional “pode ser considerada o capítulo final da história das Classes Experimentais de Socorro, sem deixar de marcar, porém, *o início de uma nova fase política da renovação educacional em São Paulo.*” (NEVES, 2011, p. 75 - grifos nossos) E acrescentamos, com ela vieram três grandes problemas para serem equacionados: a formação de professores, a discussão sobre a abrangência da proposta “escola comunitária” e o sentido a ser atribuído a *vocacional*. São dilemas associados ao processo mencionado anteriormente, de ampliação da experiência e de um avanço político no sentido de buscar uma reformulação do ensino da rede estadual como um todo, alterando a política educacional então vigente.

É importante localizar, porém, na obra do próprio Dewey, elementos que levaram a uma problematização análoga às quais se depararam os Ginásios Vocacionais. Na contramão dos métodos científicos da Organização Científica do Trabalho empreendida nos Estados Unidos por Taylor, Ford, Fayol e outros no início do século XX, com a finalidade de implantar a reorganização social e uma nova mentalidade para gerir negócios e vida pública, Dewey atribui à escola um caráter *vocacional*. No entanto ele não emprega o termo num sentido “estritamente prático, meramente pecuniário” (DEWEY, 1979 p. 338), pelo contrário, ele o utiliza de maneira ampla, associando vocação a desenvolvimento do caráter e do espírito. Vocação não se restringe a ocupação e não implica em “exclusividade ou especialização”, como ele exemplifica, ninguém é unicamente um artista, sendo a arte um aspecto especializado dentre múltiplas e variadas atividades vocacionais do mesmo sujeito. Portanto, uma *ocupação* acertada é a que o indivíduo desempenha por suas tendências, “agindo com o mínimo atrito e com a máxima satisfação” (DEWEY, 1979 p. 339); condição que reverte em benefício de todos, uma vez que receberão o melhor serviço prestado. Submeter a criança e o adolescente ao preparo para alguma ocupação na escola poderá produzir uma habilidade mecânica rotineira, e prejudicar sua adequada preparação para um trabalho futuro que lhe convenha, evitando “desgosto, aversão e negligência”.

Relativizamos, portanto, que esse processo tenha vindo apenas no bojo de uma singularidade que permeou toda a história dos Ginásios Vocacionais, e que inclui as Classes Experimentais da cidade de Socorro. Trata-se de uma perspectiva que busca afastar os Ginásios das demais experiências educacionais dos anos 1960. O avanço político experienciado está mais associado às permanências em relação ao movimento escolanovista do que às rupturas. Tais rupturas existem, porém emergem posteriormente, no ano de 1968, e estão associadas a crises internas no âmbito do SEV (CHIOZZINI, 2014, p.32).

Conforme destaca Vieira (2015), há outros elementos que reforçam tal afirmação. Mascellani, em sua tese de Doutorado, lista uma série fatores que distinguiam a Classes de Socorro das demais então existentes, especialmente por ter um currículo integrado, incorporando cultura geral e práticas de conhecimento da realidade, além da definição de objetivos que selecionavam os conceitos mediadores do currículo como um todo. Havia ainda trabalhos em grupo, estudo dirigido, estudo do meio e diferentes formas de avaliação. (MASCELLANI, 2010, p. 84). Em Sèvres e outros centros de estudo apenas fizeram “uso da ‘liberdade oferecida pela legislação para ensaiar práticas pedagógicas há

muito consagradas na pedagogia contemporânea.” Indo ao encontro do que afirmamos anteriormente, Vieira (2015, p. 88) faz a seguinte ponderação:

Dentre as práticas mencionadas pela educadora, contudo, considera-se que o único aspecto em que se promoveu mudanças significativas fora atividade de Estudo do Meio, à qual [...] agregou-se um caráter socializante. Menciona-se, nesta direção, que exceder a prática realizada nas *Classes Nouvelles* não significa, assim como pareceu considerar Maria Nilde Mascellani, um rompimento completo com a matriz que deu origem às práticas. Tal fato evidencia, tão somente, um processo de apropriação, em que [...] ocorreu uma transformação do bem apropriado, ou seja, uma reformulação que excedeu aquilo que foi recebido. (VIEIRA, 2015, p.88)

Outra fonte de análise sobre as Classes Experimentais, além das teses citadas, de artigos de jornais e revistas e memória de ex-professores é o relatório *Classes secundárias experimentais – balanço de uma experiência*, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (ABREU e CUNHA, 1963). Sua importância se justifica não só por analisar 300 relatórios enviados ao Ministério de Educação e Cultura entre 1959 e 1962, esclarecendo sua tramitação, seu crescimento e expansão (Guanabara, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraná, Pernambuco, Minas Gerais e Espírito Santo), assim como também por dar visibilidade ao ecletismo intelectual das concepções de educação vigente nas Classes Experimentais de escolas públicas e confessionais, apontar a diversidade de condições do espaço escolar, dos métodos e instrumentos de avaliação adotados. Mas é justamente o item *Sentido e significação das classes secundárias experimentais* que merece especial atenção deste artigo, uma vez que ele também nos permite compreender a especificidade das experiências escolanovistas no período dos anos 1950 e 1960.

Abreu e Cunha questionam o nome *Classes Experimentais* por considerá-lo inadequado ao trabalho pedagógico desenvolvido por elas, inferindo-se delas “conclusões empíricas”, que mesmo valiosas não suscitam “correlações significativas ou resultados estatisticamente significantes”, devendo ser designadas de “escolas de ensaio” ou “de demonstração”, nomes “menos pretensiosos e inexatos”. Os autores constatarem uma “ausência de critérios de aferição” com um grau mínimo de precisão metodológica (ABREU e CUNHA, 1963, p. 145 – 146) e que, embora a experiência tenha sextuplicado de 1959 a 1962, sua extensão não foi significativa em relação às escolas secundárias brasileiras, sendo que dois terços das Classes Experimentais foram instaladas em escolas privadas confessionais femininas e de elite.

O relatório questiona a ausência de escolas como as *comprehensive schools* norte-americanas, adequadas aos grandes centros demográficos urbanos por adotarem “educação geral, programas avançados de matérias acadêmicas, cursos profissionais e largos programas eletivos de habilidades práticas”, fomentando a coesão social, mostrando que as Classes Experimentais tenderam mais para um currículo *humanista-literário* com pouca ênfase na técnica e pouca vinculação “às mudanças emergentes da nova realidade

brasileira” (ABREU e CUNHA, 1963, p. 146). Os autores também sustentam que, inspiradas nas *classes nouvelles*, as Classes Experimentais exacerbavam a importância dos métodos ativos ou fundamentadas em Morisson, teórico que desde 1926 fora superado por Dewey. Abreu e Cunha admitem que a adoção daquele autor acarretou às Classes Experimentais um atraso de 30 anos em relação às teorias pedagógicas contemporâneas. Os autores acresceram a este quadro a ausência de formação docente em moldes de Escola Nova, a inadequação de instalações, a carência de material didático para um ensino ativo, o ecletismo teórico, e as improvisações. No entanto reconheceram que as Classes Experimentais representaram um progresso num meio educacional que sequer assimilara Herbart (teórico que sistematizou o ensino tradicional em cinco passos). (ABREU e CUNHA, 1963, p. 147).

Nota-se nos autores, de início, uma incompreensão em relação às balizas escolanovistas para um currículo ativo proposto por Dewey, ainda que os autores o evocassem. Como procuramos expor inicialmente, o currículo ativo não tinha como característica “maior a ênfase na técnica” ou “vinculação às mudanças sociais” em detrimento de um “humanismo literário”; as proposições iam no sentido de pensar uma nova articulação entre humanismo e técnica, dando importância a ambos, porém associados à pesquisa, à vivência do alunado e às mudanças sociais. Para o autor, tais mudanças, inclusive, iam muito além de um processo de modernização econômica.

As críticas de Abreu e Cunha são relativizadas no fim do documento, que traz os aspectos positivos das Classes Experimentais, levando a melhora da qualidade do ensino das unidades que as adotaram devido a: 1) possibilitarem identidade e autonomia maior que a permitida pela legislação em vigor desde 1942; 2) introduzirem uma visão ampla de currículo; 3) incluir a participação de técnicos em educação e a da família na vida escolar; 4) utilizar de métodos ativos tais como o “estudo do meio”, que prolongaram a permanência do aluno nas escolas. A avaliação geral, no entanto, não é favorável às Classes então existentes. Em sua conclusão os pesquisadores defendem “maior autonomia à escola” para a “realização de cursos ou ‘Classes Experimentais’, especificamente experimentais” (ABREU e CUNHA, 1963, p. 150), dado que o contexto cultural brasileiro exigia nova forma de educação secundária que só podia ser buscada pela *experimentação*. Não era, no entanto, a experimentação que estava em curso nas unidades escolares.

Essas afirmações demonstram o distanciamento das apreciações de Abreu e Cunha não só em relação à experiência de Socorro, mas em relação às condições em que foram objetivamente realizadas. Os documentos relativos à esse processo no estado de São Paulo foram amplamente analisados na pesquisa de VIEIRA (2015), na qual são feitas as seguintes considerações:

Deve-se destacar que a implementação destas Classes Experimentais, ainda que revestida de uma proposta de liberdade da atividade pedagógica, deu-se cercada de certas cautelas, tendo em vista a previsão, já no parecer que autorizava o funcionamento de tais classes, de que fossem colocados em prática tipos de currículo compatíveis com a legislação do ensino médio à época – prescrição que tinha como objetivo conter os “excessos” da

experiência. A obrigatoriedade de vinculação das atividades [...] figurou como um dos fatores que levaram o estudioso Jayme de Abreu a afirmar que faltava às classes experimentais um maior caráter de inovação, visto que, segundo ele, estas se encontravam ainda demasiadamente presas aos moldes do ensino tradicional. Contudo, o presente estudo permitiu atestar que, ainda diante desta legislação que, em medida, controlava o delinear da experiência, foram realizadas apropriações criativas dos discursos que se colocavam no cenário educacional nacional e internacional (VIEIRA, 2015, p. 92).

Ou seja, Abreu cobra das experiências algo que, institucionalmente, não lhes era permitido.

### Considerações Finais

Críticas semelhantes às de Abreu e Cunha haviam sido parcialmente antecipadas pelo então articulista do jornal *O Estado de S. Paulo*, Laerte Ramos de Carvalho, especialmente no que tange à noção de *experimentação*. Em síntese, o referido artigo duvidava da seriedade das Classes Experimentais, alegando que “a ânsia de modificar era maior do que a de saber o que se estava modificando”, que elas desencadeavam uma “aventura reformista”, e que os “afoitos reformadores se esquecem de que não estão jogando nesta aventura com coisas, mas com o próprio futuro de seres humanos”. Em seguida, concluía criticando a legitimidade científica das Classes Experimentais. (CARVALHO apud MARQUES, 1985, p. 41). A análise dos argumentos de Carvalho mostra que já estava em curso uma nova concepção de experimentação de educação, não mais tributária do sentido deweyano de *ensaio*, mas no sentido positivista, centrado no eixo – hipótese, experimentação, validação e generalização de resultados – matriz que será utilizada por José Mário Pires Azanha para avaliar os Ginásios Vocacionais e apontar sua inconsistência. (AZANHA, 1974). Tal perspectiva e seus respectivos matizes, no entanto, precisam ser melhor investigados.

### Referências

- ABREU, J; CUNHA, N. Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 40, n. 91, p. 90-151, jul./set. 1963.
- ALBERTI, V. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- AZANHA, J. M. P. *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. São Paulo: Edart, 1974.
- BRANDÃO, Z. A historiografia da educação na encruzilhada. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. *História e História da Educação – o debate teórico metodológico atual*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2006. p. 100-14.
- BRAUDEL, F. História e ciências sociais. A longa duração. In: *Escritos sobre a história*. Trad. Jacó Guinsburg e Tereza da Mota. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.



- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHEVEAU, A.; TETÁRD, P. Questões para história do tempo presente. In: *Questões para história do tempo presente*. Bauru: Edusc, 1999. p. 7-37.
- CHIOZZINI, D. F. *Memória e história da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961/1970)*. Curitiba: Appris, 2014. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i3.471>
- DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO – MEC. *Instruções sobre a natureza e a organização das Classes Experimentais*. Brasília: MEC, 4 jul. 1958.
- MARQUES, S. M. L. *Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o caso do Chanceler “Raul Fernandes” de Rio Claro*. São Paulo, 1985. 407 fls. Dissertação (Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MASCELLANI, M. N. *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/ CUT)*. São Paulo: IIEP, 2010.
- MAYHEW, K. C.; EDWARDS, A. C. *The Dewey Scholl. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*. New Brunswick (USA); London (UK): Aldine Transaction, 2007.
- NEVES, J. *O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político 1961 – 1970*. São Paulo, 2010. 353 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, FLCH/USP.
- NUNES, C. *Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- PINTO, K. P. *Por uma nova cultura pedagógica: prática de ensino como eixo da formação de professores primários no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932 – 1937)*. São Paulo, 2010. 390 fls. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PLANOS pedagógicos e administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: extratos de uma experiência*. São Paulo: Serviço do Ensino Vocacional, 1968.
- RODRIGUES, H. E. Lévi-Strauss, Braudel e o tempo dos historiadores. *Revista Brasileira de História*, vol. 29, n. 57, 2009, p. 165-186. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882009000100007>
- VALDEMARIN, V. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VIEIRA, L. *Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1964)*. Florianópolis, 2015. 107 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina.
- WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil: 30 anos depois*. São Paulo: Ática, 1997.