

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

LETÍCIA VIEIRA

**UM NÚCLEO PIONEIRO NA RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SECUNDÁRIA BRASILEIRA: AS PRIMEIRAS CLASSES
EXPERIMENTAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1951-1961)**

FLORIANÓPOLIS

2015

LETÍCIA VIEIRA

**UM NÚCLEO PIONEIRO NA RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SECUNDÁRIA BRASILEIRA: AS PRIMEIRAS CLASSES
EXPERIMENTAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1951-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História da Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida

FLORIANÓPOLIS

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

V658n Vieira, Leticia

Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo / Leticia Vieira. - 2015.

200 p. : il. color ; 21 cm.

Orientador: Norberto Dallabrida

Bibliografia: p. 179-197

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

1. Ensino secundário. 2. Educação - métodos experimentais. 3. Educação - São Paulo. I. Dallabrida, Norberto. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.98155 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

LETÍCIA VIEIRA

**UM NÚCLEO PIONEIRO NA RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SECUNDÁRIA BRASILEIRA: AS PRIMEIRAS CLASSES
EXPERIMENTAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1951-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História da Educação.

Banca Examinadora

Orientador: _____
Prof. Dr. Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros: _____
Prof.^a Dr.^a Gladys Mary Ghizoni Teive
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 08 de julho de 2015.

Aos meus pais, João e Marli.

Aos meus avós, Deonísio e Cilene.

AGRADECIMENTOS

“Talvez meio caminho andado seja a gente acreditar no que faz. Mas acima de tudo, o que mais nos incentiva, que mais nos valoriza e também mais nos torna conscientes de nossa responsabilidade, é saber que outros crêem em nós. E não há palavras que descrevam o que sentimos ao saber dos sacrifícios a que eles se impõem por crerem não apenas em nós, mas também no que cremos”.

Albert Einstein

Minha trajetória inicia-se na existência de meus avós, Cilene e Deonísio. A cada passo que dei ao longo de minha vida, tive, como amparo, o conforto de suas mãos, que me guiaram pelo caminho. Agradeço a Deus não pela vida, mas por ter me dado a vida através deles. À eles, a quem devo o que conquistei e tudo o que há por vir, meu amor e gratidão eternos.

Ao meu pai, aquele que, entre tantas coisas, me ensinou o gosto pela leitura e, por isso, a quem devo a escolha por esse caminho, agradeço o exemplo e amor incondicionais. Dedico, ao senhor, as palavras de Rubem Alves quando diz que “O educador aponta e sorri – e contempla os olhos do discípulo. Quando seus olhos sorriem, ele se sente feliz. Estão vendo a mesma coisa”. Ainda que eu não tenha traçado seus caminhos, és meu educador e desejo que teus olhos sorrissem quando virem sorrir os meus.

À minha mãe, por ter me ensinado as primeiras letras tão cedo, me inserindo em um mundo que tanto me encanta e por

ter, à sua maneira, acreditado em meus sonhos e acompanhado meus passos, meu amor e gratidão.

Ao meu querido irmão João Paulo, amigo e companheiro, por fazer da vida música com sua alegria, a sincera gratidão de uma irmã mais nova que aprendeu a caminhar copiando seus passos otimistas. À minha irmã Gislaine, que sempre esteve comigo e que faz a vida mais leve, à sua maneira.

À meus padrinhos e tios Célio e Ana, e aos tios Sérgio, Joanilda, Nádia e Joel, que sempre foram exemplos de caráter e perseverança, meu carinho. Aos meus queridos primos, meu agradecimento pelo aprendizado conjunto e meus votos de certeza de que seguiremos crescendo. A nós, Vieiras, digo que somos mais porque somos juntos.

Ao Professor Dr. Norberto Dallabrida, quem considero meu mestre e mentor, agradeço não só a orientação dedicada e incontestavelmente diferenciada e os vários anos de trabalho conjunto, mas dedico imensa admiração. Ao senhor, professor, afirmo que minha atuação enquanto educadora e pesquisadora levará, indubitavelmente, as marcas do aprendizado adquirido ao longo destes anos de convívio acadêmico. Seus votos de coragem ecoam e permanecerão ecoando em meus ouvidos a cada passo desta trajetória.

À professora Dra. Maria Marta Chagas de Carvalho, agradeço a disponibilidade de participação como membro da banca examinadora deste trabalho e as contribuições que aprimoraram e enriqueceram esta pesquisa na ocasião do Exame de Qualificação.

À professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive, agradeço, além da disponibilidade de participação enquanto membro da banca examinadora já na ocasião do Exame de

Qualificação, fato que agora se mantém, as palavras de incentivo e o aprendizado ao longo dos anos em que tive o privilégio de tê-la como professora, tanto no curso de graduação em Pedagogia, quanto no curso de Mestrado e nos grupos de estudos.

Ao professor Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, pela generosidade e valiosas dicas no início desta pesquisa, bem como pelas oportunidades de troca e pelo aceite do convite para participar da banca examinadora da presente dissertação.

Ao professor Alexandre Fernandez Vaz, pelo aceite do convite para participar da banca examinadora e pelas contribuições acadêmicas nas ocasiões em que pude ser espectadora em seus cursos e conferências.

À Universidade do Estado de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha de Pesquisa “História e Historiografia da Educação” – e, em especial, aos professores desta linha, que contribuíram, com brilhantismo, para esta etapa de minha formação.

À professora Dra. Cristiani Bereta, educadora e pesquisadora séria e competente, por quem nutro profunda admiração.

À professora Dra. Maria Teresa dos Santos Cunha, agradeço o exemplo e contribuições na disciplina cursada no curso de mestrado e em minha trajetória acadêmica, bem como a disponibilidade para suplência na banca do Exame de Qualificação da presente dissertação.

À professora Dra. Maria das Dores Daros pelo acolhimento na Universidade Federal de Santa Catarina em disciplina por ela ministrada e pelas oportunidades de intenso

debate sobre o movimento da Escola Nova e o campo educacional brasileiro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão de bolsa durante todo o período de realização deste curso de mestrado.

Ao Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela recepção e disponibilidade de consulta aos acervos utilizados na presente pesquisa.

À professora Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, agradeço a acolhida no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e deixo meus sinceros votos de sucesso na futura parceria.

À Maria Cláudia do Nascimento, uma educadora devotada à memória da experiência das Classes Experimentais e dos Ginásios Vocacionais, quem muito gentilmente recepcionou-me por muitas vezes no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, agradeço, com carinho, a dedicação e os momentos de troca e aprendizado.

À Erotides do Nascimento Brandão, agradeço o relato e contribuições.

Às integrantes do grupo de Pesquisa “Apropriações da Escola Nova no ensino secundário brasileiro realizadas no INEP entre 1955 e 1964”, coordenado Pelo Prof. Dr. Norberto Dallabrida, em especial, à Dayane Mezuram Trevizoli, Juliana Maués da Silva, Elisabete Maria de Araújo, Elaine Coelho da

Luz, Fabiana Teixeira da Rosa. Transmito à vocês a certeza de que agradecimentos não traduzem a importância de cada uma de vocês nesta trajetória.

Agradeço novamente, e de forma singularmente especial, à Juliana Maués da Silva, pela amizade e parceria ao longo dos anos de Iniciação Científica e mestrado. À você, dedico imenso carinho e admiração e destino sinceros votos de parcerias futuras.

Agradeço também aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Universidade do Estado de Santa Catarina, e de forma especial, aos colegas da turma de mestrado.

Agradeço à Maria Fernanda Batista Faraco Werneck de Paula, amiga de nome nobiliárquico, com quem compartilhei bons momentos ao longo destes dois anos de convivência e aprendizado. Sua competência, seriedade e doçura fizeram este trabalho menos árduo e me deram forças para encarar os infortúnios do caminho.

À professora Dra. Caroline Kern, hoje colega de profissão e amiga, agradeço o exemplo, as palavras de apoio e os valiosos conselhos sobre a vida. Como já disse em outras oportunidades, tomando de empréstimo as palavras de Rubem Alves, você se manterá viva em meus olhos.

Ao professor Tito Sena (*in memoriam*), agradeço a oportunidade de convívio, o aprendizado e as palavras de incentivo. Seus ensinamentos continuarão, neste e em outros passos de minha trajetória acadêmica, vivos em minhas reflexões e ações.

À Bárbara Karolina Araújo e Michele Pereira, amigas já de longa data, agradeço o apoio e as trocas ao longo destes anos de convivência e parceria. À vocês devoto minha amizade sincera.

Aos amigos Thiago Alves Natividade, Pedro Damiani, Sarah Périco Behr e Luana Borges Eller, agradeço o carinho ao longo destes anos de amizade e a compreensão nos momentos de ausência. Carrego vocês comigo a cada passo.

À Jéssica Baliza e Guilherme Costa, agradeço a amizade e incentivo e deixo o desejo de que, a partir desta grata surpresa da vida de trazê-los de volta, possamos compartilhar muitos outros momentos.

À todos aqueles que fizeram parte deste percurso e àqueles que têm a educação como bandeira, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

As Classes Experimentais Secundárias constituíram-se como campo de aplicação dos métodos e processos escolares inovadores, bem como de novos tipos de matrizes curriculares. Autorizadas a partir da portaria nº 1 do MEC, em 1959, e inspiradas nas “*Classes Nouvelles*” ligadas ao *Centre International d’Études Pédagogiques* (CIEP), estas experiências constituíram-se no marco do período de efetivação das renovações no segmento das escolas secundárias, tendo sido implantadas em diversos estados e obtido intensa repercussão no Estado de São Paulo. Nesta direção, a presente dissertação tem por objetivo compreender o processo de emergência das Classes Experimentais Secundárias do Estado de São Paulo, onde ocorreu o maior número de experiências, bem como as apropriações teóricas e metodológicas que tonificaram os ensaios desenvolvidos neste recorte espacial. Para cumprimento deste objetivo, analisou-se experiências de ensino realizadas por duas instituições que fizeram parte do projeto das Classes Experimentais, a saber: o Instituto de Educação Professor Alberto Conte, no qual educador Luis Contier desenvolveu as primeiras Classes Experimentais, ainda sem autorização oficial; e o Instituto Estadual Narciso Pieroni, experiência desenvolvida por Olga Bechara, Lygia Furquim Sim e Maria Nilde Mascellani e que se tornou conhecida por sua apropriação pelos Ginásios Vocacionais. O recorte temporal do presente estudo compreende os anos de 1951, data em que Luis Contier, ao retornar de estágio no CIEP, inicia a aplicação de métodos ativos no Instituto de Educação Professor Alberto Conte, e a primeira metade da década de 1960, quando tem início a experiência dos Ginásios Vocacionais e é sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). O *corpus* empírico deste estudo é

constituído por periódicos em circulação à época, boletins do INEP e seus Centros de Pesquisa, bem como os acervos pessoais de Maria Nilde Mascellani e Luis Contier. Para leitura desta questão utilizou-se as noções de apropriação, cunhada por Roger Chartier, tática e estratégia, de Michel de Certeau, e o conceito de campo, cunhado por Pierre Bourdieu. Constatou-se, inicialmente, o pioneirismo do educador Luis Contier, que desempenhou papel fundamental no projeto das Classes Experimentais, lançando mão de operações táticas com vistas a burlar uma cultura escolar pouco flexível e incompatível com a experiência por ele pretendida. No que se refere às Classes do Instituto Narciso Pieroni, primeira experiência oficial e que ganhou amplo reconhecimento devido à sua apropriação pelos Ginásios Vocacionais, observou-se que, apesar do ineditismo exaltado por Maria Nilde Mascellani, a experiência apropriou-se da matriz das *Classes Nouvelles*, e a maior parte das práticas realizadas nas experimentações deste Instituto paulista advieram dos métodos e teóricos que compunham esta matriz pedagógica francesa. Por outro lado, chama atenção à apropriação ímpar da prática do Estudo do Meio, que recebeu, nas Classes desta instituição, um caráter socializante. Dá-se ênfase, por fim, ao fato de que o presente estudo visa, a partir de uma análise desta tentativa de renovação do Ensino Secundário brasileiro nas décadas de 1950 e 1960, contribuir na compreensão e problematização dos atuais impasses do ensino médio do país.

Palavras-Chave: Ensino Secundário. Classes Experimentais. *Classes Nouvelles*. Apropriação. Estratégias e Táticas.

ABSTRACT

The Classes Secundárias Experimentais were set up as a field of application of innovative methods and school processes as well as new types of curriculum matrices. Authorized from the decree No. 1 of the Brazilian Ministry of Education at 1959 and inspired by the "Classes Nouvelles" linked to the *Centre International d'Études pédagogiques* (CIEP), these experiments were set up in the framework of effectiveness period of the renovations in the segment of secondary schools and has been implemented in several states and obtained intense repercussions in São Paulo. In this sense, the present work aims to understand the process of emergence of Classes Secundárias Experimentais of São Paulo, where the largest number of experiences took place as well as the theoretical and methodological appropriations that toned assays developed in this spatial area. To achieve this objective, we analyzed teaching experiments conducted by two institutions that were part of the design of experimental classes, namely, the Instituto de Educação Professor Alberto Conte, where the educator Luis Contier developed the first Classes Experimentais, even without official authorization ; and the Instituto Estadual Narciso Pieroni, experience developed by Olga Bechara, Lygia Furquim Sim and Maria Nilde Mascellani and became known for its ownership Vocational Gyms. The time frame of this study covers the years 1951, when Luis Contier at the stage of returning the CIEP, starts the application of active methods in Instituto de Educação Professor Alberto Conte, and the first half of the 1960s, when there beginning the experience of Ginásios Vocacionais and is sanctioned the first Law of Directives and Bases of National Education (1961). The empirical corpus of this study consists of periodicals in circulation at the time, INEP bulletins and their research centers, as well as collections of

people Nilde Mascellani Maria and Luis Contier. To read this question we used the concept of appropriation, coined by Roger Chartier, tactics and strategy, Michel de Certeau, and the concept of field, coined by Pierre Bourdieu. It found, initially, the pioneering educator Luis Contier, which played a key role in the design of experimental classes, making use of tactical operations in order to circumvent a poorly flexible school culture and incompatible with the experience that he desired. With regard to the Classes of Insitituto Narciso Pieroni, whose first official experience has gained wide recognition due to its ownership Ginásios Vocacionais, it was observed that despite the unprecedented exalted by Maria Nilde Mascellani,experiencing themselves appropriated the matrix of Classes nouvelles, and most of the practices performed in trials this São Paulo Institute thereby made of the methods and theoretical composing this French educational matrix. On the other hand, it draws attention to the unique ownership of the practice of Environmental Studies, which received classes in this institution, socializing character. Emphasis is placed, finally, the fact that this study aims, from an analysis of this attempt at renovation of Brazilian Secondary School in the 1950s and 1960s, contributing to the understanding and questioning the current impasses high school in the country.

Keywords: Secondary Education. Experimental Class. Classes Nouvelles. Appropriation. Strategies and Tactics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01 – Participação de Luis Contier em Aula do Instituto Estadual Professor Alberto Conte 74
- Figura 02 – Última Aula de Curso Ministrado Missão Pedagógica Francesa 101
- Figura 03 – Lygia Furquim Sim em Curso Sobre as *Classes Nouvelles* 118
- Figura 04 - Aula Inaugural das Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro 121
- Figura 05 – Registro de Atividade de Estudo do Meio 131
- Figura 06 – Alunos da 1ª Série Experimental, Junto o Balneário de Termas de Lindoia 132
- Figura 07 – Estudo do Meio no Bairro das Termas, para Coleta de Dados 133
- Figura 08 – Alunos Visitando Lojas de Souvenirs em Termas de Lindóia (Estudo do Meio) 134
- Figura 09 – Trabalhos Manuais no Instituto Narciso Pieroni De Socorro 140
- Figura 10 – Painel Produzido Pelos Alunos do Instituto Narciso Pieroni de Socorro 141

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Classes Experimentais do Estado de São Paulo (1959-1962)	43
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Resultados Esperados a Partir da Prática de Trabalho Dirigido	146
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	<i>Centre International d'Études Pédagogiques</i>
CALDEME	Campanha dos Livros Didáticos e Materiais de Ensino
CILEME	Campanha de Levantamento e Inquéritos para o Ensino-Médio Elementar
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CREC	<i>Centre de Recherches pour l'Enseignement de la Civilisation</i>
CRPES	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CRPE/SP	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo
CEM-USP	Centro de Memória da Educação da Universidade do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
RENOV	Relações Educacionais e do Trabalho
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
USP	Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
2 LUIZ CONTIER E A EMERGÊNCIA DAS CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO PAULISTA	63
2.1 CLASSES EXPERIMENTAIS DO INSTITUTO ALBERTO CONTE	68
2.2 MISSÕES PEDAGÓGICAS NO CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DE SÈVRES COMO ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO DE MATRIZES PEDAGÓGICAS	94
3 ENTRE O PRESCRITO E O EFETIVADO: MARIA NILDE MASCELLANI E AS CLASSES EXPERIMENTAIS DO INSTITUTO NARCISO PIERONI DE SOCORRO	117
3.1 UMA APROPRIAÇÃO SOCIALIZADORA DA MATRIZ DAS <i>CLASSES NOUVELLES</i>	125
3.2 DAS TENSÕES E FIM DAS CLASSES EXPERIMENTAIS DO INSTITUTO NARCISO PIERONI AO SURGIMENTO DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS.	150
3.3 “TODA APRENDIZAGEM DEVE SER INTEGRADA À VIDA”: PERCURSOS DAS APROPRIAÇÕES DE MARIA NILDE MASCELLANI	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	199

INTRODUÇÃO

As Classes Experimentais Secundárias, foco do presente estudo¹, constituíram-se como experiências de ensino onde deveriam ser colocadas em prática as inovações pedagógicas pretendidas para o Ensino Secundário brasileiro na década de 1950, figurando como “campo de aplicação de investigações de psicologia aplicada à educação, experimentação de métodos pedagógicos e programas de aperfeiçoamento do magistério” (FUNDAJ apud SILVA, 2012, 02). A questão das escolas experimentais e, conseqüentemente, das Classes Experimentais Secundárias, que se inscreviam em uma mesma clave, encontram-se ligadas à Anísio Teixeira, intelectual vinculado ao movimento da Escola Nova no Brasil, e às suas ideias sobre

¹ As Classes Experimentais Secundárias surgiram em minha vida, assim como a pesquisa em história da educação, como um momento de serendipidade. Enquanto bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq no projeto “Apropriações da Escola Nova no Ensino Secundário Brasileiro Realizadas no Inep Entre 1955 E 1964”, coordenado pelo Prof. Dr. Norberto Dallabrida, fiz parte de pesquisa cuja proposta assentava-se sob compreender as apropriações da Escola Nova no ensino secundário brasileiro realizadas no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) entre 1955 e 1964. Para cumprimento deste objetivo, colocou-se foco sobre a apropriação das ideias da Escola Nova no ensino secundário brasileiro no discurso do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional, ficando, a meu encargo, pesquisar o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Estado de São Paulo. Nesta ocasião, passei a me deslocar para o Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para pesquisar o acervo do CRPE-SP, ocasião em que tive meu primeiro contato com as Classes Secundárias Experimentais, que se tornaram objeto de pesquisa da presente dissertação de mestrado.

educação e ensino, de maneira que o pensamento escolanovista deste intelectual refletiu-se no projeto de criação de tais experiências. Os princípios norteadores das Classes Experimentais refletiam as apropriações do movimento escolanovista e tinham por norte o objetivo de formar o educando integralmente, desenvolvendo-lhe aptidões teóricas e práticas para que se tornasse capaz de atuar na sociedade. Esta experiência, que buscava o rompimento com o ensino secundarista tradicional prescrito pela Reforma Capanema de 1942, propunha colocar em prática uma cultura escolar renovadora, a qual levaria em conta a diversidade dos indivíduos, criando situações educativas que propiciassem o desenvolvimento das potencialidades destes sujeitos (TAMBERLINI, 2005, p. 33): os pressupostos da Escola Nova alcançavam, finalmente, o Ensino Secundário.

Após a Reforma Francisco Campos, ocorrida no ano de 1931, que estabeleceu a redução do ensino do Latim e deu ênfase às Ciências Naturais durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), o Ensino Secundário é reestruturado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Esta Lei, também conhecida como Reforma Capanema, dividiu o Ensino Secundário em dois ciclos: ginásial, com duração de quatro anos, e colegial, com duração de três anos, sendo esse último dividido em dois cursos: clássico, cujo enfoque era dado à filosofia e letras antigas, e científico, marcado por um maior estudo das ciências. Além disso, previa o ensino de Latim em todas as séries do ciclo ginásial e tinha por característica prescrever “uma cultura escolar marcada pelo retorno das humanidades, pela nacionalização autoritária e pela permanência do método ‘tradicional’” (DALLABRIDA, [2014], p. 02). Esta Reforma trouxe “a marca do pacto com a Igreja Católica” (SAVIANI, 2011, p. 270) através de um Ensino Secundário de currículo

extenso e caráter humanístico, representando um momento de dominação deste grupo no campo educacional deste período. Lauro de Oliveira Lima, intelectual ligado ao movimento da Escola Nova e interessado em debater o Ensino Secundário brasileiro, compara a configuração deste ramo do ensino à época à “uma velha nobre dama europeia decadente, vestida a rigor, atrapalhada com sua longa cauda nos carnavais trópicos” (LIMA, s.d, p. 128). Segundo o intelectual, ainda que o Ensino Secundário tenha se ampliado explosivamente, chegando a um aumento de 500% por ano, da geração de secundaristas do período de 1942-1948, a qual compreendia um número de sessenta mil alunos no primeiro ano ginásial, apenas um sexto chegava ao terceiro colegial. Os altos índices de evasão deviam-se, sobretudo, à assimetria entre o ensino ministrado e a realidade dos alunos, fato decorrente de uma era “do latinório” imposta pela Reforma Capanema. Enquanto o Ensino Secundário, única possibilidade de ascensão ao ensino universitário, trazia a marca de uma tradição elitista iniciada pelos jesuítas, a rede de escolas profissionais perdia em prestígio, visto que possuía “o labéu de aprendizagem de manualidades” (LIMA, s.d, p. 134), e era, nesta direção, pouco procurada por àqueles que buscavam ascensão social via ingresso em cursos universitários.

Após duas décadas em “suspensão” devido ao fechamento político advindo do Estado Novo, a abertura política que o país desfruta a partir do ano de 1945 abre espaço para o projeto de Ensino Secundário defendido pelo grupo dos “Pioneiros da Escola Nova”. O novo tônus que se propunha atribuir ao Ensino Secundário, além de pretender o rompimento com a formação excessivamente literária e o fortalecimento de um ensino democrático, alinhava-se com o Programa de Reconstrução Nacional, a partir do qual foram estabelecidas políticas

nacionais de educação e criados órgãos que eram imbuídos de sua execução (SILVA, 2012). O Ensino Secundário passa, nesta direção, a partir das determinações da Constituição de 1946, a integrar a pauta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de maneira que, em 1948, apresenta-se o primeiro projeto desta Lei ao Congresso Nacional. Contudo, este projeto é retomado apenas dez anos depois, por meio do “Substitutivo Lacerda”, que, por promover defesa à escola privada, acaba por causar extensa mobilização dos defensores da escola pública e acirra, assim, a disputa no campo educacional brasileiro (SAVIANI, 2011; DALLABRIDA, [2014]).

A tentativa de mais fôlego no que dizia respeito à renovação do Ensino Secundário foi colocada em marcha a partir da década de 1950 e protagonizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pela Diretoria do Ensino Secundário (DESE) e Ministério da Educação e Cultura, que, em parceria com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), criam o CBPE e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais². Pensados para figurar como um dos pilares da reforma da educação brasileira, estes centros tinham por objetivo a promoção de estudos que colaborassem na elaboração de novas políticas educacionais e que estivessem, portanto, de acordo com os ideais desenvolvimentistas em circulação no cenário brasileiro à época. A intenção de sua criação era a de dar origem a um “núcleo difusor de pesquisas capaz de planejar cientificamente o progresso de nossas escolas” (CUNHA, 2010, p. 462), almejando fundar, assim, as bases da educação brasileira. Para tal finalidade, colocava-se em prática, além de um intenso investimento em pesquisas na área da

² Foram criados cinco Centros Regionais de Pesquisa na década de 1950: o de São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte, inaugurados em 1956 e os de Salvador e Recife, em 1957 (LUGLI, 2002, p. 20-42).

educação, estratégias de intervenção e inovação para os sistemas de ensino, tais como investimentos na elaboração de materiais pedagógicos, livros didáticos, publicações na forma de boletins e promoção de cursos para formação de educadores (SILVA, 2012, 02). A criação do CBPE, e, conseqüentemente, de seus Centros Regionais, situa-se também “no rol de estratégias implementadas pelos renovadores do ensino no sentido de promover a especialização e a autonomização do campo educacional” (XAVIER, 1999, p. 07), contribuindo de forma significativa para o processo de demarcação deste campo. Ademais, através da constituição destes centros, tornou-se possível a renovação do sistema nacional de ensino e a retomada do que havia sido proposto pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, bem como a interação dos intelectuais brasileiros com especialistas estrangeiros ligados, sobretudo, à UNESCO, e sua circulação neste contexto internacional de ideias e “tendências teóricas e metodológicas em ebulição” (SCHEIBE et. al., 2006, p. 78).

A posse de Anísio Teixeira no ano de 1952, no cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), é, neste contexto, considerada um divisor de águas. Desde o início de sua atuação frente ao INEP, Anísio manteve exposta sua intenção de dinamizar e revigorar este instituto e, ao longo dos anos de sua atuação à frente deste órgão, o INEP tornou-se um foco de divulgação do ideário pragmatista, com o qual o intelectual e a ideologia desenvolvimentista alinhavam-se. Tal divulgação fazia-se tanto através das conferências e inúmeras publicações colocadas em circulação por estes centros de pesquisa, quanto através “das escolas experimentais a ele vinculadas, que se propunham a desenvolver experiências pedagógicas fundamentadas na filosofia educacional de Dewey” (MENDONÇA E WALESKA, 2006, p. 09). Anísio desenvolveu

diversas ações e campanhas para promover o estudo da sociedade e o diagnóstico dos problemas e necessidades educacionais, dentre estas as campanhas CALDEME (Campanha dos Livros Didáticos e Materiais de Ensino) e CILEME³ (Campanha de Levantamento e Inquéritos para o Ensino-Médio Elementar) (SCHEIBE et. al., 2006), cuja dinâmica foi assimilada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais à ele subordinados.

O Ensino Secundário Brasileiro não se constituía como foco principal dos estudos realizados pelo INEP, CBPE e pelos CRPEs, visto que se atribuía maior ênfase ao Ensino Primário e Normal. Fora também, contudo, alvo de estudos e debates nestes centros de investigação, visto que se buscava, através da Educação Nova, uma formação inovadora e integral, que “rompesse com a estrutura marcada pelo divórcio entre o ensino primário e profissional” (SAVIANI, 2011, p. 248) e com a formação secundária elitista. Soma-se a este fato a atuação de Anísio Teixeira e Jayme Abreu, importantes intelectuais interessados no Ensino Secundário e que se tornaram peças chave no que diz respeito à pretensão de inovações no Ensino Secundário Brasileiro nas décadas de 1950 e 1960, tonificando as discussões ligadas a este nível de ensino e contribuindo para que sua problematização fosse também priorizada. Para Anísio Teixeira, “a questão do ensino médio era o verdadeiro nó do sistema educacional brasileiro e uma de suas principais

³ “A elaboração de estudos investigativos independentes entre si, mas coordenados, para que respondessem a aspectos gerais da educação média e elementar em todos os estados, tais como a organização administrativa dos seus sistemas, dados sobre alunos, professores e escolas, e informações sobre os currículos em andamento, entre outros aspectos” (SCHEIBE et. al., 2006, p. 76).

bandeiras era integrá-lo ao ensino primário” (MENDONÇA e XAVIER, 2008, p. 32), de forma que era justificável e importante um aumento na priorização de investimentos na criação pesquisas e escolas experimentais voltadas à educação secundária. Menciona-se, ainda, que as análises de Anísio Teixeira acerca do ensino possuíam três princípios centrais: a construção de propostas educacionais que tinham por fundamento o conhecimento científico e a experimentação; o maior enfoque dado às experiências práticas; e, por fim, a maior autonomia das escolas e maior foco atribuído à diversificação (ROTHEN, 2008). Estas características, por sua vez, interessam à análise aqui realizada por terem impulsionado o projeto de escolas e classes experimentais, dando visibilidade à atividade de experimentação na área da educação. De outra parte, Jayme Abreu, um dos principais nomes no que diz respeito ao debate acerca do Ensino Secundário Brasileiro, promovia a defesa de uma educação pública de qualidade e criticava intensamente a massificação do ensino secundário nos termos de aumento de quantidade e queda da qualidade da educação ofertada (BERETA, DALLABRIDA e CLARINO, 2013, p. 07), visto que, embora se tenha aumentado a oferta, não ocorreu um movimento de adaptação do ensino à diversidade de alunos que se integraram ao grupo de secundaristas.

A proposta de renovação do Ensino Secundário brasileiro via Classes Experimentais Secundárias foi também, em medida, impulsionada pelas ideias que se encontravam em circulação nos periódicos educacionais, fossem estes nacionais ou internacionais, em circulação no contexto brasileiro nas décadas que compuseram o recorte temporal deste estudo. Compreende-se, aqui, a imprensa periódica como uma “mídia interativa” – onde os intelectuais envolvidos no projeto das Classes participavam como autores ou leitores – a partir da qual

se torna possível a compreensão de iniciativas locais e algumas configurações específicas da cultura escolar que, segundo Catani e Sousa (2001), são passíveis de apreensão farta nos periódicos. Os periódicos educacionais, além de figurarem como fontes para compreensão da dinâmica do campo educacional em perspectiva histórica (CATANI, 1996), auxiliam-nos na compreensão dos “discursos intermediários” entre a fala oficial e a prática cotidiana. No caso dos periódicos que fizeram parte do *corpus* documental do presente estudo, permitem estabelecer a relação e as distâncias entre prescrições e usos, ou, em outras palavras, entre a cultura escolar prescrita e a efetivada, por publicarem, além das normas e discursos prescritivos, artigos e relatórios avaliativos a respeito das experiências que estavam sendo colocadas em marcha. Menciona-se, ainda, que estes impressos funcionavam como “instâncias de produção e divulgação do conhecimento no campo educacional” (CATANI e SOUZA, 2001, p. 248), figurando como estratégia para divulgação do ideário pró-renovação educacional.

Nesta esteira, menciona-se o fato de que Anísio Teixeira esteve vinculado à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, periódico ligado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que representou, no recorte temporal analisado, um espaço de debate e circulação de ideias a respeito dos parâmetros de qualidade do Ensino Secundário Brasileiro, publicando em torno de 24 artigos que versavam sobre este nível de ensino somente entre os anos de 1956 e 1961 (ROSA, 2013). As discussões a respeito da criação de um novo currículo para o Ensino Secundário, bem como a necessidade de sua adaptação para um caráter prático e a necessidade de superação do excesso de disciplinas e do ensino excessivamente humanístico e enciclopédico, estiveram presentes nas publicações da RBEP neste período. A busca destes intelectuais por respostas para os

impasses enfrentados pelo Ensino Secundário nos anos 1950 passa, também, pela discussão de experiências inovadoras realizadas nos países considerados expoentes em termos educacionais, sobretudo Estados Unidos e França. Neste sentido, considera-se que a imprensa educacional cumpre o papel de “fotografia da ideologia que preside”, tornando-se um guia do cotidiano escolar e permitindo a análise dos discursos veiculados e suas ressonâncias (CATANI e BASTOS, 2002).

Em relato publicado por Nádya Cunha e Jayme Abreu na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no ano de 1963, Anísio Teixeira define a criação das Classes Secundárias Experimentais como “um esforço engenhoso da administração escolar para renovar o ensino, a despeito da legislação uniforme e imprópria que o disciplinava” (TEIXEIRA apud CUNHA E ABREU, 1963, p. 90). Segundo o intelectual, a experiência mostrava avanços no que dizia respeito à legislação até então existente, tornando legal “o conceito fundamental de que o aluno se educa por diferentes caminhos, importando mais do que tudo o desenvolvimento da aptidão intelectual e da capacidade de estudar e aprender por si” (TEIXEIRA apud CUNHA e ABREU, 1963, p. 90). Em outras palavras, para Anísio Teixeira, o projeto das Classes Secundárias Experimentais teria aberto portas para a diversificação neste nível de ensino. Esta abertura por ele aclamada, deve, contudo, ser relativizada, uma vez que havia também, por parte do Ministério da Educação e Cultura, preocupação em não permitir excesso de experimentalismo, garantindo caráter ensaístico para estas classes. Esta imposição de limitações evidenciou-se tanto a partir da documentação que dispunha as características que deveriam ser seguidas pelas experiências, a qual incluía a indicação do tipo de instituição em que seriam implantadas, quanto pela limitação de que ensejassem a aplicação de métodos pedagógicos, processos e

currículos escolares que estivessem de acordo com a legislação escolar vigente. Gildásio Amado, em sua exposição de motivos ao Ministro da Educação e Cultura, ressaltava que as variações de currículo das classes experimentais deveriam ser mantidas dentro dos limites compatíveis com a legislação vigente, ou seja, “dentro dos limites definidos pelos vários cursos médios já reconhecidos” (CLASSES..., 1958, p. 74).

O recorte temporal do presente estudo inicia-se na década de 1950, quando, retornando no ano de 1951, após um ano e meio de estágio no *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), situado em Sèvres, Luiz Contier implanta as primeiras Classes Experimentais no Instituto Estadual Alberto Conte, ainda sem legislação oficial que permitisse a experiência. De outra parte, o marco final deste recorte corresponde ao início da década de 1960, que traz dois importantes marcos: a publicação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), que passa a permitir a diversificação dos cursos médios, não tendo mais estas experiências o caráter de exceção, e a criação dos Ginásios Vocacionais, os quais se considera aqui uma apropriação das Classes Experimentais. O recorte espacial do presente estudo, por sua vez, limita-se às Classes Secundárias Experimentais do Estado de São Paulo, um dos principais polos de pesquisa no período pesquisado e onde estava situado um dos cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais implantados no Brasil. Além disso, o Estado de São Paulo agrupava maior número de Classes Experimentais Secundárias e contou com a primeira destas experiências, desenvolvida por Luis Contier. São Paulo era, ainda, considerado um Estado modelar no que dizia respeito às iniciativas de renovação do ensino, sendo denominado como um caso de “paradigma” em termos educacionais. Além disso, os educadores paulistas buscavam a apropriação de fontes

pedagógicas de países expoentes nas questões relativas ao ensino e à educação.

O surgimento das Classes Experimentais no Estado de São Paulo deu-se, sobretudo, pelas vias da atuação de Luis Contier, educador paulista, tendo, esta, dois fatores de destaque: sua participação no Congresso de Educadores, realizado na França no ano de 1950, evento no qual representa o Estado de São Paulo, e seu estágio, com duração de um ano e meio, no Centro de Sèvres. Ao retornar ao Brasil, entusiasmado com a experiência das *Classes Nouvelles*, Contier tenta a implantação de uma apropriação da experiência, ainda que sem autorização oficial, no Instituto Alberto Conte, escola onde lecionava. Ao divulgar os resultados obtidos em suas classes experimentais, recebe o convite de Marina Cintra, então delegada do Ministério da Educação e Cultura em São Paulo, para apresentar o trabalho aos diretores de todas as escolas secundárias do Estado (PAI DO EXPERIMENTAL VEM A JUNDIAÍ, 1980). Neste sentido, a primeira formulação explícita da necessidade de criação das Classes dá-se no ano de 1957, em encontro dos Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, ocasião em que Luis Contier realiza sua exposição:

Consoante afirmativas constantes de tese apresentada pelo Técnico de Educação Cleanto Rodrigues de Siqueira, "As classes experimentais no Ensino Secundário" e da "Exposição de Motivos" do Prof. Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, de 14 de fevereiro de 1958, ao Sr. Ministro da Educação e Cultura, solicitando autorização para o funcionamento dessas classes, teria ocorrido em novembro de 1957, em São Paulo, na primeira Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, sob os auspícios da respectiva Inspeção Seccional, a

primeira formulação explícita da necessidade de sua criação, como expressão de velhos anseios difusamente manifestados (CUNHA e ABREU, 1963, p. 93)

Com intuito de ensaiar novas práticas para o Ensino Secundário brasileiro, autoriza-se, em 02 de janeiro de 1959, via expedição da Portaria nº. 1 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o funcionamento das Classes Experimentais. Estas Classes teriam por objetivo a criação de oportunidades pontuais de aplicação dos métodos e processos escolares inovadores, bem como novos tipos de matrizes curriculares – experiências estas que, após avaliadas, seriam expandidas. A implantação de experimentações desta natureza configurou-se como um acontecimento de importância ímpar para a educação secundária, uma vez que tal projeto tinha por objetivo a modernização do ensino e pautava-se em discussões de importantes intelectuais brasileiros que, a luz de discussões advindas do cenário internacional, propunham novos ensaios para a educação brasileira. Estas iniciativas escolares e pedagógicas configuravam-se como experimentos que não se enquadravam nas formas convencionais previstas na legislação em vigor (SIQUEIRA, COUTINHO E PORTILHO, 2011) e buscavam, através de novas organizações curriculares e práticas pedagógicas, soluções para o Ensino Secundário Brasileiro. O trabalho nas Classes Experimentais, indo na contramão do que era realizado a partir da cultura escolar prescrita pela Reforma Capanema, propunha uma ampliação do currículo e valorizava conhecimentos de cultura geral, voltados para o mundo do trabalho. Ademais, a autorização para fossem realizadas estas vivências singulares representava um importante passo no sentido de permitir maior autonomia, a qual fora posteriormente firmada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Em 1958 publica-se na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na sessão “documentação”, a “Exposição de Motivos do Diretor do Ensino Secundário ao Sr. Ministro da Educação e Cultura” para criação das Classes. No referido documento, Gildásio Amado afirma que a instituição destas experiências vinha sendo reclamada pelos educadores brasileiros, pois ofereciam a perspectiva de maior diversificação do ensino secundário, o que, segundo ele, correspondia “a uma tendência natural, determinada pelo grande desenvolvimento desse ramo de ensino [e] por sua propagação cada vez maior a diversas classes sociais” (CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO, 1958, p. 74). Buscando respaldo na Lei nº. 1.821/1953, que instituiu o regime de equivalência dos cursos de nível médio e consagrava, na visão de Amado, o princípio de variação de ensino, o Diretor defende que as variações curriculares efetivadas nas Classes seriam mantidas dentro dos limites da legislação vigente e define, então, as características a que deveriam atender. As experiências seriam destinadas à aplicação de novos métodos, bem como ao ensaio de novos tipos de currículos, deveriam ser instaladas em colégios de idoneidade incontestável e com condições pedagógicas adequadas e seriam organizadas, inicialmente no primeiro ciclo, podendo estender-se, com autorização do Ministério, ao segundo. Além disso, reduzir-se-iam ao mínimo em cada estabelecimento, sendo ampliada se verificados resultados favoráveis, seriam realizadas em pequeno número, para assegurar seus resultados e receberiam assistência da DESE, estando sujeitas à verificação dos órgãos administrativos. Por fim, os professores atuantes nas Classes Experimentais seriam especialmente credenciados e as matrículas seriam realizadas mediante autorização dos responsáveis, os quais deveriam ser informados das especificidades do ensino. As normas que deveriam ser seguidas pelas experiências são

também definidas pelo Diretor e incluíam instruções sobre a organização e caráter do trabalho a ser realizado nas Classes Experimentais. Estas normas, por sua vez, aproximam-se, em alguns aspectos, daquelas seguidas nas *Classes Nouvelles* francesas, enquanto em outros observa-se a realização de apropriações que visavam a adaptação das Classes ao contexto brasileiro.

Em 1959, ano que marca o início das experiências oficiais, São Paulo autorizou o funcionamento de 12 Classes Experimentais, sendo 10 de 1º ciclo e duas de 2º – seguindo a prescrição de que fossem implantadas, preferencialmente, nos primeiros anos do Secundário –, nas quais eram atendidos 302 alunos⁴. Os colégios onde desenvolveu-se a experiência neste ano foram nove: Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, Colégio Santana, Colégio Mackenzie, Colégio Notre Dame de Sion, Colégio Pio XII, Colégio Santa Cruz, Colégio Santa Maria, Colégio São Miguel Arcanjo e Colégio Narciso Pieroni, sendo a maior parte destas instituições, entidades de renome no Estado. Até o ano de 1962 autorizou-se o funcionamento de classes em outros oito estabelecimentos, de maneira que, ao final deste ano, estavam integrados à experiência o Colégio Assunção, Colégio Estadual Macedo Soares, Colégio São Luís, Colégio Estadual de Jundiaí, Colégio Estadual Carlos Gomes, Colégio *Sacré Coeur* de Marie, Colégio Visconde de Porto Seguro e Colégio São José. O número de classes, por sua vez, expandiu-se para 70, as quais atendiam 1.657 alunos (CUNHA e ABREU, 1963). A tabela abaixo sistematiza os dados a respeito da expansão da experiência:

⁴ Os dados não incluem o número de alunos dos colégios Santa Cruz e Cônegas de Santo Agostinho, por falta de dados à época da confecção do relatório de Jayme Abreu e Nádia Cunha (1963).

Tabela 01 – Classes Experimentais do Estado de São Paulo
(1959-1962) (continua)

Ano	Colégios	Nº de Classes	Nº de Alunos
1959	Colégio das Cônegas de Santo Agostinho Colégio Santana Colégio Mackenzie Colégio Notre Dame de Sion Colégio Pio XII Colégio Santa Cruz Colégio Santa Maria Colégio São Miguel Arcanjo Colégio Narciso Pieroni	12	302
1960	Acrescenta-se: Colégio Assunção Colégio Estadual Macedo Soares Colégio São Luís Colégio Estadual de Jundiaí Colégio Estadual Carlos Gomes	36	651
1961	Acrescenta-se: Colégio Sacré Coeur de Marie Colégio Visconde de Porto Seguro Colégio São José	50	1488

Fonte: CUNHA e ABREU (1963).

Elaboração da autora.

Tabela 01 – Classes Experimentais do Estado de São Paulo
(1959-1962) (conclusão)

Ano	Colégios	Nº de Classes	Nº de Alunos
1962	Mantém-se os mesmos estabelecimentos do ano de 1961.	70	1657

Fonte: CUNHA e ABREU (1963).

Elaboração da autora.

As Classes Experimentais localizadas no Estado apropriaram-se, sobretudo, de duas matrizes pedagógicas: a das *Classes Nouvelles*, ligadas ao *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), da cidade de Sèvres, na França, e do padre jesuíta francês Pierre Faure, ligado ao *Institut Catholique de Paris*. As apropriações destas matrizes tiveram como principal fonte o estágio de educadores brasileiros na França, a exemplo de Luis Contier, que esteve em Sèvres nos anos de 1950 e 1951, e as missões pedagógicas realizadas no Brasil, onde estabeleceu-se um intercâmbio entre educadores e intelectuais franceses e brasileiros. É importante dar ênfase, neste sentido, à presença de uma matriz católica dentre àquelas mais fortemente apropriadas nas Classes Experimentais, o que rompe, em medida, com a ideia de que as tentativas de renovação do Ensino Secundário localizavam-se apenas nas iniciativas escolanovistas: na experiência das Classes Experimentais Secundárias, tanto católicos quanto pioneiros colocaram em prática estratégias pró-renovação do Ensino Secundário. Além disso, o número de experiências em escolas confessionais foi,

segundo relatório de Cunha e Abreu (1963) superior ao das realizadas em estabelecimentos de ensino leigos⁵.

No que concerne à circulação internacional dos intelectuais brasileiros, dar-se-á ênfase, no presente estudo, à interação entre o Estado de São Paulo e o *Centre International d'Études Pédagogiques*, ligados às *Classes Nouvelles*, o qual recebeu mais de duzentos professores e/ou intelectuais brasileiros e possibilitou uma nova forma de contato entre educadores e intelectuais, configurando-se como aspecto decisivo no que diz respeito à apropriação das ideias deste Centro pelas Classes Experimentais. Segundo Fontes (1999), instituições como o Instituto de Educação Narciso Pieroni – cujas classes ficaram conhecidas como “Classes Experimentais de socorro” –, o Instituto de Educação de Jundiaí, o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e seis estabelecimentos do Serviço de Ensino Vocacional seguiram os métodos franceses advindos destas missões. Ademais, o Centro de Sèvres proporcionou ampla discussão e a elaboração de planos e diretrizes da experiência a ser realizada, além de ter impresso uma atmosfera de liberdade aos envolvidos no projeto das Classes Secundários Experimentais brasileiras (WEREBE, 1956), ao ponto de estes almejarem a criação de uma filial do CIEP no Brasil.

As *Classes Nouvelles* foram idealizadas na França no período pós-guerra. Sua criação contou com grande contribuição de Gustave Monod, intelectual que, enquanto integrante do

⁵ Nádía Cunha e Jayme Abreu apresentam estes dados sem realizar divisão por Estado. No ano de 1959, por exemplo, houve no Brasil um total de 17 estabelecimentos que mantiveram Classes Experimentais, sendo destas 11 confessionais e seis leigas. Da mesma maneira, em 1960 foram 17 estabelecimentos de ensino confessionais, contra seis leigas. Esta proporção mantém-se até 1962, último ano do balanço realizado pelos autores.

“*Congrès de Havre*” no ano de 1936, participa do estudo *les conceptions relatives à l’enseignement secondaire*, onde foram analisados quatro grandes temas, quais sejam: organização geral, representada por Langevin, organização do ensino científico experimental, representada por Lemoine, organização do ensino técnico, que tinha Fournel como representante e, por fim, organização da educação moral, representada por Gustave Monod. A ideia central do debate promovido no Congresso assentava-se sobre a defesa de um ensino de *second degré* capaz de oferecer uma base mínima de conhecimentos gerais e, ao mesmo tempo, desenvolver a personalidade do aluno. As reformas de ensino do segundo grau realizadas a partir do *Congrès de Havre* tiveram como base suas resoluções. Foi também a partir deste evento que ocorreu a criação das “*Classes D’orientation*” (1937), embrião das *Classes Nouvelles* (LECOQ e LEDERLE, 2009). A contribuição de Gustave Monod deve-se, ainda, o feito da criação do *Centre International d’Études Pédagogiques*, que veio a ser conhecido como Centro de Sèvres devido a sua localização. O *Centre International d’Études Pédagogiques*, assim como os Centros de Pesquisa desenvolvidos no Brasil, funcionava como meio de incentivo a divulgação e intercâmbio entre intelectuais ligados à educação e, desta forma, figurava como polo de divulgação da matriz pedagógica das *Classes Nouvelles*. Além disso o Centro francês mantinha vínculos com a UNESCO, tendo, inclusive, em 1949, sediado reuniões de líderes promovidas por este órgão (LECOQ e LEDERLÉ, 2009, p. 27).

As *Classes Nouvelles* ligadas ao Centro de Sèvres apropriavam-se dos estudos de Célestin Freinet, Édouard Claparède e John Dewey (CONTIER, 1981) e colocavam em prática um método produzido por um grupo de educadores e inspetores orquestrados por René Capitant (STEINDEL,

DALLABRIDA e ARAUJO, 2013). Suas práticas definiam-se pela maior atenção destinada ao conhecimento dos alunos, a coordenação das disciplinas, uso de métodos ativos, entre eles o trabalho dirigido individual e os trabalhos de equipe, realização de pesquisa a respeito das aptidões dos alunos, e proposição de uma atmosfera diferenciada em sala de aula, a qual tinha por base a autodisciplina dos alunos, e a valorização do trabalho (CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES..., [1940 a 1960b], p. 03). Uma das vigas mestras das *Classes Nouvelles*, considerada o sustentáculo da experiência, foram os chamados “Conselhos de Classe”: tratava-se de um organismo integrado pelos professores de uma classe, que elegiam um líder supervisor, um psicólogo e, eventualmente, um médico, para acompanhamento minucioso da atividade escolar. A prática dos Conselhos de Classe tinha por objetivo cultivar a ideia de “espírito horizontal” no corpo docente, a partir do qual todas as disciplinas obedeceriam a um mesmo impulso. Além disso, indicava-se a manutenção de fichas individuais dos alunos, as quais deveriam informar a respeito de suas atitudes intelectuais, morais e físicas, o que expandia a ideia de avaliação (CIUCHINI, 1963).

A matriz faureana, apontada por Nádía Cunha e Jayme Abreu (1963) como estando entre àquelas que mais circularam no Estado de São Paulo, apropriava-se de Emmanuel Mounier no campo filosófico, da Ratio Studiorum, Escola Nova e Maria Montessori no campo pedagógico, Jean Piaget no biopsicológico, e Helena Lubienka e o magistério eclesial no campo religioso (KLEIN, 1996; FAURE, 1993), configurando-se como um método de caráter híbrido. Pierre Faure (1993) afirmava a necessidade de os alunos, “valendo-se das indicações, dos programas, dos instrumentos de trabalho que lhes orientam a pesquisa, os exercícios, as consultas de livros e

documentos, as trocas de idéias entre si e com os professores” (FAURE, 1993, p. 09), serem sujeitos ativos, trabalharem por si mesmos e sentirem-se responsáveis pelo próprio trabalho. Segundo ele, conviria deixar ao aluno a escolha da matéria, bem como dos exercícios, enquanto ao professor caberia o papel de auxiliar e conselheiro. Era indicado, também, que a exemplo do realizado pelos Colégios que se apropriavam do “*Dalton Plan*”, fosse realizado uma revisão das aptidões dos alunos no início do ano escolar, para criação de um clima de trabalho personalizado. O método faureano preconizava a adaptação do ensino ao ritmo do aluno, ou, seja, a prática de uma educação personalizada, que posteriormente se tornaria comunitária, pois o aluno, nela, encontraria seu lugar – daí a atribuição da nomenclatura “Ensino Personalizado e Comunitário”. Ao definir os precursores da pedagogia na qual apoiava o trabalho que desenvolvera, Faure (1993) deixava claro o não ineditismo de suas propostas e apontava nomes como Platão, Montaigne, os jesuítas, os “métodos personalizados do século XX”, categoria na qual encaixa Maria Montessori, Miss Helen Parkurst e Helena Lubienka de Lenal; o movimento das escolas novas, ao qual relaciona nomes como Adolphe Ferrière, Edmon Dèmolins e Lietz; e Celéstin Freinet, o qual encaixa em uma categoria distinta, como pioneiros nas reflexões que serviam de base de apropriação ao seu método personalizado. Em suma, Pierre Faure apostava em estímulos externos e internos para realização de um trabalho individualizado, que atendesse as peculiaridades e necessidades de cada aluno e despertasse neles o interesse para o desenvolvimento de suas aptidões (FAURE, 1993). Na medida em que o sujeito encontrava, a partir das aptidões, seu local no meio social, tornava-se, conseqüentemente, parte da comunidade. Menciona-se, no que se refere à esta matriz pedagógica, que ainda que se tenha consciência da importância e necessidade da realização de estudos que se debrucem à

explorar os ensaios católicos de apropriação da Escola Nova e de renovação do ensino, optou-se, no presente estudo, por dedicar atenção apenas à apropriação da matriz das *Classes Nouvelles*, por tratar-se de uma matriz laica e fortemente apropriada nas Classes Secundárias Experimentais instaladas em instituições públicas de ensino – incluindo as duas experiências pioneiras aqui analisadas.

Para realização desta investigação, partiu-se, inicialmente, da análise de livros e artigos que abordavam a temática das Escolas e Classes Experimentais, tarefa que, no que se refere à estas últimas, acabou por esbarrar em certo caráter de ineditismo do tema, tendo sido, portanto, concretizado por vias alternativas, sobretudo a partir da análise de obras voltadas ao estudo dos Ginásios Vocacionais, experiência de ensino desenvolvida no Estado de São Paulo. Realizou-se, também, a análise de artigos publicados em dois periódicos de circulação no recorte temporal estudado, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Revista Escola Secundária, e de textos dos boletins produzidos pelo INEP, CBPE e pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Cidade de São Paulo, que versavam sobre o Ensino Secundário e, em especial, sobre Escolas e Classes Experimentais. Posteriormente, analisou-se fontes dos acervos pessoais de Luís Contier⁶ e Maria Nilde

⁶ O acervo pessoal de Luiz Contier encontrava-se higienizado e organizado em caixas numeradas, cujos números não foram registrados nas referências do presente estudo por, à época da pesquisa, não ter sido ainda definido a numeração final das caixas. Na última fase da pesquisa realizou-se consulta a uma pequena parte do acervo que ainda não havia sido organizada e higienizada. Encontravam-se lá, contudo, fontes igualmente importantes, ainda que alguns documentos estivessem incompletos ou com partes textuais não legíveis.

Mascellani⁷, salvaguardados no Centro de Memória da Educação da Universidade do Estado de São Paulo (CEM-USP), os quais são compostos por textos com anotações, entrevistas, recortes de jornais, trechos de cadernos com anotações manuscritas e cartas. A escolha pelas experiências aqui analisadas e, conseqüentemente, pela consulta aos arquivos pessoais destes intelectuais deu-se por sua relevância no que diz respeito ao projeto das Classes Experimentais Secundárias, sendo Luís Contier considerado o educador pioneiro desta proposta no Estado de São Paulo, e Maria Nilde Mascellani a responsável pelo desdobramento das Classes Experimentais de Socorro em experiência que se expandiu por todo o Estado – os Ginásios Vocacionais. Menciona-se, ainda, que por conter registros, anotações pessoais, entrevistas e relatórios das experiências, os documentos que compõem o arquivo pessoal destes dois educadores fornecem-nos elementos de aproximação da “ordem dos efetivados”, diferentemente dos documentos prescritivos que foram aqui analisados. Buscou-se, a partir destas fontes, perceber os jogos de poder e as distâncias que se colocaram entre as prescrições para as Classes Experimentais Secundárias e suas práticas no cotidiano escolar: esta “bricolagem” entre o prescrito e o efetivado.

No que se refere especificamente ao uso de entrevistas, menciona-se que, além das entrevistas localizadas no acervo

⁷ O acervo de Maria Nilde Mascellani encontrava-se em processo de higienização e organização, estando a documentação ainda no estado em que havia sido recebida dos familiares de Maria Nilde. Em meio a muitos documentos dos Ginásios Vocacionais nas mais de dez caixas que compunham o acervo, localizou-se fontes esclarecedoras sobre as Classes Experimentais de Socorro e sua posterior apropriação pelos Vocacionais. Ressalta-se, contudo, a necessidade de nova consulta à estes documentos em pesquisas futuras, tendo em vista que muitas fontes estavam incompletas ou com suas partes dispersadas em meio ao vasto material do acervo.

pessoal de Maria Nilde Mascellani e Luís Contier, realizadas por outros pesquisadores, fez-se também entrevista com uma ex-aluna das Classes Experimentais do Colégio Narciso Pieroni de Socorro. Thompson (1992, p. 103) chama-nos à refletir acerca do uso deste tipo de fonte, afirmando que a história oral “oferece à história um futuro livre da significação cultural do documento escrito”. Vale ressaltar que o valor da evidência oral aplica-se, aqui, em relação a outros documentos, de maneira que, assim como as demais fontes, busca-se colocar em prática as regras gerais para o exame de evidências: “buscar a consistência interna, procurar confirmação em outras fontes, e estar alerta ao viés potencial” (THOMPSON, 1992, p. 139). Nesta direção, longe de tomar estes relatos como únicos indicativos das atividades realizadas nas Classes Experimentais de Socorro, buscou-se, a partir da percepção de educadores e uma ex-aluna destas Classes acerca das atividades que lá eram realizadas, a confirmação de elementos já constatados em fontes documentais, bem como de elementos que, por situarem-se na ordem dos efetivados, fogem, por vezes, ao registro documental. Ademais, tem-se consciência de que, ao optar pelo uso de memórias como fonte para investigação, se está sujeito às seleções e apagamentos de que o movimento de rememoração vem acompanhado, de maneira que estas entrevistas são aqui entendidas como “documentos-monumentos”, na perspectiva de Jacques Le Goff (1990), não sendo, portanto, portadoras de verdade, mas construções em dadas condições de produção.

Assim como as fontes orais e àquelas advindas da imprensa periódica, ambas já brevemente debatidas no presente estudo, o uso da imprensa corrente como fonte necessita também, por sua especificidade, de cuidados que permitam a apreensão das tensões e desfechos sociais que se encontram imbricadas à produção material de produto jornalístico.

Thompson (1992, p. 140), afirma que raramente se tem “condições de destrinchar as possíveis fontes de distorção em jornais antigos”. Segundo o autor, “podemos saber quem era o proprietário do jornal e, talvez, identificar seus vieses políticos ou sociais”, mas nunca fazer mais do que “conjeturar sobre se o colaborador anônimo que redigiu determinada matéria partilhava daqueles vieses”. A produção da imprensa corrente é, na perspectiva de Thompson (1992), selecionada, moldada e filtrada por um determinado viés, a respeito do qual o historiador não estaria seguro. Menciona-se, contudo, a possibilidade de se buscar apreender o “tom” das matérias publicadas, o que é o caso das notícias veiculadas no jornal “Folha de São Paulo”, onde era atribuído caráter revolucionário às Classes Experimentais Secundárias, enquanto na imprensa periódica, a exemplo do balanço redigido por Jayme Abreu e Nádia Cunha (ABREU e CUNHA, 1963), direciona-se duras críticas à experiência – com exceção da parte redigida por Anísio Teixeira, que imprime tom entusiasta.

A atuação dos intelectuais envolvidos na problematização do Ensino Secundário no recorte temporal analisado, tais como Anísio Teixeira, Jayme Abreu e Lauro de Oliveira Lima, bem como de Luís Contier e Maria Nilde Mascellani, será compreendida a partir da acepção de Sirinelli (1996, 1997), para o qual o termo possui dois possíveis significados: um amplo e de caráter sociocultural, que engloba os criadores e mediadores culturais, e outro voltado à noção de engajamento. Para o autor, “à primeira categoria pertencem os que participam na criação artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber”. (SIRINELLI, 1997, p.261). Considera-se, portanto, que enquanto o primeiro grupo de intelectuais ora apontados

enquadra-se na noção de grupo intelectual que atua no sentido de mediação cultural e progresso do saber, Luis Contier e Maria Nilde Mascellani, ainda que também produtores de literatura, atuaram, sobretudo, no sentido de fazer ressoar no campo educacional paulista os pressupostos advindos da matriz das *Classes Nouvelles* – encaixando-se, portanto, na segunda categoria definida por Sirinelli.

Situado no âmbito da história cultural, este estudo apoia-se nas categorias de análise apropriação (CHARTIER, 1990, 1992), campo (BORDIEU, 1983, 1998a, 1998b) e estratégia (CERTEAU, 1995, 2011, 2012) – sendo centrais estas duas primeiras. Destaca-se, inicialmente, a primeira das categorias elencadas, pautada na história dos usos e interpretações fundamentada nas formulações de Roger Chartier, autor de destaque no campo da história social e cultural, para o qual o conceito de apropriação permite compreender “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). Em outras palavras, o ato de apropriação refere-se ao uso/recepção particular ou criativo dos objetos culturais feito pelo sujeito a partir dos conceitos, ideários e capitais de que dispõe previamente. Segundo Chartier (1990), as percepções do social não podem ser consideradas discursos neutros, visto que estão sempre situadas num “campo de concorrências e competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”. A noção de campo utilizada por Chartier é enunciada e movimentada neste estudo a partir dos conceitos de Pierre Bourdieu, para o qual este é um “microcosmo social” no qual são colocados em jogo os capitais acumulados, sendo um lugar “de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto” (BOURDIEU, 1983, p. 155). Dallabrida (2011, p. 146), explica-

nos este conceito afirmando que “os campos são marcados, necessariamente, por disputas pelo controle e legitimação dos bens produzidos e classificados, de forma que no seu interior há relações de força entre ‘posições dominantes’ e ‘posições inferiores’”. Assim como os demais campos, o campo educacional é marcado por disputas pela legitimidade e os bens culturais e discursos que nele circulam são também diferentemente apropriados. Nesta direção, as ideias operadas pelo escolanovismo, que, por si só, não se constituiu como um movimento homogêneo, tendiam a diferentes apropriações e distintas propostas de trabalho. Colocar-se-á, na investigação pretendida, foco sobre estes “usos diferenciados e opostos dos mesmos bens culturais, dos mesmos textos e das mesmas ideias” (CHARTIER, 1992, p.233), analisando, a partir das fontes levantadas, as diferentes apropriações da matriz advinda das *Classes Nouvelles*. Menciona-se, ainda, o fato de que a conjuntura do campo educacional brasileiro, na década de 1950, evidencia um novo cenário, onde católicos e pioneiros lançam mão de estratégias pró-renovação do Ensino Secundário: não se trata, portanto, de uma disputa entre ensino tradicional (católicos) *versus* ensino renovado (escolanovistas). A ideia de “embate” entre estes grupos deve ser relativizada e compreendida como um lançar de estratégias em busca de uma “parada em jogo idêntica”, onde ambos os grupos colocavam em prática ações que pudessem viabilizar a conquista da autoridade específica do campo educacional. Segundo Pierre Bourdieu (1983) as disputas em um campo pressupõem um acordo entre os antagonistas e, ainda que este fato esteja escondido por trás do óbvio, o jogo e seus objetos de disputa são tacitamente aceitos pelos envolvidos a partir do momento em que se joga.

Vera Valdamarin (2010, p. 129), apropriando-se de Roger Chartier e Michel de Certeau, afirma que “para além dos

eventos que a simbolizam, a introdução de mudanças no ideário educacional pode ser analisada na perspectiva de sua apropriação pelos usuários, acompanhando-se o significado atribuído às concepções mediante seu uso” (VALDEMARIN, 2010, p. 129). A autora auxilia-nos, neste sentido, na compreensão das apropriações realizadas pelos intelectuais que, fazendo parte do projeto de renovação educacional brasileiro, bem como da proposta das Classes Experimentais, escreveram sobre a experiência. Segundo Valdemarin (2010, p. 133), os autores não se apresentam para as concepções teóricas como páginas em branco, mas se apropriam delas com táticas de usuários, “o que não os impede de produzir material com o objetivo de moldar cotidianamente os procedimentos de seus leitores”, ou seja: na concepção da autora, a atuação destes sujeitos insere-se ora “no campo das táticas (utilizam e alteram), ora no campo das estratégias (produzem, mapeiam e impõem), dependendo da situação relacional” (VALDEMARIN, 2010, p. 133). Interessa-nos, aqui, perceber como se dão estes jogos de poder, deslocando o olhar dos modelos pedagógicos para seus processos de circulação e suas práticas diferenciadas de apropriação (CARVALHO, 2003).

Menciona-se, neste sentido, que a análise de textos publicados nos boletins do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais a ele subordinados, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Revista Educação Secundária, bem como dos textos que compunham o arquivo pessoal dos intelectuais Luis Contier e Maria Nilde Mascellani, permitem-nos duas visões acerca do processo de apropriação do discurso escolanovista, advindo das *Classes Nouvelles*, nas Classes Experimentais Secundárias paulistas. De um lado, tornam possível a percepção do “discurso prescritivo”, a partir da análise da legislação, da publicação de pesquisas e

comunicações dos intelectuais que estavam à frente do projeto de reconstrução educacional, tais como Anísio Teixeira e Jayme Abreu – o que, segundo Michel de Certeau, define-se a partir do conceito de estratégia – uma vez que “os materiais impressos deixam ler as marcas de usos prescritos e de destinatários visados” (CARVALHO, 2003, p. 273). De outra parte, divulgam os resultados do trabalho realizado nas instituições onde efetivava-se o que era então prescrito, revelando-nos aspectos das práticas que se davam a partir das diferentes apropriações deste discurso prescritivo, a reinvenção do cotidiano e dos usos dos bens culturais, “as resistências aos sistemas impostos” (VIDAL, s.d, p. 81): as táticas. Michel de Certeau, assim como Chartier, contrapõe-se a ideia de recepção mecânica dos bens culturais, afirmando que “não se pode ler diretamente a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetos a ela destinados, mas sim no uso que se faz deles” (VIDAL, s.d, p. 88).

A circulação internacional, tanto dos intelectuais e educadores, quanto das matrizes pedagógicas e discursos ligados a experiência das Classes Experimentais Secundárias, é aqui compreendida com base nos conceitos de *capital social* e *capital de notoriedade intelectual*, cunhados por Pierre Bourdieu e de *circulação*, formulado por Luís Miguel Carvalho. Segundo Bourdieu, dá-se o nome de capital social ao “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação à um grupo”. Estas redes de relações, por sua vez, funcionam a partir de ligações permanentes e úteis e fundam-se em trocas materiais e simbólicas “cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade” (BOURDIEU, 1998a, p. 67). De outra parte, o nível de capital

de notoriedade intelectual, segundo Bourdieu, pode ser auferido a partir do pertencimento à associações – como por exemplo as Academias de Letras –, o recebimento de menções, aparições na televisão, colaboração em revistas intelectuais, publicações em coleções e pertencimento ao comitê de redações de revistas intelectuais (BOURDIEU, 2013).

Carvalho (2009) afirma que “se os esforços dos reformadores educacionais foram marcados pelas conjunturas locais, também se caracterizam por uma mundividência comum, de caráter transnacional”, o que torna central a compreensão dos processos de circulação e apropriação. Entende-se, aqui, a circulação como um processo de “relações multidirecionais” (CARVALHO, 2009, p. 158), a partir do qual o conhecimento é apropriado e recebido de forma ativa por seus interlocutores. Nesta direção, a consulta às fontes ligadas à experiência das Classes Experimentais Secundárias tornou evidente a centralidade das relações dos educadores envolvidos neste projeto para a circulação e apropriação das matrizes. Nota-se que as missões e o intercâmbio de intelectuais e educadores franceses e brasileiros davam-se a partir do contato e negociações promovidas por intelectuais brasileiros que, imbuídos de capital social, teciam uma rede de sociabilidades e, conseqüentemente, um discurso educacional favorável à concretização da experiência. Esta dinâmica de circulação é aqui apreendida, tanto através dos periódicos educacionais publicados à época, quanto a partir dos arquivos pessoais dos educadores envolvidos com polos desta experiência em evidência no presente estudo. Estas fontes, principalmente no caso dos periódicos, por atuarem como “suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos discursos e seus usos pedagógicos” (CARVALHO, 2003, p. 261), nos permitem vislumbrar os traços que produziram as redes de relações destes

educadores, bem como os sujeitos que dela fizeram parte, e, mais importante, permitem-nos uma aproximação com a materialidade das práticas.

A noção de apropriação é também central para compreendermos os efeitos da circulação dos educadores ligados à experiência das Classes Experimentais Secundárias, para a transformação e consolidação do campo educacional brasileiro. É relevante, neste sentido, considerar a importância de órgãos como INEP, CBPE e Centros Regionais, visto que estes, por terem vinculação com órgãos internacionais, a exemplo da UNESCO, com quem era mantido um estreito vínculo fortalecido pela influência dos capitais social e intelectual de Anísio Teixeira, traziam para a realidade das escolas brasileiras as inovações e teorias pedagógicas discutidas e colocadas em prática nos países expoentes nas questões educacionais. É interessante, neste sentido, compreender as formas de apropriação do discurso mundial acerca da educação no cenário e contexto brasileiros – em especial nas classes experimentais –, onde estes reflexos eram melhor evidenciados, tendo em vista a necessidade de não dissolver a particularidade das práticas efetivadas nas instituições de ensino “na generalidade a-histórica dos lugares comuns idealistas do discurso pedagógico” (REGO, [entre 1950 e 1980], p. 09). Menciona-se ainda, no que diz respeito à ideia de apropriação, o fato de que a investigação pretendida, à luz da teoria de Roger Chartier, torna possível a compreensão da circulação de ideias para além da simples difusão, geralmente pensada como um movimento de cima para baixo” (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 52), permitindo a melhor percepção das táticas de apropriação colocadas em uso nas Classes Experimentais a partir da circulação de determinadas matrizes pedagógicas.

Carvalho (2003, p. 271) defende que “a ênfase nos usos diferenciados que são feitos de objetos ou de modelos culturais desloca o olhar do historiador dos modelos pedagógicos [...] para as práticas diferenciadas de apropriação deles”. Portanto, mais do que perceber quais matrizes pedagógicas adentraram ao campo educacional brasileiro a partir da experiência das Classes Experimentais Secundárias, o presente estudo propõe-se a balizar os usos que dela fizeram. Segundo Michel de Certeau (2012), a presença e circulação de uma representação não indicam o que ela é para seus usuários, sendo necessário “analisar sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam” e apreciar, assim, “a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização” (CERTEAU, 2012, p. 39). Assim como, no ato de cozinhar, “os alimentos comprados no comerciante estão em uma distribuição aleatória enquanto não forem postos em ordem pela organização da refeição” (CERTEAU, GIARD e MAYOL, 2011, p. 131), auferir a presença de um componente em determinada relação não nos garante o conhecimento ou reconhecimento de seu papel dentro dela. Considera-se, portanto, as matrizes pedagógicas como componentes disponíveis em um repertório, nos quais os usuários realizarão suas próprias operações. Para permitir esta apreciação, Michel de Certeau cunha os conceitos de estratégia e tática, sendo esta primeira definida como aquela a quem cabe produzir, mapear e impor, enquanto às táticas, caracterizadas como um lugar de não poder, cabe a manipulação e alteração. As táticas são “a arte do fraco”, e, por terem como lugar o lugar do outro, dependem do tempo e fazem da ausência do poder lugares de ação: por só lhes restar a astúcia, atuam, golpe por golpe, na direção de suas criações, movimentando-se no espaço controlado pelo inimigo (CERTEAU, 2012). Em resumo, nas palavras de Certeau, “a tática é determinada pela ausência de

poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2012, p. 95).

As categorias analíticas aqui anunciadas serão movimentadas, no presente estudo, para compreensão de duas variáveis, as quais correspondem às experiências analisadas: as primeiras Classes Experimentais do Instituto Alberto Conte e as Classes Experimentais de Socorro. Estas variáveis, por sua vez, serão compreendidas a partir dos indicadores *i*) trajetória do mentor da experiência, *ii*) circulação internacional dos envolvidos, *iii*) cultura escolar⁸ e *iv*) desdobramentos da experiência. Nesta direção, o presente estudo divide-se em duas partes: o primeiro capítulo discorre a respeito do educador Luis Contier, educador considerado “Pai do Experimental” em São Paulo e criador da primeira proposta de Classe Experimental no Estado, e suas Classes Experimentais implantadas no Instituto Alberto Conte. O segundo capítulo tem por objetivo discorrer a respeito das Classes Experimentais de Socorro, ligando-as a sua principal personagem, Maria Nilde Mascellani, bem como à apropriação realizada destas Classes pelos Ginásios Vocacionais. A escolha destas experiências deu-se por seu destaque e relevância para compreensão das Classes Experimentais Secundárias, uma vez que cada uma delas destaca-se de maneira diferenciada, seja por seu pioneirismo ou desdobramentos. Ademais, considera-se que estas duas variáveis fornecem um panorama geral da experiências das Classes Experimentais Secundárias, visto que permitem perceber

⁸ A cultura escolar é compreendida, aqui, na perspectiva de Viñao Frago, para o qual esta constitui-se de “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartidas por sus actores, em el seno de las instituciones educativas” (VIÑAO, 2006, p. 73)

aspectos sobre sua origem e permitem, ainda, compreender a apropriação dos fundamentos das Classes Experimentais pela experiência de maior reconhecimento no Estado paulista. Por outro lado, por tratar-se de um projeto ligado aos preceitos escolanovistas, que por si só constitui-se como um movimento multifacetado, reconhece-se que cada uma destas Classes tendeu a diferentes apropriações e que sua apreensão é uma tarefa laboriosa e de difícil execução, visto que as apropriações empregam sentidos que, por vezes, não deixam rastros evidentes.

Ainda que mantenha interface direta e evidente com o ensino médio atual, a questão das Classes Experimentais Secundárias tem sido pouco visitada pela historiografia brasileira e mesmo pelos historiadores da educação do Estado de São Paulo, onde tiveram maior amplitude⁹. Quando mencionada, estas experiências figuram como elementos contextuais da experiência dos Ginásios Vocacionais, o qual tem recebido maior ênfase por parte de pesquisadores como Chiozzini (2003, 2010), Neves (2010), Mascellani (2010) e Rovai et al. (2005). O presente estudo, ao lançar luz sob a proposta das Classes Experimentais Secundárias, bem como sob o trabalho nelas realizado a partir dos postulados da Escola Nova, acaba por auxiliar-nos na compreensão dos atuais impasses do ensino médio. As práticas efetivadas nestas escolas eram o que havia de mais avançado em termos de educação secundária no recorte temporal estudado, de maneira que as reflexões produzidas pelo INEP e pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, bem como as práticas pedagógicas e cultura escolar destas experiências e instituições inovadoras, buscavam a solução para problemas que permanecem presentes no Ensino

⁹ Com exceção de estudos como o de Fontes (1999), mencionado no presente estudo, que trata das Classes Experimentais de São Paulo.

Médio Brasileiro. Àqueles aspectos apontados, em 1958, nas “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais” como questões críticas do Ensino Secundário, tais como a falta de flexibilidade, a dissociação nas necessidades e interesses dos alunos, supervalorização das notas e falta de articulação com o ensino primário e superior, são problemáticas ainda presentes no Ensino Médio da segunda década do século XXI. A possibilidade de estudos que se destinem à estas questões, exige, contudo, previamente, o estudo e conhecimento de experiências que, a exemplo das Classes Experimentais Secundárias, já foram realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ali vivenciou-se a Escola Nova: a educação passou a centrar-se nas aptidões do aluno, oferecendo-lhe um currículo mais diversificado e prático, voltado à sondagem vocacional; o processo educacional passou a ser entendido como tarefa comum, interdisciplinar, a ser planejado e avaliado sistematicamente; a avaliação do aluno tornou-se qualitativa, valendo-se do conjunto de observações sobre seus diferentes desempenhos e interações sociais, trocados pela equipe de educadores nos Conselhos de Classe; buscou-se a personalização. Partiu-se de uma nova compreensão de aprendizagem, entendida como um processo ativo de apropriação do real, facilitada por métodos adequados (aprender fazendo, aprender brincando, etc.) e técnicas específicas (estudo do meio, dirigido, supervisionado, livre) [...]

Sandra Machado Lunanerdi Marques

O excerto em epígrafe, ainda que descreva práticas das *Classes Nouvelles*, remete-nos diretamente àquilo que foi praticado nas Classes implementadas por Luis Contier no Instituto Alberto Conte e nas Classes Experimentais do Instituto Estadual Narciso Pieroni de Socorro a partir da década de 1950. A apropriação que ambas as instituições fizeram desta matriz francesa advinda do *Centre International d'Études Pédagogiques* de Sèvres, que adentrou o cenário brasileiro, sobretudo, pelas vias da atuação de Contier e das missões pedagógicas por ele animadas, fez emergir no Ensino Secundário brasileiro práticas de ensino norteadas por métodos ativos: a Escola Nova atingia, finalmente, o Ensino Secundário brasileiro. Dá-se ênfase, neste sentido, inicialmente, à atuação

de Luis Contier, educador que desempenhou papel fundamental no projeto das Classes Experimentais Secundárias, inicialmente lançando mão de operações táticas com vistas a burlar uma cultura escolar pouco flexível e incompatível com a experiência por ele pretendida e, posteriormente, colocando-se como figura portadora de “linguagem de autoridade”, que, exercendo poder a partir do reconhecimento da experiência por ele desenvolvida no Instituto Estadual Alberto Conte, ganhou visibilidade no campo educacional e, nesta posição, encontrou meios de expandir seu projeto, transformando suas *operações táticas* em *estratégia*. Em outras palavras, considera-se que Luís Contier, fazendo uso da extensão de sua rede de capital social, bem como dos volumes de capital intelectual e científico acumulados a partir do reconhecimento e interconhecimento adquiridos via êxito da experiência por ele realizada e interlocução com agentes em evidência no contexto internacional, acabou por tornar possível o rearranjar da configuração do campo do ensino secundário nos anos finais da década de 1950, de maneira que suas operações de transgressão, colocadas em marcha via experiência realizada no Instituto Estadual Alberto Conte, tornaram-se legais quando incorporadas pela legislação vigente.

O Instituto Estadual Alberto Conte, ainda que não considerado oficialmente a primeira instituição a implantar Classes Experimentais no Estado de São Paulo, demarcou o início deste amplo movimento de apropriação da matriz das *Classes Nouvelles* pelo Ensino Secundário Brasileiro em sua tentativa de reinvenção, de maneira que a cultura escolar distinta colocada em prática na instituição fora apropriada, via princípios pedagógicos e orientações gerais, pelas Classes Experimentais Secundárias autorizadas no ano de 1959. A aplicação de métodos ativos, a prática de trabalhos por equipe, de atividades de Estudo do Meio e uso de Centros de Interesse, base

quatripartite das primeiras Classes Experimentais oficiais, tiveram sua aplicação iniciada na experiência desenvolvida por Contier. Foram também ensaiados no Instituto Alberto Conte, ainda que não plenamente concretizados devido às limitações impostas pela legislação, outros aspectos que compuseram o repertório de inovações colocadas em marcha nas Classes oficialmente autorizadas, como, por exemplo, a redução de alunos por turma e a reorganização curricular, que, no Instituto, passou a contar com um tronco comum e disciplinas facultativas – o que, até então, segundo Contier, era inédito no Brasil. Ademais, menciona-se que a presença constante do educador, seja no projeto das Classes, na organização de programas de mobilidade internacional para treinamento de pessoal no CIEP e na divulgação da matriz pedagógica plasmada neste centro, ou no acompanhamento das Classes Experimentais instaladas após autorização oficial, justificam o ecoar de suas ideias na estrutura das Classes Secundárias Experimentais e fazem jus à denominação deste educador como “Pai do Experimental”.

Também de maneira muito próxima ao que fora realizado nas *Classes Nouvelles*, nas Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni, primeiras experiências oficiais do Estado de São Paulo, efetivou-se um ensino ativo a partir de práticas de Estudo do Meio, do Estudo Dirigido, de Trabalhos em Grupo, e da efetivação de medidas como realização de Conselhos de Classe, redução do número de alunos e professores por classe, e uso de avaliação qualitativa. No que se refere à este último aspecto, buscou-se transpor os desafios deste tipo de avaliação a partir do uso de fichas de avaliação de conduta, onde realizava-se o detalhamento do aproveitamento dos alunos, informações estas que eram somadas àquelas levantadas via auto-avaliação. A dificuldade de verificação de aproveitamento a partir da avaliação qualitativa, por sua vez, foi transposta a partir da

adoção de promoção automática. Foram ensaiados, também, nesta experiência, novos arranjos nas matrizes curriculares, onde operou-se a integração de disciplinas através da efetivação de um currículo que desdobrou o tronco comum da matriz curricular em três vertentes, uma de matérias de conhecimento, a segunda de matérias-instrumento e uma última de matérias de formação-expressão, as quais eram orientadas pelos centros de coordenação de matérias do estudo do homem e do estudo da natureza. Os conteúdos, por sua vez, eram trabalhados de forma interligada e a partir de uma temática comum à todas as disciplinas.

Dentre as atividades praticadas nas duas experiências aqui estudadas, atribui-se destaque ao Estudo do Meio, que, em ambos os casos, especialmente nas Classes do Instituto Narciso Pieroni de Socorro, figurou como prática central nos relatórios e nas falas dos envolvidos. Nesta direção, no que se refere às classes deste Instituto, dá-se ênfase à um processo de apropriação que atribuiu caráter socializante ao Estudo do Meio, através do qual esta prática passou a ser compreendida como ferramenta para desenvolvimento de atitude crítica dos educandos em relação ao contexto social. Atribuiu-se à esta atividade, na experiência brasileira, um caráter político e social muitíssimo bem demarcado, de forma a torná-la uma ferramenta para identificação dos problemas da própria comunidade onde a escola se encontrava inserida. Merece destaque, portanto, o fato de que para além do ato de levar o educando para o aprendizado *in loco*, utilizava-se essa ferramenta escolanovista para despertar nos alunos noções críticas e de responsabilidade social. Ou seja, mais do que constatar e descrever a realidade, o Estudo do Meio deveria levar os educandos a interpretá-la e questioná-la, propondo modificações naquela realidade social.

Deve-se destacar que a implementação das Classes Experimentais, ainda que revestida de uma proposta de liberdade da atividade pedagógica, deu-se cercada por cautelas, considerando-se 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 vigente – prescrição que tinha por objetivo conter os “excessos” da experiência. A obrigatoriedade de vinculação das atividades realizadas nas Classes Experimentais com a legislação do Ensino Secundário à época figurou como um dos fatores que levaram o estudioso Jayme Abreu a afirmar que faltava à estas Classes um maior caráter de inovação, visto que, segundo ele, estas se encontravam ainda demasiadamente presas aos moldes do ensino tradicional. O presente estudo permitiu atestar, por outro lado, que mesmo 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 e forjadas práticas pró-renovação do Ensino Secundário.

No que se refere às apropriações efetivadas nestas Classes Experimentais pioneiras, acentua-se que, apesar de o trabalho efetivado nas Classes do Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro ter tido como principal foco de apropriação a matriz pedagógica plasmada no CIEP francês, observou-se, em algumas falas das educadoras da instituição, sobretudo de Maria Nilde Mascellani, a necessidade de afirmar a existência de uma grande distância entre aquilo que fora realizado pelo corpo discente de Socorro e as matrizes que se encontravam em processo de transnacionalização via movimento escolanovista. Discorda-se aqui, contudo, do ineditismo exaltado por Mascellani, por considerar-se que se trata, não de um total distanciamento, mas da efetivação de apropriações seletivas e

criativas, que empregaram, a partir do contexto e sujeitos brasileiros, novos significados às matrizes que adentravam a este campo educacional por diversas frentes. Dito isso, afirma-se que não se altera, apesar da apropriação de caráter criativo realizada por e nesta instituição, o fato de que a maior parte das práticas realizadas neste Instituto paulista advieram dos métodos e teóricos que compunham a matriz pedagógica das *Classes Nouvelles*.

É interessante observar o pioneirismo das experiências aqui analisadas, uma vez que ambas funcionaram como campo de observação para professores em formação e aspirantes à implantação de experiências da mesma natureza. Foram relatados, ao longo do presente estudo, inúmeras visitas de autoridades nacionais e internacionais e de alunos da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo às Classes de Luis Contier e de Lygia Forquin Sim e Maria Nilde Mascellani. Tal fato situa estas experiências, para além de apropriações seletivas e criativas das *Classes Nouvelles*, também como foco de divulgação e espaços de circulação desta matriz francesa. É oportuno, neste sentido, no que se refere à divulgação desta matriz pedagógica no contexto brasileiro, atribuir novamente destaque à atuação do educador Luis Contier, que, figurando como o principal porta voz da metodologia advinda das *Classes Nouvelles* no Estado de São Paulo, forneceu vias para que ocorresse a apropriação desta matriz por parte dos educadores paulistas, sobretudo por fazê-la circular no cenário educacional brasileiro, orquestrando formas para que fosse posta em contato com os agentes capazes de aproximarem-se dos novos modelos e colocá-los em prática. A atuação deste educador enquanto interlocutor com o Centro de Sèvres e com autoridades francesas, criou um espaço de intersecção entre os campos educacional e intelectual brasileiro e francês, estabelecendo

vínculos entre seus agentes e permitindo maior reconhecimento dos educadores brasileiros no cenário internacional. Jayme Abreu e Nádía Cunha (1959) formularam críticas à apropriação de matrizes pedagógicas francesas nestas experiências por considerá-las limitadas sob o aspecto da renovação quando em comparação a outras fontes, sobretudo norte-americanas, que, na perspectiva destes intelectuais, forneceriam perspectivas mais amplas de estruturas pedagógicas. Acentua-se, contudo, que a matriz pedagógica das *Classes Nouvelles* configurou-se como matriz híbrida, interpondo propostas de Célestin Freinet, Édouard Claparède, Maria Montessori e John Dewey – estando este último fortemente presente nos discursos dos envolvidos na experiência, como, por exemplo, Maria Nilde Mascellani. Fica clara, neste sentido, a contradição presente na fala de Jayme Abreu e Nádía Cunha, pois, ao limitarem a validade da matriz das *Classes Nouvelles* à sua posição geográfica – a França –, os intelectuais acabam por supor que esta estivesse distanciada dos pressupostos teóricos estadunidenses, considerados como relevantes ao processo renovador da época. Todavia, John Dewey, teórico norte-americano apontado por Abreu e Cunha como àquele que desqualificara o uso do Método de Morrison – que passou, então, a ser considerado método revisto –, figurava como um dos principais teóricos a compor o repertório dessa matriz francesa. Tal fato indica que a transnacionalização operada via circulação mundial dos pressupostos escolanovistas foi uma realidade ignorada por estes dois estudiosos ao produzirem tais considerações sobre a temática.

De outra parte, no mesmo relatório que apontava o que, na perspectiva de Jayme Abreu e Nádía Cunha, seriam as deficiências do projeto das Classes Experimentais Secundárias, discorria-se também, embora sem grande entusiasmo, acerca de suas virtudes. Reconhece-se, por exemplo, que tais experiências

colocaram em prática medidas eficazes de ensino, habitualmente não utilizadas nas classes secundárias comuns, como a maior permanência dos alunos nas escolas, uso de estudo dirigido, implantação de setor de orientação educacional, ampliação da articulação entre família e trabalho docente, utilização de sociogramas na composição dos grupos discentes e práticas de estudo do meio. Ademais, faziam estes intelectuais menção ao esforço empreendido na efetivação destas classes, que, segundo eles, teriam aspectos meritocráticos incontestáveis, tendo promovido melhorias qualitativas no ensino secundário nos estabelecimentos que se propuseram à realização da experiência. Ressalvam, contudo, que embora a experiência tenha se expandido, a extensão alcançada fora pouco significativa estatisticamente em relação ao universo da escola secundária brasileira.

Frente à este balanço cujas atribuições às Classes dividem-se entre elogiosas e críticas, cabe a realização de uma apreciação que possa auxiliar na definição da experiência das Classes Experimentais Secundárias como exitosas ou falhas, questão para a qual as análises realizadas no presente estudo oferecem alguns elementos. Destaca-se, inicialmente, que ao longo de seus poucos anos de funcionamento, o trabalho realizado nas Classes de Socorro fora permeado por fortes tensões, sobretudo políticas e sociais. Para algumas destas, tal como a resistência dos pais para com o “experimentalismo” e as críticas direcionadas aos profissionais envolvidos e à própria experiência, lançou-se mão de táticas que permitiram a continuidade do trabalho. Por outro lado, em situações como o relatado desinteresse das autoridades em manter o projeto das Classes Experimentais, fizeram-se valer as determinações oficiais e, ainda que contra a vontade de profissionais do Instituto de Socorro, a exemplo de Lygia Forquin Sim, deu-o

fechamento destas Classes na instituição. Contudo, apesar das condições desfavoráveis de funcionamento, atribui-se, aqui, êxito à esta experiência e, conseqüentemente, à das Classes Experimentais, a partir de duas principais justificativas. A primeira destas refere-se ao fato de que as medidas implementadas a partir da Portaria nº. 1 do MEC, que permitiu a instalação destas Classes, cumpriram com êxito a tarefa de ensaiar uma maior flexibilização para o Ensino Secundário, que se encontrava engessado a partir da prescrição, via Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, de uma cultura escolar tradicional e elitista que fazia do Ensino Secundário brasileiro um ramo de ensino em forte descompasso com os objetivos sociais e com o público a que se destinava. O segundo aspecto refere-se à apropriação das Classes Experimentais de Socorro pela experiência dos Ginásios Vocacionais, considerando-se, aqui, estas primeiras, a “pré-história” do Serviço de Ensino Vocacional. Por fim, retomando o primeiro aspecto, menciona-se o fato que a repercussão do movimento das Classes Experimentais no Brasil fora grande, de maneira que os legisladores da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acabaram por incorporar os princípios básicos deste sistema ao texto geral da Lei através do artigo 104, que tornou legal a experimentação – perdendo, portanto, estas experiências, seu caráter ensaístico.

Por encontrarem-se ligadas a experiência dos Ginásios Vocacionais, que se desenvolveram por todo o Estado de São Paulo, as Classes Experimentais acabaram por ser relegadas a segundo plano como objeto de pesquisa. Tal fato deve-se, sobretudo, ao abrupto fechamento dos Vocacionais após promulgação do AI-5 seguido da detenção de muitas de suas lideranças – inclusive Maria Nilde Mascellani –, episódio que fez com que a experiência passasse a habitar a memória afetiva

de educadores e pesquisadores paulistas e viesse a se tornar temática de pesquisas por diversos atores que viveram o período. Por outro lado, passados mais de cinquenta anos deste projeto experimental, aspectos para os quais buscava-se solução através da implementação destas Classes, tais como o excesso de disciplinas, a falta de flexibilidade, a dissociação entre necessidades e interesses dos alunos, o excesso de provas e a avaliação quantitativa, são exemplos de aspectos que, ainda hoje, permeiam a pauta de discussões acerca do Ensino Médio Brasileiro.

A experiência pedagógica inovadora das classes secundárias experimentais, que foram eclipsadas durante o regime militar, e, após findado este período de turbulência política, foram ofuscadas pela demasiada atenção direcionada à experiência dos Ginásios Vocacionais, merecem ser relidas para iluminar as discussões acerca do atual ensino médio. Dentre as questões que têm sido debatidas no que se refere à este nível de ensino, dá-se ênfase ao projeto do Ensino Médio Inovador, que está sendo implantado no Brasil, e tem sido apresentado como um projeto de inovação inédito. Os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, 2013) que definem as diretrizes para este projeto educacional mencionam objetivos que, já na proposta das Classes Experimentais Secundárias, eram perseguidos. É apontada nesta pauta de debates, por exemplo, a dualidade história que tem prevalecido no ensino médio, bem como a não alcançada garantia de aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes. Segundo as diretrizes dos anos de 2009 e 2013, o Brasil teria obtido êxito na tarefa de ampliar a oferta do ensino médio, mas permaneciam ainda elevados os percentuais de jovens de 15 a 17 anos que não frequentavam a escola, bem como as taxas de distorção idade/série educacional. Ademais,

não fora garantida democraticamente a permanência e, principalmente, não se efetivou um currículo capaz de promover uma aprendizagem que fizesse sentido para os jovens, tampouco promoveu-se a articulação entre teoria e prática e a dinamização dos ambientes de aprendizagem. É mencionada, ainda, a necessidade de estabelecimento de uma perspectiva de articulação interdisciplinar que respeitasse a diversidade dos estudantes, formando alunos intelectualmente autônomos, participativos e em condições de intervir conscientemente na sociedade – fatores que ocupavam lugar de destaque já na experiência realizada na década de 1950. Em resumo, o suposto ineditismo atrelado ao projeto do Ensino Médio Inovador suporia que a tradição escolanovista não teria chegado à escolarização secundária – fato que o presente estudo, ao lançar luz sobre esta experiência de renovação do Ensino Secundário realizada nas décadas de 1950 e 1960, que já colocava em prática muitos dos pressupostos da educação ativa e dos objetivos perseguidos no projeto atual de renovação, acaba, ainda que indiretamente, por contestar.

Concordando e tomando de empréstimo as ponderações de Jayme Abreu e Nádia Cunha quando do balanço realizado acerca das experiências aqui estudadas, destaco, por fim, que apesar da maior autonomia assegurada a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases, não deveriam ser proscritas as oportunidades de abertura de classes experimentais, sobretudo se levada em conta a necessidade de formulação de experiências de ensino onde sejam realizados ensaios de mudanças pedagógicas estruturais profundas. As apropriações realizadas pelas classes secundárias experimentais e as reformulações delas advindas representaram um grande avanço em relação ao ensino secundário vigente no Brasil até os anos 1940, caracterizado por um viés tradicional e excessivamente verbalista. Nesta direção,

considerando que a presente pesquisa realiza um recorte que prioriza apenas a emergência destas classes no Estado de São Paulo, chama-se atenção para a necessidade de continuidade de estudos acerca das experiências implementadas a partir desta portaria ministerial, bem como das matrizes pedagógicas por elas apropriadas, sobretudo porque as renovações ensaiadas e os resultados obtidos à época encontram-se ainda obscurecidos. Registra-se, neste sentido, que os resultados do presente estudo se encontram ainda em aberto, tendo em vista a necessidade de continuidade e de análise das demais experiências que compuseram o leque de instituições que se integraram à este projeto que, ao longo da década de 1950, fez emergir uma tentativa ímpar de reinvenção do Ensino Secundário e alcançou, até onde permitem auferir os estudos já realizados, resultados qualitativamente relevantes.

REFERÊNCIAS

ABERTAS inscrições pedagógicas para estágio de ensino: Sèvres. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19 ago. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ACADEMIA Paulista de Educação. **Luiz Contier, cadeira nº 26**. São Paulo: Academia Paulista de Educação, 2014. Apresenta perfil dos intelectuais titulares das cadeiras da Academia. Disponível em: http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=71 Acesso em: 20 de agosto de 2014.

AINSCOW, Mel. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In.: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. P. 11-23.

AMADO, Gildásio. [Correspondência de Gildásio Amado para Luiz Contier]. [São Paulo]. 1960. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

AMADO, Gildásio. [Comunicado sobre o funcionamento dos Ginásios Vocacionais]. [São Paulo]. 1961. Centro de Documentação e Informação Científica “Prof. Casemiro dos Reis Filho”.

A NOTA idealista no pensamento de John Dewey. **O Estado de São Paulo**. 26 dez. 1976. Ano 1, número 11. 10-11 pg.

AULA Inaugural proferida no dia 3 de março de 1959 no salão Cine Eden, em Socorro. 10 mar. 1959. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

AVELAR, Gersolina Antonia de. **Renovação Educacional Católica**. São Paulo, Cortez & Moraes. 1978.

BERETA, Cristiani; DALLABRIDA, Norberto; CLARINO, Juliana Maués. A Perspectiva de Jayme Abreu sobre a Reforma do Ensino Secundário no Contexto do CBPE entre 1955 e 1964. **Anais do VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”**. Florianópolis (SC) – 2013. ISSN 2236-7977. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3911/2724>> Acesso em: 01 de setembro de 2014.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In.: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1983. P. 89-94.

_____. Alta Costura e Alta Cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1983. P. 154-161.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 65-69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 71-79.

_____. CATANI, Denice Bárbara (trad.) **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP. 2004.

_____. **Homo Academicus**. VALLE, Ione Ribeiro; VALLE, Nilton (Trad.). PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz (rev). 2^a ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

BRANDÃO, Irotides do Nascimento. **Entrevista concedida à Letícia Vieira**. São Paulo: São Paulo. 2015.

BRASIL. Decretos de 15 de abril de 1941. Nomeia Luiz Contier para reger a cadeira de francês no Ginásio do Estado, em Itapira. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo. São Paulo. 16 abr. 1941. p. 01.

BUZELLI FILHO, José. **Coluna Universitária**. [S.l] 12 maio 1961. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Laerte Ramos de. Classes Experimentais. **Jornal “O Estado de São Paulo”**. São Paulo. [entre 1950 e 1965]. Não paginado. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Laerte Ramos de Carvalho. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. 1958. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Luís Miguel. Sobre a Circulação do Conhecimento Educacional: três incursões. In: Ó, Jorge Ramos do; _____. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-196)**: estudos comparados Portugal-Brasil. Lisboa: Educa, 2009. p. 155-194.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. In.: _____. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 257-265.

CATANI, Denice. A Imprensa periódica educacional; As revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Revista Educação e Filosofia**, n. 10 (20), jul/dez, 1996. p. 115-130.

CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATANI, Denice; SOUZA, Cynthia P. A geração de instrumentos de pesquisa em história da educação: estudos sobre revistas de ensino. In: VIDAL, Diana G; HILSDORF, Maria Lúcia S. (Orgs). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 241-254.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES DE SÈVRES. **Classes Nouvelles / Classes Pilotes**. [1940 a 1960]. Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo – USP.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES. **Le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.** Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques. [1940 a 1960b]. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo – USP.

CENTRE INTERNACIONAL D'ÉTUDOS PÉDAGOGIQUES. **Atestado de participação de Contier nos cursos oferecidos pelo CIEP.** 17 jul. 1950. Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. VI. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn (Org.). **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-38.

_____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. PRIORE, Mary del (trad.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios vocacionais:** a (des) construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). São Paulo: UNICAMP, 2003. 134p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Memória e História da Inovação Educacional no Brasil:** o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969). São Paulo: UNICAMP, 2010. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

CIUCHINI, Mario M. **Maior Rendimento do Ensino Através dos “Conselhos de Classe”**. São Paulo, fev. 1963. Não paginado. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CIUCHINI, Mario M. A escola experimental conhece para ensinar. **Folha de São Paulo**. São Paulo, [entre 1950 e 1970]. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CLASSES Experimentais no Ensino Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP. Voll XXX, nº 72. Out.-dez. 1958. p. 73-83.

CLASSES experimentais. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, nov. 1959. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol XXX, outubro-dezembro 1985, nº 72. P. 73-83.

CONTIER, Luiz. **Sugestões sobre renovação dos métodos e processos de ensino apresentadas à Jornada de Diretores do Ensino Secundário**. São Paulo, 15 a 20 out. 1956. Mimeografado. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CONTIER, Luiz. **Relatório que apresenta o Prof. Luiz Contier, Educador Acompanhante da Classe Experimental do Instituto de Educação “Narciso Pieroni” de Socorro**. 1959. 5p. São Paulo. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CONTIER, Luiz. **Planejamento para a vinda de uma missão pedagógica francesa a São Paulo**. São Paulo, 02 set. 1960. Mimeografado. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CONTIER, Luis. [Notas manuscritas de Luis Contier]. [S.l.] [entre 1950 e 1970]. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CONTIER, Luis. Uma Experiencia brasileña de enseñanza vocacional. **Revista Latinoamericana de Educación**. Año X, nº 64, jul.-ago., 1967. La Plata, Buenos Aires. P. 324-332.

CONTIER: “Experimental é um estado de espírito”. **Jornal de Jundiaí**, Jundiaí, São Paulo, 15 out. 1980. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CONTIER, Luiz. **Luiz Contier**: Introdutor das Classes Experimentais no Brasil. Entrevista. 04 fev. 1981. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CONTIER, Luis. **Curriculum Vitae**. 1988. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CONTRA o ensino especializado a moderna pedagogia francesa. **Diário de São Paulo**, São Paulo. 1962. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A Escola Contra a Família. In: **500 anos de Educação no Brasil**. LOPES, E. M. T; FILHO, L. M. F; VEIGA, C. G. (Orgs). 2010. p. 447-496.

CUNHA, Maria Teresa Santos Cunha. Assim nas páginas como nas margens. Marcas do ler em livros escolares do acervo do Museu da Escola Catarinense (décadas de 20 a 70 do século XX). In.: IV Congresso Brasileiro de história da Educação, 2006, Goiânia. **Anais: A Educação e seus sujeitos na História**. Goiânia: SBHE/UCG/Goiânia, 2006. v. 01. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sbhe.org.br%2Fnovos%2Fcongressos%2Fcbhe4%2Findividuais-coautorais%2Feixo07%2FMaria%2520Teresa%2520Santos%2520Cunha%2520-%2520Texto.pdf&ei=QtAHVPbcB8LwGwTU4oC4Aw&usg=AFQjCNH_RoORFA9bPQwyiAuRif7UBByCiMQ&sig2=SySTVez3uAfa2_rwPnW4Rg> Acesso em: 01 de setembro de 2014.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais – Balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XL, Jul.-set., nº 91, 1963. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. p. 90-51.

CURSO de educação moderna. Comunicado a respeito de curso ministrado por Pierre Faure no Brasil. São Paulo, [entre 1950 e 1970]. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

DAROS, Maria das Dores; PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O pensamento de Alceu de Amoroso Lima em um colégio Católico de Formação de Professores de Santa Catarina. **Anais do II Congresso da História da Educação**. SBHE - Natal. 2002.

DALLABRIDA, Norberto. O público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961). In: **Revista de Educação Pública**, nº. 42, v. 20, jan/abr 2011. P. 145-157.

DALLABRIDA, Norberto. **O MEC-INEP CONTRA A REFORMA CAPANEMA**: renovação do Ensino Secundário na década de 1950. [2014]. Texto inédito.

DELANNOY, Jean. Le Conseil de Classe. Autor des Méhodes Actives. **Cahiers Pédagogiques**. Paris: França. 17^o anné, nº 02, nov. 1961. Comité Universitaire d'information pédagogique. P. 02-09. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

DESIGNAÇÕES para o ensino vocacional. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19 mar. 1965. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

DONDAINE, Colette. Valeur Éducative de L'étude du Milieu. **Cahiers Pédagogiques**. Paris: França. 10^o anné, nº 06, Mars. 1955. Comité Universitaire d'information pédagogique. P. 446. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

ENSINO E MAGISTÉRIO. **Deverão ser instaladas classes experimentais em alguns estabelecimentos de ensino oficial**. [entre 1950 e 1960]. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ENSINO E MAGISTÉRIO. **Processam-se em estabelecimento oficial da capital ensaios sobre aplicação de novos métodos de ensino**. Folha da manhã, 29 nov. 1956. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

ESTÁGIO para professores secundários. **Diário de São Paulo**. ago. 1969. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FAURE, Pierre. Les progrès de la scolarisation et de l'enseignement au Brésil. **Pedagogie: education et culture**. Centre d'Etudes Pédagogiques. Paris: França. 1963. P. 733-736.

FAURE, Pierre. **Ensino Personalizado e Comunitário**. RUFFIER, Maurício (Tradução). São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FERREIRA, Márcia dos Santos. **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29102001-143059/>>. Acesso em: 2015-02-02.

HOMENAGEM a educadora francesa. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 09 de junho. 1966. Não paginado. Arquivo Luís Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

HOZ, Garcia Victor. **Personalizacion Educativa**. Genesis y Estado Actual. Madrid: Ediciones Rialp. 1991.

INSTITUTO de Educação Alberto Conte. **Jornal A Tribuna**. Santo Amaro: São Paulo. 23 nov. 1957. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo.

INSTITUTO de Educação de Jundiá. **Relatório encaminhado ao Conselho Estadual de Educação**. Solicita autorização para funcionamento do Instituto todo sob regime experimental. 1964.

Arquivo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. **Trabalhos manuais no Instituto Narciso Pieroni de Socorro.** [São Paulo], [195_]. Disponível em: <<http://www.escolanarcisopieroni.com.br/exposicao/category/nos-50/>> Acesso em: 01 de jun. 2015.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. **Painel produzido pelos alunos do Instituto Narciso Pieroni de Socorro.** [São Paulo], [195_]b. Disponível em: <<http://www.escolanarcisopieroni.com.br/exposicao/category/nos-50/>> Acesso em: 01 de jun. 2015.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. **Relatório de 1962.** 1962. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO PIERONI DE SOCORRO. **Fichas de observação de conduta.** Instituto Narciso Pieroni de Socorro: São Paulo. [entre 1955 e 1965]. Arquivo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

KLEIN, Luis Fernando S.J. **A EPC Segundo Pierre Faure.** 1996. 14p. Disponível em: <www.pedagogiaignaciana.org/GetFile.ashx?IdDocumento=1565> Acesso em: 01 de julho de 2014.

LECOQC, Tristan; LEDERLÉ, Annick. **Gustave Monod: une certaine idée de l'école.** Sèvres: CIEP, 2009.

LE GOFF, Jacques. Documento Monumento. In: _____. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 535- 549.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Brasília, s.d. 350 p.

LOPES, Danilo Eiji. **História dos estudos do meio**: um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-20012015-192304/>>. Acesso em: 2015-02-02.

MAGALDI, Silvia. **Estudo do Meio**. [S.l.] [entre 1950 e 1970]. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Manuscritos sobre o Estudo do Meio**. Manuscrito. [S.l.] [entre 1950 e 1970]. Arquivo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MASCELLANI, Maria Nilde. Estudo no meio nas Classes Experimentais do Instituto de Educação “Narciso Pieroni” de Socorro. **Relações Humanas**. São Paulo: Instituto de Relações Sociais e Industriais de São Paulo. Ano IV. N. 11. Ago, 1961.

MASCELLANI, Maria Nilde. **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.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Manuscritos de M. Nilde Mascellani:** anotações sobre Dewey. Manuscrito. [S.l.] [entre 1950 e 1970b]. Arquivo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Manuscritos de M. Nilde:** anotações sobre liberalismo, neoliberalismo, positivismo / K. Mannheim, Durkheim, Dewey, Kilpatrick. [S.l.] [entre 1950 e 1970c]. Arquivo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Dilthey e Dewey:** duas filosofias fundadas na compreensão da vida: semelhanças e/ou diferenças. [S.l.] [entre 1950 e 1970d]. Arquivo Maria Nilde Mascellani: Centro da Educação da Universidade de São Paulo.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Estudo do meio.** [S.l.] [entre 1950 e 1970e]. Arquivo Maria Nilde Mascellani: Centro da Educação da Universidade de São Paulo.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Estudo dirigido.** [S.l.] [entre 1950 e 1970f]. Arquivo Maria Nilde Mascellani: Centro da Educação da Universidade de São Paulo.

MASCELLANI, Maria Nilde. **A origem dos Vocacionais.** Texto impresso. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. [entre 1950 e 1970g]. 78 p.

MASCELLANI, Maria Nilde. Duas definições: classe experimental, promoção automática. **Jornal de Socorro.** São Paulo: Socorro. Setembro de 1959.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Exposição de trabalhos da cadeira de educação no Iº semestre de 1960.** 10 de maio de

1960. São Paulo: Socorro. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo

MASCELLANI, Maria Nilde. **Entrevista realizada por Sandra Marques**. 15 de maio de 1984. 1984a. Não paginado.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Entrevista realizada por Sandra Marques**. 17 de maio de 1984. 1984b. Não paginado.

MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados**. São Paulo: IIEP, 2010.

MARQUES, Sandra Machado Lunardi. **Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro**. Dissertação (Mestrado), Filosofia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 1985.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In: _____ (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, 1). p.19-38.

MISSÃO PEDAGÓGICA FRANCESA. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 mar. 1961. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

O RESGATE da memória: uma pedagogia em ato no cotidiano do vocacional. [São Paulo] [entre 1950 e 1970] Texto impresso. Não paginado. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

ROCKWELL, Elsie. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. **Memoria, conocimiento y utopia**: anuário de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. México, n.1, enero.2004-mayo.2005. P.28-38.

NEVES, Joana. **O ensino público vocacional em São Paulo**: renovação educacional como desafio político (1961-1970). São Paulo, SP: 2010. Tese (doutorado em história). Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2010.

NHANDUTI é uma renda. [S.l]. 2012. Disponível em: <<http://ecotece.org.br/blog/2012/09/nhanduti-e-uma-renda/>> Acesso em: 01 set. 2015.

NOTÍCIAS populares. Notícia sobre vinda de Mme. Lhotelier ao Brasil. **Jornal Notícias Populares**, São Paulo, 21 maio 1968. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

NOVO sistema de ensino. **O Estado de São Paulo**. 29 de mar de 1961. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Maria Marta Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. 2005. p. 17-62.

“PAI” do Experimental vem a Jundiaí no dia 14. **Jornal de Jundiaí**, Jundiaí, São Paulo, 14 out. 1980. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PROFESSORES paulistas vão à França. [São Paulo] [entre 1950 e 1970]. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PROGRAMA de Estudos e Documentação Educação e Sociedade. **Gildásio Amado**. [19__]. In: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/proedes_gildisio_amado.pdf> Acesso em: 21 de ago. de 2014.

PROGRAMA. Descreve programa de missão pedagógica francesa em São Paulo. São Paulo, 1962. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

REGO, Tresa Cristina. O fio, os rastros, a cão e a investigação das práticas educativas: as ricas perspectivas da historiografia contemporânea para o estudo da educação, dos processos de escolarização e das práticas de formação docente. **Revista Educação Autores e Tendências**. Pedagogia Contemporânea. São Paulo: Editora Segmento. [entre 1950 e 1980].

ROSA, Fabiana Teixeira da. **Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961)**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2014.

ROTHEN, José Carlos. O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro com constante busca de sua identidade. In: **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2008.

ROVAI, Esméria et. al. ROVAI, Esméria (Org). **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SÃO PAULO. Decreto nº. 35.069, de 11 de junho de 1960. Dispõe sobre instalação e funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial do Executivo Governo do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP, 11 de junho. 1959. P. 03.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Lezianny Silveira. Santa Catarina e o programa nacional de reconstrução de Anísio Teixeira: a Contribuição dos Intelectuais Catarinenses. In: **Anísio Teixeira na organização de INEP: Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. **Atestado de frequência de Luiz Contier no curso “Princípios e Métodos da Nova Pedagogia”**. 25 ago. 1962. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SILVA, Analice Martins da. Escola Experimental do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais do Recife: lócus de ensino e pesquisa (1961-1975). In: **Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Metodológicas**. Caruru. Setembro/2012.

SIQUEIRA, Sônia Aparecida. COUTINHO, Maria A. G. C. PORTILHO, Lydia R. F. R. Escola Experimental Bárbara Ottoni: um estudo de caso. **Revista Tessituras**. N. 03 – Julho/2011.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMONO, René (Org.). **Por uma história Política**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. Elites Culturais. In: RIOUX, Jean Pierre. **Por uma história cultural**. Lisboa: Editora Estampa, 1997.

SOUZA NETTO, Francisco Benjamin de. MASCELLANI, Maria Nilde (divulgação). **As Classes Experimentais de Socorro e sua relação com o ensino público vocacional do Estado de São Paulo**. Renov: São Paulo. 1971. 31p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

STEINDEL, Gisela Eggert; DALLABRIDA, Norberto; ARAUJO, Elisabete Maria de. Gustave Monod e as Classes Nouvelles: apropriações e renovações no ensino secundário francês. **Anais do VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”**. Florianópolis, SC. 2013. 12p.

STRENGER, Irineu. **Luta contra o academismo nas escolas: alunos ajudam professores na revolução pedagógica**. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. [195_]

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. Os Ginásios Vocacionais, a História e a possibilidade de futuro. In.: _____. **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 15-24.

TERMO de abertura do livro das atas do Conselho Executivo do Centro de Estudos Pedagógicos de São Paulo. São Paulo, 13 de julho. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. 1965.

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

VIDAL, Diana. Michel de Certeau: historiador-vagabundo, jesuíta-errante. Pedagogia Contemporânea. **Revista Educação**: autores e tendências. S/d. P. 76-90.

VOCACIONAL. **A vida de Maria Nilde**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://vocacionalforever.blogspot.com.br/2008/07/vida-de-maria-nilde.html> > Acesso em: 01 set. 2015.

XAVIER, Libânia N. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH / EDUSF, 1999, 281 p.

WEREBE, M. J. A renovação pedagógica em França. **Revista de Pedagogia**. São Paulo: EDUSP, v. 2, ano 2, n. 1, jan./jun, 1956. P. 57-68.

