O SURGIMENTO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS SECUNDÁRIAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1951-1962)¹

Letícia Vieira

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, Brasil

leeveira@hotmail.com

RESUMO

O campo educacional brasileiro, nos anos 1950, era favorável à iniciativas de renovação do ensino secundário e, nesse contexto, as classes experimentais integravam a chave das inovações pedagógicas pretendidas. No estado de São Paulo, o surgimento dessas experiências contou com as ações de Luis Contier, que, após estagiar no *Centre International d'Études Pédagogiques*, em Sèvres, onde circulava a matriz das *Classes Nouvelles*, implantou o ensaio em um instituto estadual, à margem da legislação vigente. O *corpus* empírico é composto por documentos brasileiros e franceses: periódicos; documentos oficiais; relatórios; relatos e documentos de ex-alunos/as e ex-professores/as. Utiliza-se os conceitos de apropriação e circulação, de Roger Chartier; tática e estratégia, de Michel de Certeau, e campo, de Pierre Bourdieu.

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

THE EMERGENCE OF SECONDARY EXPERIMENTAL CLASSES OF PUBLIC EDUCATION INSTITUTIONS IN THE STATE OF SÃO PAULO (1951-1962)

ABSTRACT

The Brazilian educational field, in the 1950s, was favorable for practical initiatives aimed at renovating secondary education. Thus, the experimental classes became part of the intended pedagogical innovations. In São Paulo, these experiences counted on the pioneering spirit of Luis Contier, who, after his internship at the Center International d'Études Pédagogiques, in Sèvres, implemented, contrary to current legislation, the first experimental classes in a state institute. The empirical corpus of the present research - collected in Brazilian and French collections: national and international periodicals in circulation at the time; official documents; class reports; reports and documents from alumni and teachers. Concepts of appropriation and circulation, by Roger Chartier, will be used; tactics and strategy, by Michel de Certeau, and those on the field, by Pierre Bourdieu.

Keywords: Secondary Experimental Classes. *Nouvelles classes*. School Culture Secondary Education.

EL SURGIMIENTO DE LAS CLASES SECUNDARIAS EXPERIMENTALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE SÃO PAULO (1951-1962)

¹ O presente artigo integra os resultados de pesquisa realizada em tese de doutoramento “Classes Experimentais Secundárias de Instituições Públicas de Ensino do Estado de São Paulo: um estudo sobre formas de circulação e apropriação de práticas pedagógicas (1951-1962)”, realizada sob orientação da Prof. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no ano de 2020.

RESUMEN

El campo educativo brasileño, en la década de 1950, fue favorable a iniciativas de renovación de la enseñanza secundaria y, en ese contexto, las clases experimentales fueron parte de la clave de las pretendidas innovaciones pedagógicas. En el estado de São Paulo, el surgimiento de estas experiencias contó con la acción de Luis Contier, quien, luego de visitar el Centre International d'Études Pédagogiques, en Sèvres, por donde circulaba la sede de las *Classes Nouvelles*, implementó el ensayo en un estado instituto, al margen de la legislación vigente. El corpus empírico está compuesto por documentos brasileños y franceses: periódicos; documentos oficiales; informes; informes y documentos de antiguos alumnos y antiguos profesores. Se utilizan los conceptos de apropiación y circulación de Roger Chartier; táctica y estrategia, de Michel de Certeau, y campo, de Pierre Bourdieu.

Palabras clave: Clases Secundarias Experimentales. Nuevas clases. Cultura escolar de la Educación Secundaria.

L'ÉMERGENCE DES CLASSES EXPÉRIMENTALES SECONDAIRES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PUBLIC DE L'ÉTAT DE SÃO PAULO (1951-1962)

RESUMÉ

Le champ éducatif brésilien, dans les années 1950, était riche de d'initiatives pour le renouvellement de l'enseignement secondaire et les classes expérimentales sont devenues une partie des innovations pédagogiques prévues. À São Paulo, ces expériences ont compté sur l'esprit pionnier de Luis Contier, qui, après son stage au Centre International d'Études Pédagogiques, à Sèvres, où la matrice pédagogique dite *Classes Nouvelles* a circulé, a mis en œuvre, contrairement à la législation en vigueur, les premiers cours expérimentaux dans un institut d'État. Le corpus empirique se compose de documents rassemblés dans des collections brésiliennes et françaises: périodiques; documents officiels; rapports de classe; rapports et documents des impliqués dans les expériences. Pour lire cette question, les concepts d'appropriation et de circulation seront utilisés, de Roger Chartier; tactique et stratégie de Michel de Certeau, et terrain par Pierre Bourdieu.

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

INTRODUÇÃO

O campo educacional brasileiro dos anos 1950, animado pela abertura política pós-ditadura do Estado Novo, se encontrava numa atmosfera de efervescência cultural propícia à emergência de experiências pedagógicas renovadoras. Diversos fatores animavam esse cenário e o tornavam propício a esses ensaios. Dentre eles, o da retomada do projeto de ensino grupo conhecido por “Pioneiros da Escola Nova”, do qual faziam parte intelectuais como Anísio Teixeira, Jayme Abreu e Lauro de Oliveira Lima, que, contrários ao caráter segregador que demarcava a educação secundária dos anos 40 e 50 do século XX, criticavam essa característica

do ensino e propunham sua democratização. A natureza seletiva do curso secundário mantinha-se inalterada mesmo depois de reformas como as promovidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema, que mantiveram essa característica do ensino até o ponto de constituir um degrau pouco acessível, inadequado, por seu acentuado academicismo e enciclopedismo, que o mantinha muito distante dos cursos profissionais, constituindo-se em empecilho ao direito à matrícula em qualquer segundo ciclo, tampouco a cursos universitários (AMADO, 1964).

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

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

Neste contexto, ganhava espaço a necessidade de revisão dos moldes do ensino secundário, etapa final da educação básica ainda marcada pelo elitismo e o tradicionalismo, caracterizada por um sistema de rigidez formal. Muitas eram as críticas dirigidas a esta etapa do ensino. Lauro de Oliveira Lima, ligado ao movimento da Escola Nova e um dos interessados nesse debate, afirmava que, apesar da ampliação explosiva que a educação secundarista havia presenciado nos anos 1940, os altos índices de evasão eram uma realidade evidente: apenas um sexto dos alunos que ingressavam nesta etapa do ensino chegava ao terceiro colegial. Esses índices eram atribuídos à suposta assimetria entre o ensino ministrado e a realidade dos alunos,

ocasionada, sobretudo, pela era “do latinório”, prescrita através da legislação vigente e que se afastava da realidade e dos anseios dos alunos secundaristas. Frisa-se que o ensino secundário era, de fato, a única possibilidade de ascensão ao ensino universitário, mas trazia consigo a marca de uma tradição elitista, enquanto as escolas profissionais, marcadas pelo “labéu de aprendizagem de manualidades” (LIMA, s.d, p. 134), perdiam em prestígio e eram pouco procuradas por quem buscava ascensão social pelo ingresso em cursos universitários.

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

Neste cenário, o debate promovido pelo movimento da Escola Nova fornecia reflexões que iam ao encontro das soluções desejadas e, por conseguinte, as classes experimentais, baseadas nesses pressupostos, passaram a fazer parte da chave das inovações pedagógicas pretendidas para a educação secundária no período.

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

Luis Contier, um dos principais protagonistas do ensaio de renovação ora estudado, no estado de São Paulo, problematizava o contexto de inserção das classes experimentais (CONTIER, 1966). Para Contier, não havia, nos contornos desse cenário, mais espaço para o humanismo literário, de feição greco-latina, mas, sim, para o humanismo técnico-científico, o

qual apresentaria ao homem um “veículo de controle, através das ciências e da tecnologia científica, do meio físico, social ou moral, de que resultam a liberdade e a democracia” (1966). Evidenciava-se, cada vez mais urgente, o processo de democratização da escola média, estendendo benefícios à população jovem, e, mais do que isso, a necessidade de priorizar a educação integral do adolescente, entendendo-a como o objetivo máximo da escola média.

No estado de São Paulo, a emissão das autorizações para as classes secundárias experimentais foi impulsionada pelas ações deste educador paulista, que, já no início dos anos 1950, deu início, de forma pioneira, a um processo de renovação do ensino secundário na instituição em que ocupava o cargo de diretor. Esse movimento, iniciado por Contier, bem como a implantação do primeiro ensaio pedagógico oficial vinculado à proposta, em um instituto da cidade de Socorro (São Paulo), foi objeto de estudo em pesquisas anteriores, por mim realizadas, que resultaram na dissertação de mestrado “*Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1961)*” e na tese de doutorado “*Classes Experimentais Secundários de Instituições Públicas de Ensino do Estado de São Paulo: um estudo sobre formas de circulação e apropriação de práticas pedagógicas*” (1951-1962), no qual ampliou-se esta temática, de fundamental importância, atribuindo-lhe diferentes enfoques e ampliando, também, o leque de fonte analisadas.

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

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

consenso a favor de sua autorização, de maneira que, em fevereiro de 1958, Gildásio Amado propôs ao ministro da Educação e Cultura a criação do ensaio.

Na referida exposição de motivos, publicada em 1958 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na sessão documentação, Gildásio Amado afirmava que a criação dessas classes vinha se insinuando de longa data e era julgada indispensável, como preâmbulo, a qualquer modificação que pudesse ser sugerida em relação aos aspectos negativos de que se acusava esse ramo de ensino. Segundo ele, a criação desses ensaios pedagógicos vinha sendo reclamada pelos educadores brasileiros, sobretudo porque ofereciam a perspectiva de maior diversificação do ensino secundário, fato que, segundo ele, era uma tendência natural, se considerado o crescente desenvolvimento desse ramo de ensino e sua propagação junto a diversas classes sociais. Tomando por argumento a legalidade do regime de equivalência dos cursos de nível médio e a consequente consagração do princípio de variação de ensino, o diretor defendia que as variações curriculares efetivadas nessas classes seriam mantidas dentro dos limites legais, oferecendo, contudo, oportunidade para o ensaio de modalidades do ensino de segundo grau, que poderiam encontrar maneira de harmonizar o ensino acadêmico com as tendências da realidade, dando ao secundário “um sentido mais concreto de formação para as tarefas e responsabilidades da vida social e profissional” (CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO, 1963, p. 74). Na exposição de motivos, são definidas, ainda, as características a se atender nas experiências dessa natureza, cujo funcionamento dependeria de autorização da Diretoria do Ensino Secundário e do Conselho Nacional de Educação.

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

- a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;
- b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;

- c) número máximo de trinta alunos em cada classe, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;
- d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário - os professores terão, assim, convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação mais eficiente;
- e) reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;
- f) possibilidade de opções que correspondem às aptidões dos alunos;
- g) acentuação da função educativa da escola, oferecendo para isso oportunidade aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;
- h) atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida consciente e dinâmicas;
- i) articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família (CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO, 1963, p. 81)

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

Inicialmente, o processo de implantação das classes experimentais deu-se pleno de limitações e cautelas. Examinado pelo Conselho Nacional de Educação de acordo com o disposto no Processo nº 104/58, recebeu parecer positivo do relator e conselheiro Celso Kelly, procedimento do qual resultaram ressalvas que recomendavam precaução e cuidados com relação às “demasias da experiência”, que se deveriam enquadrar na legislação em vigor (CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS..., 1963, p. 96). Ao parecer do Conselho

Nacional de Educação, juntou-se a apreciação da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação e Cultura, que reconheceu, pelo Parecer nº 77/58, sua total legalidade, posto que não contrariava a legislação vigente. Na referida apreciação, Álvaro Alvares da Silva Campos, sustentou autorização a partir do Art. 2º do Projeto, segundo o qual estes seriam ensaios de “tipos de currículo compatíveis” com a legislação do ensino médio à época, não existindo, portanto, objeção alguma que fosse pautada na legislação em vigor. Por conseguinte, em 4 de julho de 1958, a Diretoria do Ensino Secundário expediu a Circular nº. 1, de “Instruções sobre a Natureza e Organização das Classes Experimentais”, que são, em seu todo, a reprodução dos princípios contidos na Exposição de Motivos de Gildásio Amado e que, por sua vez, foram tomados de Luis Contier.

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

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

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

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

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

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

É importante esclarecer que outras instituições do estado de São Paulo, como o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP)³, desenvolveram também ensaios pedagógicos renovadores, mas não foram classificadas como integradas ao projeto das classes secundárias experimentais no balanço realizado por Cunha e Abreu (1963), diferentemente, por exemplo, do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Pernambuco, considerado integrado às classes experimentais. Segundo Warde (1995) o Colégio de Aplicação teria encaminhado ao Ministério da Educação um planejamento para a instalação de classes experimentais, que, em virtude das insuficiências de materiais e recursos humanos no funcionamento do estabelecimento, não pôde ser desenvolvido. Nesse sentido, afirma:

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

Dada a impossibilidade de se conseguirem estas condições, decidiu-se optar por esquemas bem menos ambiciosos. Em essência, a experiência do C.A. consiste em aplicar a classes comuns todos os recursos preconizados para as classes experimentais sem alteração de currículo (WARDE, 1995, p. 116).

Desta forma, optou-se por um esquema considerado menos ambicioso, de forma que, em essência, a experiência realizada no Colégio de Aplicação consistiu em aplicar a classes comuns todos os recursos preconizados para as classes experimentais, sem, contudo, realizar alterações de currículo (WARDE, 1995).

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

³ Trata-se, aqui, do estabelecimento cedido pela Secretaria de Educação à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a partir de convênio datado de 28 de fevereiro de 1957 e que possuía o objetivo de atuar na prática de ensino dos licenciados, emprestar caráter experimental e proporcionar meios para estudo e renovação de métodos de ensino (WARDE, 1995).

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

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

Importa mencionar que, ainda que se partisse de uma hipótese inicial de que a matriz vinculada ao padre Faure tivesse sido aplicada somente em estabelecimentos confessionais, ambas as pesquisas realizadas demonstraram que essa hipótese não se comprovaria. Parte das fontes sinalizou o fato de que também em classes experimentais de instituições de ensino públicas, do Estado de São Paulo, como as classes do Instituto de Jundiaí⁴, fizeram-se arranjos e hibridismos a partir de outras matrizes pedagógicas em circulação no campo educacional brasileiro à época, a exemplo da matriz vinculada a Pierre Faure. Diante da impossibilidade, contudo, de se mapear devidamente tanto a multiplicidade de matrizes em circulação nesse movimento, quanto seus usos, por sua complexidade e, sobretudo, pelo fato de que o estudo de processos de apropriação exigia uma pesquisa aprofundada do objeto cultural de origem, optou-se por dar maior enfoque a uma única matriz. Logo, visando à delimitação do objeto, optou-se pela matriz que, em uma análise inicial, se supunha ter exercido maior peso sobre as atividades das classes experimentais instaladas em escolas públicas, ou seja, a matriz das *classes nouvelles*. Essa escolha baseou-se também no fato de que, no *corpus* de fontes analisado, tanto dentre fontes documentais, quanto dentre fontes orais, a matriz das *classes nouvelles* foi a mais referenciada.

Destaca-se, neste sentido, que ainda que outros pressupostos e matrizes tenham sido metodologicamente utilizados, as *classes nouvelles* figuraram como matriz da experiência realizada em São Paulo no sentido estrutural do termo. Os pressupostos das classes experimentais secundárias, tomados de empréstimo a Luis Contier e expostos por Gildásio

⁴ Devido à limitação imposta pelo tempo de realização deste estudo, que determinou, por conseguinte, a limitação das fontes localizadas, optou-se por atribuir enfoque às duas primeiras classes experimentais instaladas, posto que o material levantado seria insuficiente para dar conta de subsidiar a análise de todas as classes experimentais.

Amado, reproduziram, de forma muitíssimo similar, o documento que norteava o ensaio francês. Infere-se, daí, que, ainda que tenham existido inúmeras variações e apesar dos hibridismos teóricos e metodológicos dos mais diversos em cada classe experimental, das quais duas serão aqui analisadas, as *classes nouvelles* exerceram, sob a experiência brasileira, uma influência ímpar, pois deram o tom de sua organização legal.

A ressonância do contexto francês na experiência realizada no estado de São Paulo teve seus primeiros traços explorados em 2015, na primeira fase da pesquisa, que resultou em dissertação (VIEIRA, 2015). Neste momento, as classes experimentais eram frequentemente referenciadas no campo historiográfico na forma de elemento contextual dos ginásios vocacionais, que receberam maior ênfase por parte de pesquisadores como Chiozzini (2003, 2010), Neves (2010), Mascellani (1999, 2010), Rovai et al. (2005) e Marques (1985). Nestes estudos, via de regra, as classes experimentais foram consideradas uma espécie de pré-história dos vocacionais, devido à ligação destes últimos com a experiência do Instituto Narciso Pieroni - sendo, as Classes Experimentais, alvo de estudo sistemático, na condição de objeto de estudo por parte de apenas uma estudiosa, Alice Fontes (1999). O trabalho de Fontes (1999) forneceu elementos contextuais importantes da experiência, mas não respondia suficientemente a questões da ordem do praticado, deixando, por isso, espaço para a leitura a partir de outras fontes e claves teóricas.

Já naquele primeiro momento de estudo em torno das Classes Experimentais, emergiu a questão da apropriação da matriz das *classes nouvelles* pelas experiências brasileiras. Contudo, por se tratar de uma aproximação inicial com o objeto de estudo, esta primeira análise não permitiu ir além de uma aproximação inicial com o processo de circulação e apropriação de pressupostos e práticas pedagógicas, atribuindo enfoque a alguns elementos das classes instaladas em duas intuições: o Instituto Alberto Conte, que recebeu as primeiras classes não oficiais, por iniciativa de Contier, e o Instituto Narciso Pieroni, de Socorro, onde funcionaram as primeiras classes legalmente autorizadas.

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

Nessa direção, a problemática central do estudo ora apresentado, que fez parte de tese de doutoramento, foi: de que forma a matriz das *classes nouvelles* foi apropriada pelas classes experimentais instaladas em instituições públicas do estado de São Paulo e pela legislação que regulamentava este ensaio? A partir desse questionamento, objetivou-se perceber a constituição dessa matriz pedagógica e descobrir a maneira como se deu sua apropriação nos diferentes níveis, ou seja, de que forma foi rearranjada nas prescrições voltadas às classes experimentais e em que culturas escolares e práticas pedagógicas resultou essa apropriação nas primeiras instituições que se integraram ao ensaio. Logo, a hipótese inicialmente levantada foi a de que as classes secundárias experimentais se teriam apropriado da matriz das *classes nouvelles* nos mais diferentes níveis. Num primeiro nível, na tessitura dos documentos norteadores dessas classes, que em muito se aproximavam dos documentos norteadores da experiência francesa, ou seja, da ‘*estrutura da experiência*’. Em um segundo nível, em relação ao ‘*método e cultura escolar*’ dessas experiências, ou seja, à tessitura das práticas pedagógicas de parte das classes experimentais, a partir de um movimento iniciado pela circulação de educadores no eixo França-Brasil. O estudo realizado revelou que a hipótese se constituiu como válida, sobretudo porque essas classes tomaram por modelo a experiência francesa, tanto na estrutura determinada pelas prescrições, quanto em suas práticas pedagógicas basilares.

Optar pela busca da dimensão cotidiana de uma experiência que ocorreu num lapso temporal de mais de 60 anos adiciona aos obstáculos já presentes na trajetória de qualquer pesquisa historiográfica o desafio de análise de uma multiplicidade de fontes, as quais permitem chegar o mais próximo possível de práticas que, por vezes, não deixam rastros. Nessa esteira, o acesso aos documentos, ponto de partida de qualquer análise histórica, não se constituiu em tarefa simples. Primeiro, porque, culturalmente, concordando com Garcia (1995), reconhece-se uma ausência de preocupação em relação à conservação documental, de maneira que muitos documentos são simplesmente destruídos por não serem arquivados. Em segundo lugar, porque houve situações nas quais a documentação ligada a essas experiências foi localizada no acervo de educadores a elas vinculados, caso de Maria Nilde Mascellani e Luis Contier. Nestes casos, as fontes conservadas representavam, por si só, um recorte por parte de quem as selecionou, de acordo com critérios pessoais (FARGE, 2009), e garantiu a guarda desses documentos. Neste sentido é que se buscou analisá-las, sem deixar de lado a compreensão de que, enquanto conjunto documental pertencente a um acervo pessoal, faziam parte de um investimento consciente desses educadores, no sentido de, além de preservar a memória dessas experiências, também construir sua própria memória enquanto intelectuais. Acrescente-se, ainda, o fato de que muitos documentos ligados a essas experiências renovadoras foram destruídos, em

decorrência de perseguição política por parte do regime militar – caso das classes de socorro, ligadas a Maria Nilde Mascellani. Este fato impacta em dois sentidos: inicialmente, implica uma ausência de fontes; em segundo lugar, ocasiona o fato de que muitos dos documentos que resistiram a esse crivo não foram os documentos originais, mas cópias, resultando na falta de páginas ou ocorrência frequente de partes ilegíveis, em decorrência do desgaste temporal e/ou da qualidade dessas cópias.

As fontes consultadas para a realização do referido estudo compreenderam fontes de diferentes naturezas: i) relatórios das experiências; ii) escritos oficiais; iii) notícias de jornal; iv) documentos pessoais dos envolvidos, contendo relatos das experiências (cadernos, anotações, etc.); v) fotografias; vi) entrevistas; vii) publicações em periódicos. Essas fontes foram coletadas em diferentes fundos ou locais: i) acervos pessoais de ex-educadores das experiências (Luis Contier, Maria Nilde Mascellani e Olga Bechara), localizados no Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME-USP); no caso deste último, complementado por fontes fornecidas por Olga Bechara por ocasião da entrevista; ii) acervo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, também salvaguardado no Centro de Estudos de Metrópole (Cemusp); iii) acervo do Escritório de Relações Educacionais e do Trabalho – RENOV, localizado no Centro de Documentação e Informação Científicas (Cedic) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; iv) acervo da Associação Gvive; v) fontes cedidas por ex-alunos; vi) fontes ligadas às *classes nouvelles*, coletadas nos fundos da *Bibliothèque de l'université de Paris Nanterre* e *Bibliothèque Nationale de France* (França).

O recorte temporal do estudo realizado inicia-se na década de 1950, quando, ao retornar, no ano de 1951, de um ano e meio de estágio no *Centre International d'Études Pédagogiques* (Ciep), Luis Contier realiza um primeiro movimento de apropriação, ainda que sem o apoio de uma legislação oficial que lhe permitisse a experiência, implementando as primeiras classes experimentais no Instituto Estadual Alberto Conte, onde exercia o cargo de diretor. De outra parte, o período final deste recorte corresponde à primeira metade dos anos 1960, quando a noção de flexibilização e experimentação foi incorporada à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e quando a última turma do experimental do Instituto Narciso Pieroni, uma das instituições analisadas, foi concluída.

O recorte espacial, por sua vez, situa-se no eixo Brasil-França, e volta-se à análise das primeiras classes secundárias experimentais de instituições públicas do estado de São Paulo, um dos principais polos de pesquisa no período pesquisado e onde se situava um dos cinco centros regionais de pesquisas educacionais implantados no Brasil. Além disso, o estado agrupava o maior número de classes experimentais secundárias e contava com a primeira

experiência não oficial, desenvolvida por Contier, e a primeira experiência autorizada, desenvolvida no Instituto Narciso Pieroni, da cidade de Socorro.

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

Inserido na rota de circulação da matriz pedagógica das *classes nouvelles*, o Brasil fez parte do intercâmbio com o centro de pesquisa francês, enviando educadores que, ao retornarem ao solo brasileiro, disseminaram aqui os pressupostos da experiência francesa. No caso específico de São Paulo, cidade que teve multiplicação expressiva dos ensaios do que se convencionou chamar “classes experimentais”, Luis Contier é peça chave para compreensão dos primeiros movimentos de apropriação da matriz das *classes nouvelles* e, imerso neste debate de dimensões transnacionais, buscava respostas para seus anseios de renovação. Junto ao Ciep e à experiência vinculada a este centro, o educador encontrou respostas para seus anseios pela construção de uma cultura escolar renovadora, que fosse na contramão do até então efetivado. O ensino ativo apresentava-se, sob esta perspectiva, como possível solução para um ensino exaustivo e excessivamente teórico, sendo esperado que sua aplicação apresentasse soluções, principalmente, para as questões de método (STRENGER, [195_]).

A interação entre o Estado de São Paulo e o *Centre International d'Études Pédagogiques*, da qual Luis Contier fazia parte, enquadrava-se no rol de estratégias do Ciep para a divulgação dos pressupostos e da matriz da experiência das *classes nouvelles*. No que concerne à circulação internacional dos intelectuais brasileiros, deve-se mencionar que o centro de pesquisa francês recebeu mais de duzentos professores e/ou intelectuais brasileiros e possibilitou grande contato entre educadores, configurando-se, tais estágios, como elementos de profusão da matriz das *classes nouvelles*, e, por consequência, decisivos para a apropriação de suas ideias pelas classes experimentais. Além disso, o Ciep proporcionou espaço para discussões que serviram de pano de fundo à elaboração das diretrizes e planos da experiência a ser realizada, além de criar uma atmosfera de liberdade para os envolvidos no projeto das classes secundárias experimentais brasileiras (WEREBE, 1956).

Contier compôs o primeiro grupo de brasileiros a realizar estágio no Ciep (CONTIER, 1981), permanecendo no referido centro por aproximadamente dois anos, do início de 1950 até metade de 1951. Nesse período, conheceu a proposta de renovação do ensino secundário francês, a qual, segundo ele, respondia à busca dos governos por adaptar as práticas educacionais à realidade pós-guerra (DESIGNAÇÕES..., 1965). Tendo retornado ao Brasil, buscou aplicar táticas que permitissem colocar em marcha um processo de renovação do ensino no Instituto Alberto Conte. Contudo, Contier reconhecia o fato de que a experiência paulista não poderia ser uma mera transferência da experiência francesa para o contexto brasileiro, por conta de suas especificidades:

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

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

Em entrevista concedida em 1981, Contier ressaltava a grande repercussão das *Classes Nouvelles* no campo educacional brasileiro. No que se refere ao estado de São Paulo, este processo de circulação teria tido como marco inicial a participação de Luis Contier no Congresso de Educadores em 1950, e, tendo estreitado o vínculo do educador com autoridades pertencentes ao campo educacional francês, a partir da realização de estágio em Sèvres, ganharam envergadura as ações com vistas a fazer circular no Brasil as discussões advindas do Ciep e do contexto francês.

Motivado pela experiência, a partir de medida ousada e contrária à legislação vigente, Contier dá início taticamente à aplicação de métodos ativos no Instituto de Educação Professor Alberto Conte, dando, nessa escola, os primeiros passos no sentido de aplicar no ensino secundário os pressupostos da Escola Nova. Nesse instituto, dentro dos limites da legislação,

apropriou a estrutura das *classes nouvelles*, de acordo com condições brasileiras, solicitando tempo integral para alunos e professores, promovendo renovação curricular a partir do desdobramento do currículo em um arranjo composto, em parte, por disciplinas comuns a todos, e, em parte, por disciplinas facultativas, o que, em sua opinião (1981), era inédito no campo educacional brasileiro. Com a iniciativa, procurava avançar na solução de questões apontadas como deficiências do ensino secundário, visando à reformulação de sistemas que, no lugar de “formar mentalidades e preparar estudantes para uma carreira”, injetava, nos jovens, a ojeriza pelo estudo.

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

Propunha-se, no Instituto Estadual Alberto Conte, via pressupostos das *classes nouvelles*, uma experiência de ensino que possibilitasse aos alunos a compreensão efetiva dos conteúdos, a partir de um “método racional da percepção”, que substituiria os princípios mnemônicos até então aplicados. Para cumprimento desse objetivo, organizaram-se novos princípios pedagógicos e de orientação, os quais indicavam o uso prioritário de métodos ativos, ou seja, métodos de ensino centrados na atividade dos alunos, para que fossem proporcionadas situações de aprendizagem através das quais se pudessem adquirir conhecimentos vinculados a experiências pessoais, tendo sempre por finalidade “prepará-los para as lutas da vida moderna” (STRENGER, 195-?, p. 3).

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

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

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

- i) para aprender, seria preciso fazer e não somente ouvir e decorar, a exemplo das crianças, que preferem fazer os próprios brinquedos;
- ii) os alunos deveriam deixar de ser um número para ser um nome na classe;
- iii) os alunos deveriam ter o seu papel na classe como o indivíduo na sociedade;
- iv) os alunos deveriam sentir a sensação da descoberta pessoal;
- v) os alunos deveriam servir-se, principalmente, das cadeiras de Desenho e Trabalhos Manuais para ilustrações e demonstração de seu aproveitamento;
- vi) deveria operar-se pela divisão da classe em Equipes de Trabalho;
- vii) deveria praticar-se Estudo do Meio Humano e Natural; e
- viii) deveriam instituir, na classe, Centros de Interesse para melhor entrosamento das diversas cadeiras de Currículo (STRENGER, 195-?, p. 3).

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

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

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

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

Contier desempenhou papel fundamental no projeto das classes experimentais secundárias, inicialmente lançando mão de operações táticas com vistas a burlar uma cultura escolar pouco flexível e incompatível com a experiência por ele pretendida; posteriormente, colocando-se como figura portadora de “linguagem de autoridade”, que, exercendo poder a partir do reconhecimento da experiência por ele desenvolvida no Instituto Estadual Alberto Conte, ganhou visibilidade no campo educacional e, nesta posição, encontrou meios de expandir seu projeto, transformando suas *operações táticas* em *estratégia*, favorecendo o processo de emersão e fortalecimento, no ensino secundário brasileiro, de práticas de ensino norteadas por métodos ativos, uma vez que passaram a ser previstas em documentos oficiais e em legislação. Afirmava o educador que, apesar da estrutura rígida do curso secundário

brasileiro na época da criação das classes experimentais, tão logo sua experiência foi aplicada em São Paulo e no Brasil, acabou sendo incorporada, pela legislação, ainda que anos depois, permitindo, no contexto dos anos 1960, a criação de sistemas educativos como o do Serviço de Ensino Vocacional.

O Instituto Estadual Alberto Conte, primeira instituição a implantar classes experimentais no estado de São Paulo, ainda que extra oficialmente, demarcou o início deste amplo movimento de apropriação da matriz das *classes nouvelles* pelo ensino secundário brasileiro em sua tentativa de reinvenção. A cultura escolar distinta, colocada em prática na instituição, fora apropriada, através de princípios pedagógicos e orientações gerais, pelas classes experimentais secundárias autorizadas no ano de 1959. A aplicação de métodos ativos, a prática de trabalhos por equipe, de atividades de estudo do meio e uso de centros de interesse, base quadripartite das primeiras classes experimentais oficiais, tiveram sua aplicação iniciada na experiência desenvolvida por Contier. Foram também ensaiados no Instituto Alberto Conte, ainda que não plenamente concretizados devido às limitações impostas pela legislação, outros aspectos que compuseram o repertório de inovações colocadas em marcha nas classes oficialmente autorizadas, como, por exemplo, a redução de alunos por turma e a reorganização curricular, que, no instituto, passou a contar com um tronco comum e disciplinas facultativas – o que, até então, segundo Contier, era inédito no Brasil. Ademais, menciona-se que a presença constante do educador, seja no projeto das classes, na organização de programas de mobilidade internacional para treinamento de pessoal no Ciep e na divulgação da matriz pedagógica plasmada neste centro, seja no acompanhamento das classes experimentais instaladas após autorização oficial justificam o ecoar de suas ideias na estrutura das classes secundárias experimentais.

A concretização e o sucesso alcançado pelas classes experimentais durante seu período de realização se devem, em grande parte, às ações táticas dos educadores que estavam sob sua liderança e à adesão dos professores vinculados a estes ensaios. Cabe destacar, aqui, que o estudo realizado e do qual aqui se apresentou um pequeno recorte introdutório, destinou, também, atenção às apropriações e práticas pedagógicas nas primeiras classes experimentais instaladas após a autorização oficial e a publicação dos normativos legais. Tratou-se da experiência desenvolvida no Instituto de Educação Narciso Pieroni, da cidade de Socorro, experiência organizada e realizada pelas educadoras Lygia Furquin, Olga Bechara e Maria Nilde Mascellani e inaugurada, em data de 3 de março de 1959. Estas, além de figurarem como uma das classes experimentais de maior destaque no campo educacional paulista no recorte temporal analisado, as Classes Experimentais de Socorro possuem relevância distinta, porque

foram apropriadas pelos chamados Ginásios Vocacionais, tendo sido, em alguma medida, continuadas nesta experiência de grande envergadura.

CONSIDERAÇÕES

Jayme Abreu e Nádia Cunha (1959) consideravam que as classes experimentais teriam aspectos meritocráticos incontestáveis, tendo promovido melhorias qualitativas no ensino secundário nos estabelecimentos que se propuseram realizar a experiência. Ressalvam, porém, que, embora a experiência se tenha expandido, a extensão alcançada fora estatisticamente pouco significativa em relação ao universo da escola secundária brasileira. Além disso, formularam críticas à apropriação de matrizes pedagógicas francesas nestas experiências por considerá-las limitadas sob o aspecto da renovação quando em comparação com outras fontes, sobretudo as norte-americanas, que, na perspectiva destes intelectuais, forneceriam perspectivas mais amplas de estruturas pedagógicas. O estudo realizado, porém, permitiu atestar que a matriz pedagógica das *classes nouvelles* se configurou como matriz híbrida, interpondo propostas como as de Célestin Freinet, Édouard Claparède, Olvide Decroly, Maria Montessori e John Dewey. Fica clara, neste sentido, a contradição presente na fala de Jayme Abreu e Nádia Cunha, pois, ao limitarem a validade da matriz das *classes nouvelles* à sua posição geográfica – a França –, acabaram por admitir que estivesse distanciada dos pressupostos teóricos estadunidenses, considerados relevantes no processo renovador da época. Todavia, John Dewey, teórico norte-americano, apontado por Abreu e Cunha como aquele que desqualificara o uso do método de Morrison – que passou, então, a ser considerado método revisto –, figurava como um dos principais teóricos a compor o repertório dessa matriz francesa. Ademais, conforme se observou a partir de alguns documentos vinculados às dinâmicas do Ciep, este centro figurava como espaço de circulação de matrizes e práticas pedagógicas de todo o mundo. Tal fato indica que a transnacionalização operada pela circulação mundial dos pressupostos escolanovistas foi uma realidade não devidamente contemplada por estes dois estudiosos ao produzirem tais considerações sobre a temática. Por outro lado, ainda que críticos ao ensaio, reconheciam que as classes experimentais teriam colocado em prática medidas eficazes de ensino habitualmente não utilizadas nas classes secundárias tradicionais, como a maior permanência dos alunos nas escolas por tempo estendido, o uso de estudo dirigido, a implantação de setor de orientação educacional, a ampliação da articulação entre família e o trabalho docente, a utilização de sociogramas na composição dos grupos discentes e práticas de estudo do meio.

A rede de relações de Luis Contier exerceu forte influência sobre a circulação da matriz das *classes nouvelles* no campo educacional brasileiro, em especial no estado de São Paulo. Considera-se que ele, fazendo uso da extensão de sua rede de capital social, bem como dos volumes de capital intelectual e científico acumulados a partir do reconhecimento e interconhecimento adquiridos por força do êxito da experiência por ele realizada e pela interlocução mantida com agentes em evidência no contexto internacional, acabou por tornar possível o rearranjar da configuração do campo do ensino secundário nos anos finais da década de 1950. Suas operações de transgressão, colocadas em marcha pela experiência realizada no Instituto Estadual Alberto Conte, tornaram-se legais pela legislação que a reconheceu e incorporou, reproduzindo para as classes experimentais, quase que a totalidade literal das prescrições das *classes nouvelles*. Ademais, suas ações e relações refletiram-se nas táticas de que lançou mão para possibilitar um maior fluxo de recursos pedagógicos aos ensaios que orientou, fossem estes recursos materiais ou imateriais. Desta forma, considera-se que este educador tenha representado o principal porta-voz da metodologia advinda das *Classes Nouvelles* no estado de São Paulo, pois, além de colocá-la em circulação, orquestrou formas para que fosse posta em contato com agentes capazes de se aproximar deste modelo e colocá-lo em prática, de forma mais ou menos tática. Sua interlocução com o Centro de Sèvres e com autoridades francesas o credenciou a criar um espaço de intersecção entre o campo educacional e intelectual brasileiro e o francês, estabelecendo vínculos entre seus agentes e permitindo maior reconhecimento dos educadores brasileiros no cenário internacional.

A análise de alguns dos usos da matriz das *classes nouvelles* realizados nas classes experimentais permitiram-nos identificar práticas que indicam um rompimento com a cultura escolar vigente nas classes aqui denominadas tradicionais (ainda que sem a pretensão de criar qualquer polarização entre ambas as realidades), pois estas promoveram alterações em alguns pontos fulcrais da cultura escolar. As fontes analisadas indicam que foram operadas muitas alterações nesta forma do fazer escolar - mudanças curriculares; - mudanças nas relações entre família, escola e comunidade escolar; - mudanças nas relações pedagógicas e hierárquicas entre professores e alunos; - mudanças no tempo escolar; - ampliação da dimensão dos espaços tidos como próprios à aprendizagem escolar, expandidos para além da sala de aula; - ainda, em alguma medida, mudanças no formato de turma, uma vez que os estudantes trabalhavam, na maior parte do tempo, em equipes.

No ensaio realizado no Instituto Alberto Conte, Contier inseriu alguns aspectos da metodologia ativa, tais como trabalhos por equipe e atividades de Estudo do Meio; iniciou o uso de centros de interesse; instituiu a prática de atendimentos individuais dos alunos e pais e

reduziu, ainda, o número de alunos por turma. Foram também ensaiados, nessa instituição, ainda que não plenamente concretizados, aspectos que compuseram o repertório de inovações colocadas em marcha nas classes oficialmente autorizadas, como, por exemplo, na reorganização curricular – que resultou, após o rearranjo, num currículo dividido entre um tronco geral comum e disciplinas facultativas, o que, segundo Contier, era inédito no Brasil. Ainda assim, o educador considerava que havia inovado pouco, se comparasse o que fizera com o realizado pelas *classes nouvelles* (CONTIER, 1981).

Ainda que realizado em condições de funcionamento pouco propícias – escassez de recursos financeiros, de pessoal e legislação limitante –, o amplo reconhecimento da experiência de Luis Contier por seus pares no campo educacional, entre eles Marina Cintra, Laerte Ramos de Carvalho e Gildásio Amado, diretor do ensino secundário à época, figurou como mola propulsora para que o educador obtivesse apoio para a autorização e a ampliação desses ensaios. O Instituto de Educação Alberto Conte, ainda que não considerado oficialmente o primeiro a implantar as classes experimentais secundárias no estado de São Paulo, demarcou o início de um amplo movimento de apropriação da matriz das *classes nouvelles* pelas classes experimentais secundárias, em sua tentativa de reinvenção do ensino secundário paulista e brasileiro. A cultura escolar distinta deste ensaio pioneiro fora apropriada, via princípios pedagógicos e orientações gerais, pelas classes autorizadas no ano de 1959, vindo a tornar-se a base das primeiras experiências oficiais (VIEIRA, 2015).

Assim como as classes implementadas por Contier, as Classes do Instituto Narciso Pieroni, exploradas somente contextualmente no presente escrito, mas que foram também analisadas na tese de doutoramento, demonstravam colocar em prática uma cultura escolar renovadora, de disciplina afrouxada e preconização de práticas que, embora não fossem novas, não estavam suficientemente difundidas no campo educacional do Estado de São Paulo dos anos 1950 e 1960. As classes experimentais secundárias foram, portanto, experiências inovadoras, no sentido de promoverem uma ruptura paradigmática da cultura escolar vigente, com impacto positivo nas aprendizagens.

Chama-se a atenção, ainda, para dois fatores principais. Um primeiro deles refere-se ao fato de que estas experiências se inscrevem num contexto de circulação internacional de objetos culturais e modelos pedagógicos, não guardando um caráter de ineditismo em inovação, mas configurando, ainda assim, apropriações, táticas e estratégias locais, inscritas num espaço-tempo específico e realizadas por autores e atores que imprimiram sentidos inéditos a seus contextos. Os envolvidos com as classes experimentais atuaram como “*bricolaires*”, na perspectiva ‘certeauniana’, realizando apropriações táticas e alterações nos pressupostos da

matriz das *classes nouvelles*, veiculados de maneira bastante intencional, conforme o presente estudo permitiu identificar. Logo, atestar que estes ensaios realizaram apropriações do ensaio francês e possuem uma dimensão transnacional não lhes retira, em nenhuma medida, a dimensão local. O segundo aspecto diz respeito ao fato de que o largo significado das Classes Experimentais para o campo educacional brasileiro e seu ressoar entre os atores destes ensaios, ainda meio século após sua realização, se devem, sem dúvidas, ao fato de se haverem constituído como iniciativas que passaram da tática à estratégia. Em outras palavras, o movimento incitado pelas classes experimentais deu-se a partir das salas de aula. As Classes Experimentais alcançaram, por meio das ações táticas de seus autores, os textos legais, então transformando-se em estratégias, tecendo um movimento “contrário” ao realizado por grandes reformas, que impõem aos seus sujeitos alterações cujas bases não compreendem e as quais não desejam mobilizar.

Finalmente, ainda que as classes experimentais tenham sido descontinuadas, considere-se, aqui, o êxito da experiência, posto que estas classes foram bem-sucedidas na tarefa de ensaiar uma maior flexibilização para o ensino secundário, então engessado em uma cultura escolar tradicional e elitista, que fazia do ensino secundário brasileiro um ramo de ensino em forte descompasso com os objetivos sociais e com o público a que se destinava. O movimento das classes experimentais repercutiu no campo educacional, tendo seus pressupostos básicos incorporados pelos legisladores da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através do artigo 104, que tornou legal a experimentação. Desta forma, uma vez incorporadas ao texto legal, estas experiências perderam seu caráter ensaístico. Em vez de fracasso, a apropriação destes ensaios e a emblemática experiência dos ginásios vocacionais devem também ser consideradas como bons desdobramentos.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Gildásio. Ginásio Moderno. **Rev. Bras. de Est. Pedagogia**, n. 93. v. XLI, jan./mar. 1964.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1983a. p. 89-94.
- _____. Alta Costura e Alta Cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1983b, p. 154-161.
- _____. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 65-69.

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

CARVALHO, Luís Miguel. Sobre a Circulação do Conhecimento Educacional: três incursões. In: Ó, Jorge Ramos do; _____. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-196)**: estudos comparados Portugal-Brasil. Lisboa: Educa, 2009. (Ciências da Educação: 7) p. 155-194.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES. **Classes Nouvelles - Classes Pilotes**. Sévres, França [Entre 1950 e 1960]. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **[Encarte informativo do Centre International d'études pédagogiques]**. [Entre 1950 e 1960b]. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. **L'étude du Milieu**. Sévres, França [Entre 1950 e 1960b]. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CERTEAU, Michel de. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSNAYI, Maria Ivone (Org). Anais do encontro Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano. FAU/USP: São Paulo, 1985. P. 3-19.

_____. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 1995.

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

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Proj. História**. São Paulo. Nov. 1998.

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

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

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

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios vocacionais**: a (des)construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). Campinas, SP: 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003.

_____. **Memória e História da Inovação Educacional no Brasil**: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969). Campinas, SP: 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2010.

CLASSES experimentais no ensino secundário. **Rev. Bras. de Est. Pedag.** Vol. XXX, n. 72. 1963. P. 73-83.

CLASSES experimentais. **Jornal “O Estado de São Paulo”**. São Paulo, nov. 1959.

Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

CONSULTORIA JURÍDICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parecer nº 77/58**, de 18 de abril de 1958. Ministério da Educação e Cultura: São Paulo. 1958.

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

CONTIER, Luis. **Plano para a organização das Classes Experimentais**. [São Paulo], [1958]. Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

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

_____. Relatório que apresenta o Prof. Luiz Contier sobre o funcionamento da Classe Experimental do Instituto de Educação “Narciso Pieroni”, de Socorro. 1960. 2 p. Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

_____. **O Ginásio Vocacional: uma experiência brasileira**. Palestra proferida pelo Prof. Luis Contier, diretor do Serviço de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Diretor do Ginásio Vocacional do Liceu Eduardo Prado. Associação Interamericana de Educação. 12 de outubro de 1966.

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

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

DALLABRIDA, Norberto. MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, no. 2, p. 407 -427, mai/ago, 2014.

_____. A renovação escolar na década de 1950. **Jornal da Educação**, Joinville, Ano XXIX, no. 294, p. 5, abr. 2016.

_____. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá-PR, v. 17, n. 3[46], p. 213-234, jul./set. 2017a.

_____. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no Ensino Secundário brasileiro na década de 1950. **Hist. Educ.** Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 101-115, Aug.

2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/80587>. Acesso em: 18 jul. 2019.

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

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. **[Objetivos das classes experimentais]**. São Paulo: SP. [Entre 1950 e 1960].

EZPELETA, Justa; ROCKEWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Cortez: São Paulo. 1989. FAURE, Pierre. **L'Enseignement au Brésil. Pedagogie, education et culture**. Oct. 1963. p. 733-736.

FONTES, Alice Aguiar de Barros. **Inovações educacionais: autores e atores das classes experimentais**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. GARCIA, Walter E. (Org). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. SP: Editora autores Associados. 1995.

INSTRUÇÕES SOBRE A NATUREZA E ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. São Paulo. V 30, N 72, Out-Dez 1958. P. 79-83.

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

LUGLI, Rosario S. Genta; CATANI, Denice Bárbara. **O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)**. 2002. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

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

_____. **Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)**. 1999. Tese (Doutorado) - FE/USP -São Paulo, SP.

PLANO para organização das Classes Experimentais. [São Paulo], [1958]. Acervo Luis Contier. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PRIMEIRA JORNADA DE DIRETORES. **Folheto de Anais da Primeira Jornada de Diretores**. Editora Clássico-Científica: São Paulo. 1957.

PROCESSAM-SE EM ESTABELECIMENTO oficial da capital ensaios sobre aplicação de novos métodos de ensino. Ensino e Magistério. **Folha da manhã**, 29 de novembro de 1956.

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

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

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 35.069, de 11 de jun. 1959**. Dispõe sobre a instalação e funcionamento das classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário. Diário Oficial do Estado de São Paulo. n. 129. 12 jun. 1959.

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

SCHREIBER, Stefanie. **Cultura Escolar no Curso Ginásial Experimental Santa Cruz (1959 – 1962)**. Florianópolis, 2016. 76p. Trabalho de Conclusão de Curso (História). Universidade do Estado de Santa Catarina.

SENA, Adalberto Correia. Parecer do Técnico de Educação Adalberto Correia Sena, da Diretoria do Ensino Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. São Paulo. V 30, N 72, Out-Dez 1958. P. 78-79.

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

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.

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

VIEIRA, Letícia. **Um Núcleo Pioneiro na Renovação da Educação Secundária Brasileira**: as Primeiras Classes Experimentais do Estado De São Paulo (1951-1961). 2015. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. Florianópolis/SC.

_____; CHIOZZINI, Daniel Ferraz. Luis Contier como catalisador de redes: classes experimentais e renovação do ensino secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. **Hist. Educ.** Santa Maria, v. 22, n. 55, Ago. 2018. p. 61-80. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/80603>. Acesso em: 28 fev. 2020.

WARDE, Mirian Jorge. **O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo.** In: GARCIA, Walter E. (Org). Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. SP: Editora autores Associados. 1995.

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

Recebido em: 30 de agosto de 2021

Aceito em: 02 de dezembro de 2021