

Apropriações nas classes experimentais secundárias: ecos das matrizes francesas (São Paulo 1955-1964)

Resumo

As Classes Experimentais Secundárias configuravam-se como estabelecimentos de ensino onde se colocava em prática as inovações pedagógicas pretendidas pela reforma do ensino que se desenrolava no decorrer dos anos de 1950 e 1960, a qual se norteava, sobretudo, pelos ideais escolanovistas. Essa “lição de liberdade pedagógica”, nas palavras de Anísio Teixeira, propunha um ensino diferenciado e tinha por base matrizes escolanovistas. O presente texto tem por objetivo compreender, a partir de uma análise realizada com base nos escritos dos teóricos de Roger Chartier e Pierre Bourdieu, as apropriações escolanovistas realizadas pelas Classes Experimentais Secundárias no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo. Busca-se identificar, para tal, as matrizes teóricas por elas apropriadas e as mudanças realizadas para adaptá-las ao contexto Brasileiro. Para cumprimento deste objetivo, analisar-se-á, neste escrito, artigos de três periódicos publicados à época, que discorriam sobre as Classes Experimentais e/ou Classes Nouvelles, bem como documentos do arquivo pessoal de Luiz Contier, intelectual apontado como pioneiro no que diz respeito à criação destas Classes no Brasil.

Palavras-chave: Classes Experimentais Secundárias, Escola Nova, Apropriação.

Letícia Vieira

Programa de Pós Graduação em Educação
leticia.vieira1990@gmail.com

Introdução

O projeto das Classes Experimentais Secundárias inscreveu-se em uma atmosfera de renovação onde atores como Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lauro de Oliveira Lima e Fernando de Azevedo colocavam em cheque o ensino secundário tradicional brasileiro. O Ensino Secundário deveria, de acordo com os ideais destes intelectuais – que estavam em posição de destaque no campo educacional que então se consolidava – romper com o ensino elitista e excessivamente literário que vigorava até a Reforma Capanema, além de pretender-se democrático e estar alinhado com o Programa de Reconstrução Nacional. Segundo Rovai (2005), o contexto em que se inseriram as Classes Experimentais Secundárias tinha por característica um forte otimismo desenvolvimentista, bem como “intensa efervescência no plano da cultura, influenciado também pelo clima de abertura política, reinaurado com o término da ditadura Vargas” (ROVAI, 2005, p. 17). Segundo a autora, sob este clima, “os grandes centros urbanos passaram a viver intensamente o debate intelectual decorrente das novas idéias, oriunda sobretudo da França [...]” (ROVAI, 2005, p. 17).

Neste contexto caracterizado por um clima pedagógico de forte efervescência cultural, órgãos como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), criados pelo INEP na década de 1950, em parceria com a UNESCO, figuravam como importantes peças para execução das políticas nacionais de educação. O objetivo destes órgãos, segundo Vieira et al. (2013, p. 02) consistia em

promover 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 da criação destes centros, era a de dar origem a um núcleo difusor de pesquisas capaz de planejar cientificamente o progresso educacional, 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 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.

As Classes Experimentais Secundárias constituíam-se como experiências de ensino onde foram colocadas em prática as inovações pedagógicas pretendidas pelos reformadores. Norteadas sobretudo por matrizes teóricas de viés escolanovista, estas experiências serviam 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). Os princípios do ensino renovado, segundo Tamberlini (2005), objetivavam formar o educando integralmente, desenvolvendo-lhe aptidões teóricas e práticas para que ele se tornasse capaz de atuar na sociedade. O professor, nesta proposta, figuraria como aquele que deveria orientar o aluno, criando situações educativas que propiciassem o desenvolvimento das potencialidades do mesmo (TAMBERLINI, 2005, p. 33). Inauguradas a partir dos pareceres nº 31/58 do Conselho Nacional da Educação e nº 78/58 da Consultoria Jurídica do Ministério (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1958, p. 79), as Classes Experimentais deveriam aplicar novos métodos e processos, bem como novos tipos de currículo. O funcionamento destas classes dependia da autorização da Diretoria do Ensino Secundário, do Conselho Nacional da Educação e do MEC, aos quais deveria ser solicitada autorização.

O recorte temporal desta pesquisa tem como marcos a inauguração do CBPE e dos Centros Regionais de Pesquisa, a partir do ano de 1955, e o ano de 1964, ano em que tem início o “apagamento” da experiência inovadora das Classes Experimentais em decorrência da vitória do golpe militar no Brasil – ainda que alguns de seus desdobramentos, como, por exemplo, os Ginásios Vocacionais, tenham persistido durante a ditadura, mesmo que em situação de constante crise. O recorte espacial do presente estudo, por sua vez, limita-se às Escolas Experimentais do Estado de São Paulo, um dos principais polos de pesquisa no período pesquisado e onde se encontrava situado o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Além disso, o Estado de São Paulo agrupava um maior número de Classes Experimentais Secundárias¹, além de figurar, à época, como um Estado modelo no que dizia respeito aos avanços educacionais.

¹ No boletim “Educação e Ciências Sociais” nº. 11, publicado em agosto de 1959, quantifica-se o número de experiências desta natureza no Brasil em um total de vinte e sete estabelecimentos, sendo dez destas

Para realização desta análise tomou-se por base exemplares da “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, “Educação e Ciências Sociais”, “Revista de Pedagogia” e “Revista Escola Secundária”, que publicavam escritos e diretrizes para as Classes Experimentais à época. Analisou-se, ainda, documentos pertencentes do acervo pessoal de Luiz Contier, intelectual apontado como um dos idealizadores da experiência destas Classes no Brasil. A mobilização de fontes de diversas origens auxilia-nos no sentido de compreender melhor os traços de uma experiência que, assim como o movimento escolanovista, demonstra-se multifacetada e de difícil apreensão.

A análise aqui efetivada apoia-se nos estudos de Roger Chartier e Pierre Bourdieu, autores que apontam para uma reorientação do olhar do historiador da educação – que passa, então, a deslocar-se dos modelos pedagógicos para as diferenciadas **apropriações** destes modelos (CARVALHO, 2003). Para Carvalho, a questão central de análise, na perspectiva destes autores, assentar-se-ia sobre os “usos diferenciados que são feitos dos objetos ou de modelos culturais”, ou seja, o que os sujeitos – situados na classe e/ou fração de classe a que pertencem – “fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos” (CARVALHO, 2003, p. 260). Nesta direção, tem-se por objetivo, na presente pesquisa, dar início ao movimento de compreensão das diferentes apropriações das matrizes escolanovistas no cenário brasileiro entre o final da década de 1950 e o decorrer dos anos 60, tomando por foco as Classes Experimentais Secundárias do Estado de São Paulo. Movimentar-se-á, com vistas ao cumprimento do objetivo aqui proposto, o conceito de **campo** e as noções de **apropriação** e **representação**.

Bourdieu afirma que “os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Segundo o autor, os campos têm regras particulares de funcionamento, mas também **leis gerais dos campos**. Estes espaços de luta, segundo Bourdieu, definem-se a partir de seus interesses específicos, que são “irredutíveis aos objetos de disputa e aos interesses próprios de outros campos”

no Estado de São Paulo.

(BOURDIEU, 1983, p. 89). Segundo Vieira et al. (2013), o campo educacional, assim como os demais campos, é marcado por disputas por legitimidade e os discursos que circulam neste espaço são também diferentemente apropriados pelos sujeitos que o compõe. Neste sentido, segundo os autores, as ideias operadas pelo escolanovismo – levando em conta, aqui, a não homogeneidade do movimento – tendiam a diferentes apropriações e propostas de trabalho.

Ainda que existam tensões e posições sociais que definem a legitimidade dos discursos, segundo Chartier (2010, p. 46), “a força dos modelos culturais dominantes não anula o espaço próprio de sua recepção. Sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas”. Em outras palavras, é também na apropriação que se dá o jogo de disputas que caracteriza o campo: tem-se, de um lado, o discurso e, de outro, a prática que, por vezes, subverte-o. O ato de **apropriação**, neste sentido, adquire o significado de uma resposta, passível de ser consciente, que se afasta daquela esperada por quem define as estratégias no campo: é nesta brecha existente entre o prescrito e o vivido que se dão as reformulações e resistências por parte daqueles que se encontram em posições não dominantes neste espaço de tensões (CHARTIER, 2010). Para o autor, apropriação consiste da “maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (CHARTIER, 1990, p. 136), ou seja “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” (VIEIRA et al., 2013, p. 05). O conceito de apropriação é utilizado aqui como conceito e categoria de análise, uma vez que atua como ferramenta para a compreensão das distâncias entre a prescrição explicitada nas normativas da experiência e as apropriações dos sujeitos e/ou instituições de ensino que desenvolveram as experiências.

Chartier (2002) considera que as lutas de **representação** são tão importantes quanto as lutas econômicas quando se tem por objetivo “compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio” (CHARTIER, 2002a, p. 17). Entende-se, portanto, as representações sociais como “classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real”, variando segundo as disposições

das classes ou frações de classe, sendo determinadas por seus interesses (CARVALHO, 2005, p. 149), e figurando como ferramentas que possibilitam a dominação de um grupo sobre outro neste espaço onde inscrevem-se disputas pelo poder. O fato de as representações serem mobilizadas pra fins de dominação deve-se, sobretudo, por permitirem a definição de identidades e do monopólio do poder para que se diga, como autoridade, quem está autorizado a definir os papéis dentro do campo (CHARTIER, 2002b, p. 142). Além disso, por funcionarem como “filtros” ou categorias de percepção, as representações, sejam individuais ou coletivas, norteiam, moldam e regulam as apropriações e relações, operando construções de sentidos. Menciona-se aqui que, ao buscar analisar as apropriações escolanovistas realizadas no contexto das Classes Experimentais Secundárias do Estado de São Paulo, busca-se apreender, conseqüentemente, quais representações se fizeram valer neste campo de disputas aqui representado pelo campo educacional.

Classes experimentais secundárias no Brasil: apropriações da experiência de Sèvres

Anísio Teixeira, ao referir-se às Classes Experimentais Secundárias brasileiras, definia-as como uma “lição de liberdade pedagógica”, a qual teria por consequência a “diversificação e adaptação dos cursos ao progresso pedagógico e às condições locais e de magistério de cada escola” (ABREU e CUNHA, 1963, p. 91). Segundo o intelectual, a iniciativa de criação destas classes representava um esforço engenhoso da administração escolar com vistas à renovação do ensino – esforço este que passava a admitir que o aluno aprendia por diferentes caminhos e que o aspecto mais importante do ensino assentava-se sob desenvolver no educando a aptidão intelectual e a capacidade de estudar e aprender por si (ABREU e CUNHA, 1963, p. 90). De outra parte, Jayme Abreu e Nádía Cunha (1963), intelectuais que avaliaram a experiência após quatro anos de desenvolvimento das mesmas, afirmam que

Dentro do sistema de rigidez formal, imposto por lei à escola secundária brasileira anos a fio, não se pode contestar que a implantação das classes secundárias experimentais em 1959 representou acontecimento rico de

virtualidades, no sentido de abrir brechas no monólito educacional, restituindo à escola, autonomia, capacidade de auto-afirmação e diversificação no processo educativo (ABREU e CUNHA, 1963, p. 92)

A hipótese de que as Classes Experimentais Secundárias desenvolvidas no Brasil apropriaram-se da experiência francesa, toma por base, inicialmente, o fato de que as circulares publicadas com vistas a nortear as Classes brasileiras afirmam que a experiência deveria espelhar-se nas *Classes Nouvelles* no que concerne à alguns aspectos. Em documento publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 72, de outubro/dezembro de 1958, dispõe-se o seguinte:

Devo informar a V. Exa. que, na primeira Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, realizada na Capital de São Paulo, em 1957, por iniciativa desta Diretoria, foi recomendada a instituição das classes experimentais no ensino secundário, propondo os educadores participantes do conclave que a mesma poderia ser efetivada por ato do poder executivo, **a exemplo da experiência das "Classes nouvelles"** introduzidas na França [grifo meu] (CLASSES EXPERIMENTAIS SECUNDÁRIAS, 1958, p. 77).

É possível observar, ainda, prescrições quanto à forma e procedimentos a serem adotados nas Classes Experimentais brasileiras que se aproximavam daquelas efetivadas no contexto francês. As diretrizes aqui adotadas indicavam que as Classes deveriam ter em vista uma preparação geral com sólido conteúdo de formação humana e oportunidades de atendimento às aptidões individuais; maior articulação das disciplinas; número máximo de trinta alunos por turma, para que o ensino pudesse adaptar-se ao sujeito; maior permanência dos professores junto aos alunos; reuniões pedagógicas regulares; maior permanência diária na escola; atividades dirigidas; e articulação estreita entre professores e pais (CLASSES EXPERIMENTAIS SECUNDÁRIAS, 1958, p. 81). Com exceção de algumas apropriações, tais como a mudança de mínimo para 25 alunos, adotado na França, para 30 no Brasil, a maior parte das diretrizes aqui adotadas segue os moldes da experiência francesa: assim como na experiência das *Classes Nouvelles*, primou-se, no Brasil, pela aplicação de métodos ativos e pela prática de “estudo do meio”, além da ênfase dada ao diálogo entre pais e professores e à aplicação de atividades dirigidas.

A prática de atividade dirigida – ou trabalho dirigido, como foi chamado no Brasil – neta direção, merece destaque. Em documento intitulado “Exposição de motivos do Diretor do Ensino Secundário ao Sr. Ministro de Educação e Cultura”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 72, de outubro/dezembro de 1958, a atividade dirigida é apontada como um dos métodos a ser adotado nas Classes Experimentais:

h) a **atividade dirigida**, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicos, poderá ser um dos mais importantes objetivos das classes experimentais [grifo meu] (CLASSES EXPERIMENTAIS SECUNDÁRIAS, 1958, p. 76)

O relato intitulado “Mesa Redonda sobre Trabalho Dirigido”², o qual conta com relatos de educadores³ ligados à colégios que instituíram e ou participaram das Classes Experimentais, auxilia-nos na identificação de algumas características dessa prática adotada em um número considerável de classes brasileiras desta natureza. O **estudo dirigido** buscava promover o ensino em situações que não se restringiam àquelas em que o professor fala para todos os alunos. Neste sentido, sugeria a presença de um “[...] professor que não tem explicações gerais a fazer mas que tudo assiste, que entra em contacto com cada aluno e dá-lhe, quando necessário, em voz baixa, as explicações individuais que se tornam precisas” (CASTRO et al., s/d, p. 145). É importante mencionar, aqui, a presença de um preceito defendido por Anísio Teixeira e anteriormente citado no presente escrito: o de aprender a aprender. Segundo os representantes do Colégio de Aplicação (Prof. Sylvia Magaldi, Aida Ferreira da Silva e Marina Ribeiro Leite), o trabalho dirigido seria definido por “[...] todo o trabalho no qual se empreguem as técnicas necessárias para **aprender a aprender**, mobilizando, ao mesmo tempo, as operações mentais dos alunos” [grifo meu] (CASTRO et al., s/d, p. 156). Esta ideia de aprender a

² Texto impresso disponibilizado no acervo pessoal de Luis Contier. S/d. Fonte: Centro de Memória de educação da Universidade de São Paulo. Consulta em fevereiro de 2014.

³ Madre Maria Martins (Colégio N. Senhora de Sion), Prof. Maria Tereza de Oliveira Pimentel (Colégio Assunção), Prof. Helena Luzia de Jesus (Colégio N. Senhora do Morumbi), Prof. Sylvia Magaldi, Aida Ferreira da Silva e Marina Ribeiro Leite (Colégio de Aplicação), presididos por Amélia Domingues de Castro.

aprender, por sua vez, seria possível a partir de técnicas como “observar, ouvir e falar, ler e escrever, raciocinar, pesquisar, construir e discutir” (CASTRO et al. s/d, p. 156).

Dá-se ênfase, ainda, à prática de **estudo do meio**, também de influência francesa e fortemente apropriada nas experiências aqui analisadas. Sylvia Magaldi, em texto intitulado “Estudo do meio”⁴, discorre sobre a referida prática e afirma a necessidade de a escola abandonar a função que assumiu quando de sua criação – qual seja constituir-se como uma escola de ler e escrever – e **reintegrar-se**, assumindo uma educação pela participação. Segundo a autora, o homem vive em uma realidade onde a ordem natural e a cultura se interpenetram e formam o meio, que é uno e não apenas uma soma de partes, ainda que formado por elementos diversos. Nesta perspectiva, o homem, enquanto ser racional e social, seria impensável de forma deslocada deste meio: era, portanto, indispensável conhecer e compreender este espaço, tendo em vista que não poderia haver uma formação integral do sujeito escolar que não incluísse o conhecimento e a compreensão do meio (MAGALDI, s/d). Esta prática de estudo propunha, nesta direção, que, no lugar de apresentar aos alunos “imagens da realidade”, fosse feito uso de uma abordagem direta dos objetos a serem estudados. O referido método, definido por Sylvia Magaldi como uma contribuição escolanovista – ainda que não situada pela autora em nenhum teórico do movimento – tinha como objetivo o estudo de parcelas da realidade a partir de uma pesquisa direta realizada pelo aluno. É importante mencionar, aqui, que o estudo do meio não significava, necessariamente, a realização de excursões para exploração do meio, pois, ainda que tal prática pudesse ser realizada fora de sala de aula, também era possível em classe – e sempre começava e terminava neste espaço, não tendo meramente um caráter de passeio.

Outro fator que merece destaque quando se tem por objetivo tratar das apropriações realizadas nas Classes Experimentais Secundárias brasileiras diz respeito à influência do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, núcleo do movimento renovador na França, fator por diversas vezes apontado, seja nos documentos relacionados às Classes Experimentais, seja nos relatos de sujeitos que

⁴ Texto datilografado, situado no arquivo pessoal de Luiz Contier, onde constava a anotação “texto para utilizar em curso”.

fizeram parte da experiência ou de autores que se debruçaram sobre a temática. Tamberlini (2001) afirma que a influência de Sèvres devia-se ao fato de numerosos educadores paulistas terem tido contato com a missão pedagógica deste Centro, apoiando-se nele para buscar elementos de renovação das escolas de São Paulo. O intercâmbio entre o Centro francês e os educadores brasileiros parece, nesta direção, ter sido um aspecto decisivo no que diz respeito à apropriação das ideias deste Centro pelas Classes Experimentais:

A criação do Centro Pedagógico de Sèvres veio possibilitar uma nova forma de contacto entre os professores, permitindo-lhes discutir em conjunto os planos e diretrizes da experiência que iriam realizar. Os professores sentiram uma impressão de liberdade, diante do empreendimento de que iriam participar e tiveram a sensação de que poderiam criar a nova experiência. Os estágios, e sobretudo, o internato no Centro, foram muito úteis à formação dos professores, beneficiando também educadores estrangeiros e permitindo o intercâmbio de idéias e experiências entre a França e outros países. Informou-nos Madame Hatinguais que mais de duzentos educadores brasileiros, isoladamente, visitaram ou estagiaram em Sèvres (WEREBE, 1956, p. 60).

O excerto acima destacado nos permite perceber, em alguma medida, a dimensão do intercâmbio entre Sèvres e Brasil. Fontes (1999) auxilia-nos ao acrescentar informações no que diz respeito ao impacto direto deste intercâmbio nas experiências brasileiras, afirmando que instituições como o Instituto de Educação Narciso Pieroni – também conhecido como Experimental de Socorro –, o Instituto de Educação de Jundiá, o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e seis estabelecimentos do Serviço de Ensino Vocacional seguiram os métodos franceses advindos destas missões.

O intelectual Luiz Contier é também peça chave para compreensão da influência do Centro de Sèvres no movimento de renovação do ensino brasileiro: tendo sido estagiário neste Centro francês pelo período de dois anos, o professor, após seu retorno, divulga no Brasil as matrizes teóricas apropriadas por ele a partir da experiência em Sèvres, buscando readaptá-las ao contexto brasileiro. Além de ter realizado estágio no centro francês, Contier mantinha contato com sujeitos de renome no campo intelectual

do país, tais como René Haby e Jean Piaget, com os quais trocava correspondências⁵. Tamberlini (2001), aponta a contribuição de Luiz Contier em diversas fases do movimento de renovação e criação da experiência das Classes Experimentais, além de reforçar a hipótese da influência francesa no projeto das classes brasileiras a partir da informação sobre a vinda da diretora do *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), Edmée Hatinguais, ao Brasil:

Em 1954, a convite do governo federal, Edmée Hatinguais fez uma visita ao Brasil. Em São Paulo realizou algumas palestras, porém, de pouca repercussão. Em 1956, o professor Luiz Contier, bolsista brasileiro em Sèvres, realizou o Encontro de Diretores da rede oficial de ensino, que não causou grandes entusiasmos. (...) Em 1958, Luiz Contier assume a direção do Departamento de Educação no Estado de São Paulo e lança as bases para a instalação das Classes Experimentais. A primeira classe experimental foi instalada no Instituto de educação “Narciso Pieroni” na cidade de Socorro no interior do Estado de São Paulo. (TAMBERLINI, 2001, p. 48-49)

No arquivo pessoal do referido professor, o qual foi doado ao Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, constam títulos como “A Renovação Pedagógica em França”, anteriormente citado neste escrito, a partir do qual é possível perceber que a reforma de ensino que estava sendo proposta para o ensino brasileiro tinha, em alguma medida, objetivos comuns àqueles colocados em prática na França. Ensinar o aluno a aprender e procurar por si só o aprendizado, o uso de métodos ativos, o maior enfoque no problema da ligação entre a escola e a vida – parâmetros comuns nas teorias escolanovistas – e, sobretudo, as diretrizes para as Classes Novas, são apenas alguns dos exemplos que permitem aproximar estas duas realidades. O acervo pessoal de Luiz Contier contava também com títulos como “*Le travail dirige*” e “*Classes Nouvelles / Classes Pilotes*”, os quais permitem-nos auferir esta proximidade. Este último escrito, por exemplo, aponta como principais aplicações para as Classes Pilotes o uso de *methodes actives*, compreendidos como *travail dirigé individual* e *travaux d'équipes* e as atividades de *contacts avec la vie*, que, também como no Brasil, configuravam-se a partir

⁵ Cartão de René Haby para Luiz Contier e cartas enviadas por Jean Piaget para Luiz Contier. Fonte: Arquivo Pessoal de Luiz Contier. Disponível em: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo.

dos estudos do meio (*Etude du Milieu*) (CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES DE SÈVRES, s/d, p. 03).

Deve-se dar destaque também à existência de indícios de que as instituições católicas que receberam autorização para o funcionamento de Classes Experimentais tenham seguido os preceitos de Pierre Faure, também francês, cujo método denominado “método Padre Faure”, se apresentava como uma síntese de várias teorias pedagógicas, entre elas Dalton, Montessori⁶ e Lubienska (SAVIANI, 2008, p. 301). De outra parte, é necessário mencionar que, apesar de terem sido inicialmente inspiradas nas *Classes Nouvelles*, havia consciência, por parte dos envolvidos na experiência, de que não seria possível uma transposição do modelo nas Classes brasileiras, tendo em vista as particularidades do contexto, mas tinha-se por objetivo uma apropriação que tivesse como norte os mesmo objetivos gerais lá delimitados:

Para o Brasil, onde o ensino secundário tem um caráter predominantemente tradicional, do ponto de vista pedagógico, a experiência francesa tem um particular interesse. Não queremos com isso dizer que se deva repetir, em nosso meio, a experiência francesa, mas sim que podemos, nela inspirados, procurar realizar aqui uma tentativa, de cunho experimental, e, principalmente, adotando o princípio que orientou os educadores franceses, de procurar estabelecer as bases de uma renovação pedagógica em função de nossa realidade educacional, de nossos meios e possibilidades. Não temos um ensino secundário com tradições semelhantes às do francês, nem dispomos das mesmas condições e meios oferecidos às classes novas. Mas, certamente, encontraremos professores interessados numa tentativa modesta de renovação pedagógica, capazes de realizar um trabalho sério, difícil, sem recompensas imediatas (WEREBE, 1956, p. 68).

É importante mencionar, por fim, que o fato de as Classes Experimentais Secundárias brasileiras terem sido de alguma maneira inspiradas nas *Classes Nouvelles* e terem apropriado-se fortemente do método Pierre Faure, apontado por Nádya Cunha e Jayme Abreu como uma das posições pedagógicas mais adotadas em São Paulo (CUNHA e ABREU, 1963), não exclui-se a possibilidade de que a experiência realizada no Estado tenha contado também com formas de apropriação originais e/ou de fontes pedagógicas

⁶ É interessante mencionar que, segundo Avelar (1978), o modelo educacional de Maria Montessori sofreu influência francesa em sua apropriação no Brasil.

não francesas. Há registros, a exemplo daqueles realizados por Jayme Abreu e Nádya Cunha, avaliadores do projeto das Classes Experimentais, de apropriações de outras matrizes teóricas nas experiências brasileiras, a exemplo de Morrison (CUNHA, 1963 e CUNHA e ABREU, s/d) e dos planos Dalton e Winnetcka.

Considerações finais

As apropriações realizadas pelas Classes Experimentais Secundárias brasileiras e as reformulações delas advindas representaram um grande avanço em relação ao ensino secundário vigente no Brasil até os anos 1940, caracterizado como um ensino tradicional e excessivamente verbalista. Consideravelmente apropriadas nas Classes Experimentais Secundárias do Estado de São Paulo, as matrizes teóricas francesas circularam, sobretudo, a partir do intercâmbio entre profissionais da educação brasileiros e o Centro de Pesquisa de Sèvres, bem como a partir da influência do Padre Pierre Faure, que fez circular seu método pedagógico híbrido no Brasil. Deste intercâmbio advieram práticas como o trabalho dirigido, o estudo do meio e os trabalhos em grupo, fortemente presentes em Classes Experimentais de destaque no projeto brasileiro, tais como àquelas do Experimental de Jundiá.

De outra parte, ainda que representassem certo avanço, a inspiração dos modelos franceses e a apropriações de Morrison como modelo pedagógico americano, demonstrou, na perspectiva de avaliadores do projeto, um grande atraso brasileiro no que dizia respeito ao ensino nas Classes Experimentais, quando comparado ao contexto internacional. Contudo, tentativas de aproximação de matrizes como os planos Dalton e Winnetcka podem também ser compreendidos como tentativas de superação de uma transposição pedagógica da experiência francesa no contexto brasileiro – o que, conforme aqui mencionado, não seria algo passível de ser concretizado, tendo em vista as especificidades e condições da experiência desenvolvida no Brasil, fato este que fora inclusive problematizado pelos educadores brasileiros.

Dá-se ênfase, ainda, nesta direção, à presença de preceitos defendidos pelos intelectuais brasileiros nas apropriações realizadas pelos educadores das Classes

Experimentais, o que evidencia um espaço privilegiado das representações definidas por estes sujeitos no campo educacional. Aspectos dos discursos de Anísio Teixeira – o preceito de aprender a aprender e uso de métodos ativos em geral, por exemplo – e Luiz Contier – as matrizes teóricas que defendia –, podem ser percebidos quando analisa-se o trabalho realizado nas Classes.

Menciona-se, por fim, o fato de que o presente trabalho destinou maior atenção às apropriações francesas nas Classes Experimentais devido à compreensão da importância das *Classes Nouvelles* e das matrizes pedagógicas advindas da França para a configuração da experiência aqui realizada. Longe de dar conta de todas as apropriações realizadas no Estado de São Paulo e no Brasil, devido à dimensão do movimento escolanovista no qual se apoiou esta tentativa de renovação do ensino, o estudo aqui realizado busca uma primeira aproximação com a experiência, envidando esforços em compreender um dos movimentos de apropriação realizados.

Referências

AVELAR, Gersolina Antonia de **Renovação educacional católica**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada. 1983.

CASTRO, Amélia Domingues de; et al. MAGALDI, Sylvia Magald; SILVA, Aida Ferreira da; LEITE, Marina Ribeiro Leite. **Mesa Redonda sobre Trabalho Dirigido**. S/D. P. 141-161. Arquivo Pessoal de Luis Contier – Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

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

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**. DHI/PPH/UEM. V. 9, n.1, p. 143-165. 2005.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES DE SÈVRES. **Classes Nouvelles / Classes Pilotes**. s/d. Arquivo Luiz Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo – USP. S/d.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2ª ed. Lisboa: DIFEL, 2002a.

CHARTIER, Roger. **Pierre Bourdieu e a história**. In: Topoi. Rio de Janeiro, mar. 2002b, pp. 139-182.

CHARTIER, Roger. **A história ou a Leitura do Tempo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Classes Experimentais Secundárias. In.: **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Ministério da Educação e Cultura. Vol. XXX, outubro-dezembro de 1958. P. 73-78.

Classes Secundárias Experimentais. **Educação e Ciências Sociais**. Ano IV. Vol. 5. Nº. 11. Agosto de 1959. Rio de Janeiro. P. 124-126.

CUNHA, Nádia. **As Classes Experimentais no Brasil**. Palestra proferida na ABE. 25 de novembro de 1963. P. 117-137.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência. In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Vol. XL. Nº 91. Julho-setembro, 1963. P. 90-151.

HABY, René. **Carta de René Haby para Luiz Contier**. Fonte: Arquivo Pessoal de Luiz Contier. Disponível em: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo. Consulta em fevereiro/2014.

Ministério da Educação e Cultura – MEC. A organização das Classes Experimentais: instruções da Diretoria de Ensino Secundário do MEC. **Revista Escola Secundária**. Nº. 06. Rio de Janeiro, Setembro/1958.

PIAGET, Jean. **Cartas enviadas por Jean Piaget para Luiz Contier**. Fonte: Arquivo Pessoal de Luiz Contier. Disponível em: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo. Consulta em fevereiro/2014.

ROVAL, Esméria. Introdução. In.: _____. **Ensino Vocacional**: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005. P. 15-24.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

TAMBERLINI, A.R.M.B. **Os Ginásios Vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico. São Paulo: Ana Blumee, 2001

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.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. STEINDEL, Gisela Eggert. Apropriações das Classes Experimentais Secundárias No Estado De São Paulo (1955-1964). **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/3985/2733>. Acesso em: 12 de março de 2014.

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.