

**BRICOLAGEM ENTRE O PRESCRITO E O EFETIVADO: CULTURA
ESCOLAR DAS CLASSES EXPERIMENTAIS DO INSTITUTO NARCISO PIERONI
DE SOCORRO (1959-1962)**

Letícia Vieira¹

Resumo: As Classes Experimentais Secundárias constituíram-se como experiências onde deveriam ser colocadas em prática as inovações pedagógicas pretendidas para o Ensino Secundário brasileiro nos anos 1950. Não enquadradas nas formas convencionais previstas na legislação em vigor, buscavam, através de novos ensaios de organizações curriculares e práticas pedagógicas, soluções para as demandas deste nível de ensino. Dentre as instituições que aderiram ao projeto estava o Instituto Narciso Pieroni, cujas experiências ficaram conhecidas por “Classes Experimentais de Socorro”. Estas, que foram iniciadas em 1959, apropriaram-se da matriz pedagógica advinda das *Classes Nouvelles* e vieram a se tornar, por sua apropriação pelos Ginásios Vocacionais, a experiência mais conhecida no Estado de São Paulo. O recorte temporal deste estudo inicia-se em 1959, quando autoriza-se via portaria ministerial o funcionamento das primeiras CES, e finaliza-se em 1962, ano em que se encerra a experiência analisada. O recorte espacial, por sua vez, limita-se ao Estado de São Paulo, onde a experiência em foco encontrava-se instalada. Para realização desta investigação analisou-se fontes do acervo pessoal de Maria Nilde Mascellani, educadora ligada às classes em Socorro, bem como entrevistas com educadores e alunos da experiência. Atribuindo foco à cultura escolar destas e às suas apropriações da matriz das *Classes Nouvelles*, esta investigação se apoia nas noções de apropriação (R. Chartier), campo (P. Bourdieu), estratégia e tática (M. Certeau) e cultura escolar (Viñao Frago). Frisa-se, por fim, que apesar de o Ensino Médio brasileiro ter sido, recentemente, alvo de reformulações fortemente criticadas, as quais, em geral, orientaram-se por modelos internacionais de educação, não tem sido dada a devida atenção às experiências exitosas que foram aqui realizadas e que poderiam, possivelmente, apresentar respostas satisfatórias às demandas do atual Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Secundário. Classes Experimentais. Renovação pedagógica.

INTRODUÇÃO

O campo educacional no Brasil, nos anos 1950, fora intensamente demarcado por um intenso movimento de busca pela renovação do ensino secundário, até então norteado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que imprimia neste nível de ensino uma cultura escolar muitíssimo tradicional – cujas práticas eram apontadas como as causas da impactante derrocada no aproveitamento dos estudantes secundaristas. No caso específico do Estado de São Paulo, esse processo de renovação foi vinculado umbilicalmente ao *Centre International*

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde realiza pesquisa intitulada “Apropriações nas Classes Experimentais de Instituições públicas do Estado de São Paulo (1951-1962) sob orientação da prof. Dra. Carmen Sylvia Vidigal de Moraes. Financiamento: Capes. E-mail: leticia.vieira1990@gmail.com

d'Études Pédagogiques (DALLABRIDA, 2017) (CIEP), centro de pesquisa francês localizado em Sèvres, no qual foi gestada a experiência das *Classes Nouvelles*, cuja matriz fora apropriada no cenário brasileiro. Tal apropriação deu-se na medida em que os pressupostos teóricos e metodológicos dessa matriz foram colocados em circulação via estágio de educadores brasileiros no centro de referência francês. Dentre esses educadores estava Luis Contier, paulistano que recebeu a denominação de “pai do experimental” por ter sido responsável pela gestão da primeira experiência de renovação nos moldes da matriz das *Classes Nouvelles*, ainda extraoficialmente, no Instituto Estadual Alberto Conte, localizado em Santo Amaro, cidade de São Paulo. Nessa instituição, Contier ensaia, de maneira tática, a aplicação de métodos ativos, a prática de trabalhos por equipe, de atividades de Estudo do Meio e uso de Centros de Interesse, que posteriormente se tornam a base das primeiras Classes Experimentais oficiais. Foram também ensaiados, ainda que não plenamente concretizados devido às limitações impostas pela legislação, medidas como 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. A atuação eficiente desse educador, caracterizada pela burla, via ações de cunho tático, de uma cultura escolar pouco flexível e incompatível com a experiência por ele pretendida, culmina no sucesso da experiência por ele capitaneada e na apropriação da cultura escolar distinta das classes de seu Instituto – e, conseqüentemente, dos pressupostos da matriz das *Classes Nouvelles* – pelas Classes Secundárias Experimentais oficiais, autorizadas a partir da emissão do Decreto 35.069 de junho de 1959 (VIEIRA, 2015). Iniciado esse processo de apropriação, abre-se leque para a inúmeros e variados usos dos pressupostos da matriz das *Classes Nouvelles*, bem como para a tessitura de culturas escolares distintas e renovadoras para o ensino secundário brasileiro, deixando para trás, temporariamente, a era do latinório que o demarcava.

Até o ano de 1962, data em que as Classes inauguradas em 1959 formavam suas primeiras turmas, 172 classes experimentais secundárias haviam sido autorizadas no Estado de São Paulo. Dentre as instituições que se integraram à proposta, ganhou destaque no campo educacional paulista o Instituto Narciso Pieroni, da cidade de Socorro. Tal destaque deve-se ao fato de a experiência ter figurado como o “embrião” dos Ginásios Vocacionais, projeto que foi taticamente inserido dentro de uma configuração de Ensino Industrial e conseguiu, a partir da apropriação inicial dos pressupostos teórico-metodológicos das *Classes Nouvelles*,

aplicados e adaptados em Socorro, afastar-se da promoção de um ensino de caráter meramente técnico e lograr êxito na efetivação de práticas educativas que não visavam somente o desenvolvimento econômico, mas levavam em conta, também e principalmente, as dimensões política e social. Deve-se, aqui, dar devido destaque ao fato de as Classes Experimentais sediadas em uma escola pública de uma cidade do interior paulista ter, entre colégios de alto padrão da rede particular, como Santa Cruz, Santa Maria, Mackenzie, Des Oiseaux e Sion, (MARQUES, 1985), sido o modelo de Classe Experimental escolhido por Luciano de Carvalho, Secretário de Educação no governo de Carvalho Pinto, para figurar como molde de aplicação nessa reforma que seria inserida partir da nova Lei de Ensino Industrial de São Paulo. É instigante, nesse sentido, aprofundar os estudos acerca da *cultura escolar* das Classes Secundárias Experimentais dessa instituição, bem como melhor compreender a atuação e influência dos educadores envolvidos na experiência, uma vez que foi considerada pelas autoridades o que havia de mais inovador em termos de educação secundária.

Dito isso, chama-se atenção à compreensão que se tem da noção de cultura escolar e os motivos pelos quais essa foi eleita, no presente texto, como uma profícua categoria de análise. Inicialmente enfatiza-se que a compreensão aqui adotada abarca a noção de escola como produtora de cultura própria. Cultura essa composta por elementos diversos, compreendendo desde os atores envolvidos, os discursos e linguagens aplicadas, as instituições e as práticas efetivadas (SILVA, 2006), até a arquitetura, os espaços e tempos. Esses elementos, por sua vez, a conformam de maneira muitíssimo particular, levando-a à práticas sociais *sui generis*. Viñao Frago (2006) contribui para a compreensão desse conceito ao definir a cultura escolar como

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (VIÑAO, 2006, p. 73).

A noção de apropriação auxilia-nos, nesse sentido, por nos permitir melhor compreender os usos contrastantes e criativos que os indivíduos fazem dos bens culturais que consomem (CHARTIER, 1990). Tal noção, se iluminada pela teoria de Michel de Certeau, torna ainda possível uma melhor percepção das táticas de apropriação colocadas em uso nas

Classes Experimentais a partir da circulação de determinadas matrizes pedagógicas, consideradas componentes disponíveis em um repertório operacionalizado pelos usuários do campo educacional. Certeau compreende os jogos de disputa efetivados nos campos a partir de um modelo polemológico, no qual ganham destaque as noções de *estratégia* e *tática*, sendo essa primeira definida como aquela a quem cabe produzir, mapear e impor, sendo um postulado de poder; enquanto às táticas, caracterizadas como um lugar de não poder, caberia a manipulação e alteração (CERTEAU, 2012). Tais noções revelam-se úteis ao presente estudo pois possibilitam analisar, sem perder de vista os movimentos de disputa que caracterizam os campos nos quais se inscrevem, as ações dos atores envolvidos e as bricolagens que efetivam entre as prescrições e o efetivamente praticado – práticas que, no caso das instituições de ensino, dão forma à cultura escolar.

O recorte temporal do presente estudo compreende os anos de 1959, quando a primeira Classe Experimental do Instituto Narciso Pieroni é autorizada, e o ano de 1962, quando cessam-se as autorizações e tem-se um movimento de migração dos profissionais do Instituto para o projeto dos Ginásios Vocacionais, fatores que ocasionam o encerramento da experiência. As fontes analisadas, por sua vez, são compostas por relatórios da experiência, localizados nos acervos pessoais dos educadores Luis Contier e Maria Nilde Mascellani, ambos salvaguardados no Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bem como entrevistas realizadas com uma ex-professora e uma ex-aluna da instituição.

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO: PRIMEIROS PASSOS NA DIREÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS

Em relatório datado do ano de 1959, Lygia Furquin Sim relata como surgiu seu interesse e envolvimento com o projeto das Classes Secundárias Experimentais. Segundo a diretora, no ano de 1954, a convite do Governo Federal, veio ao Brasil a educadora Francesa Edmée Hatinguais, e, nesta ocasião, os educadores brasileiros ouviram pela primeira vez a respeito da grande reforma educacional realizada na França pós-guerra. Nas palavras de Lygia, a reforma teria sido animada por essa educadora francesa, que, “na ‘*France d’outre mer*’, já se preocupava, durante a ocupação inimiga em seu país, com o futuro das novas gerações. Era preciso, pensava ela, “formar a nova geração para a democracia” (SIM; MASCELLANI, 1959, p. 01). Esse primeiro movimento de divulgação, na visão da diretora

brasileira, não teria sido suficientemente frutífero. Deve-se, contudo, ponderar que tal movimento deu início a um intercâmbio França-Brasil que se considera, neste e em estudo anterior (VIEIRA, 2015), o grande responsável pela circulação e apropriação da experiência narrada por Edmée Hatinguais pelo campo educacional paulistano.

Após realização da primeira exposição dos pressupostos pedagógicos das *Classes Nouvelles* e a partir do externalizado entusiasmo de Lygia Furquim acerca de tal exposição, a educadora brasileira é convidada pelo governo francês para realizar estágio no CIEP, então dirigido por M. Hatinguais (SIM; MASCELLANI, 1959). Tendo aceito o referido convite e passando a integrar, portanto, o rol de educadores brasileiros especialistas na metodologia das *Classes Nouvelles*, quando, no ano de 1956, por iniciativa de Luís Contier, também ex-estagiário em Sèvres, a discussão acerca das *Classes Nouvelles* é retomada, Lygia Furquim integra-se ao debate. A retomada do debate acerca desses pressupostos, alavancada pela divulgação feita por Contier do ensaio que vinha realizando na instituição onde exercia o cargo de diretor – a partir da adaptação dos pressupostos da metodologia do Centro de Sèvres às limitadas condições legais e financeiras dessa instituição pública paulista – foram fatores propulsores da iniciativa de emissão de autorização dessas Classes por parte do governo brasileiro.

Nesse contexto, tendo desistido de um comissionamento na cidade de São Paulo, Lygia toma a iniciativa para instalação de Classe Experimental no Instituto em Socorro e realiza uma primeira reunião com o corpo docente da instituição, esclarecendo a proposta experimental. Em seguida, convoca os jornais locais e reúne pais e alunos para exposição dos objetivos daquela classe em regime diferenciado, obtendo retorno positivo e pedido imediato dos responsáveis para a matrícula dos filhos na classe experimental. O resultado desse encontro, para a educadora, teria ido “além da expectativa”, uma vez que os profissionais da instituição contavam com “o natural retraimento por parte dos responsáveis” (SIM; MASCELLANI, 1959, p. 02), por tratarem-se de sujeitos inseridos em um espaço-tempo onde pairava uma atmosfera de acentuado conservadorismo, e não sendo, portanto, necessariamente propício à instalação de experiências pedagógicas inovadoras (MASCELLANI, 2010). Contudo, ainda que inserida em um cenário pouco favorável, não se encontrou, inicialmente, resistência para a instalação da experiência. Nesse sentido, a partir da adesão dos pais e alunos à proposta, dedicou-se atenção a oferecer aos professores esclarecimentos em relação ao novo

sistema de trabalho. Era evidente que o sucesso da proposta dependia da “capacitação dos professores sob a ótica de uma nova pedagogia, de caráter social” (MASCELLANI, 2010, p. 87). Logo, esse foi um dos principais elementos a que se atribuiu atenção: planejou-se cada matéria que compunha o Currículo da classe experimental e este currículo, por sua vez, fora apresentado aos profissionais por Luis Contier. A partir disso, “dada a flexibilidade autorizada e inspirada pelo próprio sistema” (SIM; MASCELLANI, 1959, p. 02), Lygia passa a organizar os programas de ensino da experiência. Dessa feita, com o apoio de Olga Bechara e Maria Nilde Mascelani, inaugura-se, em data de 3 de março de 1959, a primeira Classe Experimental na instituição, com 29 alunos e funcionamento em período diferente das demais séries. A cerimônia que marcou essa inauguração contou com fala de Maria Nilde Mascellani, que abordou o tema “A Importância do Ensino Dirigido para o Ensino Secundário”², e com a presença de Luís Contier, educador nomeado educador assistente das Classes Experimentais da instituição.

CULTURA ESCOLAR DAS CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS DO INSTITUTO NARCISO PIERONI

A integração de disciplinas, a prática de Estudo do Meio, os esforços para aproximar o ensino da realidade do educando e o ensino ativo via atividades práticas e voltadas para o trabalho foram alguns dos aspectos herdados do movimento escolanovista presentes nas Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni. Grande parte dessas práticas, entre elas os conselhos de classe, o trabalho dirigido, o Estudo do meio e a priorização de métodos ativos, advieram de apropriações da experiência de Sèvres, ecoadas no contexto paulista, sobretudo, a partir do estágio de educadores brasileiros no centro de pesquisa francês.

O currículo desenvolvido pela equipe docente do Instituto Narciso Pieroni era pensado a partir das necessidades psicológicas dos estudantes da comunidade e deveria incorporar “estudos propedêuticos e práticas de participação social” (MASCELLANI, 2010,

² Importante chamar atenção, aqui, para a participação de Maria Nilde na condição de conferencista na abertura das Classes Experimentais na instituição, fato que evidencia a centralidade de sua atuação e o conhecimento que possuía dos pressupostos pedagógicos que se buscava aplicar na experiência. Fato intrigante, e ainda não esclarecido na presente pesquisa, refere-se ao fato de que, ainda que Lygia Furquin fosse especialista na metodologia das *Classes Nouvelles*, tendo feito curso em Sèvres, a educadora Maria Nilde Mascellani era quem parecia ter maior centralidade e destaque, tanto na experiência, quanto nos debates relacionados à renovação do ensino à época, quanto nos desdobramentos da experiência, que culminaram indiretamente na abertura dos Ginásios Vocacionais, projeto do qual Lygia Furquin sequer fez parte.

p. 85-86). Buscava-se a integração entre o “antigo e o novo no sentido de processo de transformação social” e o desenvolvimento da “capacitação dos professores sob a ótica de uma nova pedagogia, de caráter social”. Além disso, a partir do entendimento do conhecimento enquanto construção histórica e da valorização do trabalho em grupo, buscava-se formar alunos independentes, críticos em relação à sua realidade econômica, política e cultural e com atitudes que refletissem seu compromisso com a comunidade (MASCELLANI, 2010, p. 85-86). Um aspecto *sui generis* da experiência realizada nessa instituição, e a qual permeou toda a sua cultura escolar, era o forte compromisso social que se imprimia em todas as práticas efetivadas. Os objetivos da proposta pedagógica das Classes Experimentais apontavam para a necessidade de formulação de um currículo voltado às especificidades psicológicas básicas dos adolescentes da comunidade onde se situava, devendo ser suscitado, nesses alunos, o exercício de compromisso com a realidade. O aluno deveria compreender, por exemplo, o conhecimento como uma construção histórica e a partir disso, manter uma atitude crítica em relação à sua realidade econômica, política e cultural. Primava-se, nesse sentido, pela de estudos propedêuticos e de práticas de participação social incorporação no currículo da instituição e, para tanto, os objetivos de formação dispostos na proposta voltavam-se ao desenvolvimento de atitudes de iniciativa e independência, bem como à valorização do trabalho em grupo e o desenvolvimento do compromisso social. O trabalho socializado e em equipes tornou-se, nessa direção, um dos pilares da experiência, conforme permite atestar o trecho abaixo transcrito, retirado do 1º relatório das classes:

Em oposição ao regime de trabalho das classes de tipo tradicional, onde se verifica a solicitação exaustiva do aluno, em situação isolada, e conseqüente valorização de tendências individualistas, o sistema de Classes Experimentais exige o trabalho intenso de socialização, através do trabalho de grupo, das discussões coletivas e de tarefas que exigem colaboração. Com o fito de proporcionar situações que nos possibilitem a descoberta de verdadeiros líderes, e afim de que sejam educados no plano de atuação social, decidimos dividir a classe em equipes (SIM; MASCELLANI, 1959, p. 05).

Essa divisão da classe em equipes a que se referem as educadoras, foi feita, inicialmente, a partir de uma votação secreta, seguida de nova eleição para escolha dos chefes de equipe. Tendo observado essa experiência, optou-se, posteriormente, por utilizar a técnica de **sociogramas**. Olga Bechara, professora na instituição e responsável pela confecção dos sociogramas, relata a prática em entrevista:

[...] Fiz um curso com a Maria Nilde no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, CRPE, com a Hilda Taba. Foi ela quem me ensinou a fazer sociograma. Aprendi então a fazer sociograma e, como eu gosto de combinatória, fiquei especialista em fazer e fiz todos sociogramas nas duas classes experimentais [...] Você tem mandar os alunos escolherem. Depois você tem que ver a carga de escolha desse aluno, quantos de primeira, segunda, terceira. Eu pedia até cinco, porque as vezes têm uns grupos que se fecham, você tem que arrumar saídas, às vezes você não consegue. E aí você faz as equipes e avisa os meninos que será satisfeito em uma escolha [...] E aí você tem que montar as equipes a partir das escolhas dos alunos, que tem que estar satisfeito em alguma escolha pelo menos (BECHARA, 2016).

A educadora esclarece que as equipes eram fixas, sendo mantidas ao menos durante um trimestre. Atribuí também destaque ao fato de que nas primeiras semanas de aula, enquanto os alunos ainda não se conheciam a ponto de poderem optar sobre quais seriam os colegas com os quais gostariam de trabalhar, mantinha-se a realização dos trabalhos com equipes aleatórias e temporárias, ou, ainda, fazia-se um sociograma provisório, válido por apenas quatro semanas. Além de favorecer as relações e trocas educativas entre os alunos, que tinham respeitadas suas singularidades e afinidades, a divisão da turma em equipes favorecia o desenvolvimento da capacidade de autogoverno desses educandos, que tinham como principal líder não um professor, mas um aluno, designado chefe de equipe:

Na equipe, todos são responsáveis pelos trabalhos, perante o professor, o assistente de direção e a direção. Ao chefe, entretanto, compete revisar as tarefas, antes que sejam entregues ao professor, chamar a responsabilidade aos membros, que dela se afastam, prestar contas de todo o trabalho e ocorrências ao assistente, e auxiliar os colegas de equipe nas reuniões para estudo dirigido (SIM; MASCELLANI, 1959, p. 05).

Operou-se, no currículo praticado nessas classes experimentais, mudanças significativas através de uma divisão das disciplinas que desdobrou o tronco comum da matriz curricular em três vertentes: a primeira de matérias de conhecimento (história, ciências, geografia, matemática e religião), a segunda de matérias-instrumento (línguas) e, por fim, uma vertente de matérias de formação-expressão (desenho, educação musical, trabalhos manuais e educação física). Essa matriz curricular era norteadas a partir de dois centros de coordenação de matérias: o de estudo do homem, que se dedicava ao estudo das ciências sociais e visava o domínio dessas ciências; e o de estudo da natureza, que visava aprofundamento na cultura especializada. As disciplinas, por sua vez, eram coordenadas entre si (CONTIER, 1959). Souza Netto (1971) afirma que, por mais discutível que pudesse parecer essa divisão, a mesma evidenciava uma “nítida consciência da complexidade do processo histórico”, uma vez que dividiria, mesmo sem o dizer, “a cultura como entidade interior ao

fenômeno segundo o qual é gerado”, isto é, interiorizaria “o universo preexistente, primeiro como natureza, depois como cultura, ou, com maior precisão, como natureza inscrita na cultura e como cultura nutrida da natureza em seu próprio ser cultural” (SOUZA NETTO, 1971, p. 15).

Para melhor compreensão de como era feita tal divisão, tomaremos exemplo mencionado por Luis Contier, no qual se estudou a temática das “Primeiras Civilizações”, atribuindo maior enfoque aos hebreus, e iniciou-se os trabalhos pelo centro de coordenação de estudo do homem, sendo as disciplinas coordenadas da seguinte forma: i) Português – estudo da literatura hebraica, e particularmente dos Salmos; ii) Religião – origem do Universo e do homem como manifestação da existência de Deus: a Bíblia, estudo do texto do Antigo Testamento; iii) Geografia – noções gerais sobre o Universo; iv) Ciências – formas de sobrevivência humana através da exploração da Natureza; v) Desenho – arte dos primitivos e sua evolução confeccionando mapas de considerações, gráficos e ilustrações; vi) Matemática – Cálculo de problemas de espaço e tempo fornecidos pela Cronologia; vii) Trabalhos Manuais – Confecção de mapas de constelações em alto relevo e cenas vivas sobre costumes hebraicos; viii) Educação Musical – a arte musical dos hebreus, salmos e canções religiosas; e ix) Educação física – Valorização da conservação da vida pela prática da higiene e dos exercícios físicos (CONTIER, 1959, p. 2-3). Para a coordenação de estudo do meio natural, tomou-se como ponto de partida o Plano Diretor da cidade de Socorro. Em torno desse centro, que visava dotar o aluno de cultura especializada, abordou-se, por exemplo, o estudo da água radioativa em ciências; leitura de Plano, redação de relatórios e entrevistas em português; problema sobre distâncias, produção agrícola, rendimento comercial, população, etc., em matemática; e histórico do município e conjuntura sócio-política em história (CONTIER, 1959, p. 3).

Contier (1959) atribuía destaque às práticas de trabalho socializado efetivadas na instituição, as quais eram compreendidas como as atividades realizadas em grupo, bem como discussões coletivas e tarefas que exigiam a colaboração entre os alunos. Dentre tais atividades, destaca-se o Estudo do Meio, compreendido como prática de investigação e contato com determinada realidade, e que, em Socorro, fora apropriado de forma muitíssimo singular pelos profissionais, de maneira que veio a tornar-se a prática basilar do ensino ofertado e a orientar o currículo da instituição. Tratava-se, segundo Mascellani, de uma prática cuja função primordial seria a de permitir ao educando o contato direto com a

realidade, ampliando seu conhecimento sobre o mundo e “satisfazendo suas necessidades de compreender e explicar os fenômenos de sua realidade” (MASCELLANI, [entre 1950 e 1970a], p. 01). As atividades de Estudo do Meio, a partir de um minucioso planejamento, davam conta de trabalhar todas as disciplinas previstas nos três troncos que compunham o currículo das Classes, e o fazia de forma coordenada e interdisciplinar.

O grande ideal das *classes nouvelles* consistia em “despertar no educando o espírito democrático, dotando-o de razoável formação humanística”. Essa educação para a democracia exigia uma hierarquia de valores altamente humanizados, os quais justificavam um maior enfoque à temas ligados ao “valor do homem, à sua contribuição social em toda linha histórica e à sua realização perfeita no tempo e no espaço” (MARQUES, 1985, p. 33). Extraiu-se, dessa proposição, para as Classes Experimentais de Socorro, um modo prático de formação para a democracia, onde o ponto capital residia no Estudo do Meio, atividade em que o educando observava, criticava, concluía por si mesmo e realizava “uma tomada de consciência de sua própria posição em relação às coisas” (MARQUES, 1985, p. 34). De maneira distinta daquela realizada em Sèvres, no Instituto de Socorro os objetivos e currículo trabalhados nas atividades de Estudo do Meio eram voltados, sobretudo, para questões locais, o que, segundo Mascellani (2010), deu-se a partir de estratégia onde elaborou-se um currículo que aproximava os tópicos da cultura geral daqueles que suscitavam o estudo da realidade social, econômica e política do município. Figurando como ferramenta para identificação de problemáticas da comunidade, a atividade de Estudo do Meio tinha por norte a preocupação de possibilitar ao aluno, no retorno à classe, a aquisição de noções de responsabilidade social em relação ao que fora observado, procurando estabelecer um compromisso entre prática e teoria. Os estudos ocorriam em três etapas: a primeira de Observação, em que os educandos levantavam os dados, seguida da etapa de Associação, onde associavam-se espacial e temporalmente em relação aos tópicos estudados e, por fim, a fase de Expressão, onde expunham o que haviam aprendido. Mascellani (1961) frisava que o Estudo do meio não deveria ser encarado como simples realização de excursões ou passeios, mas seria, antes de tudo, uma sondagem sobre uma realidade cujo interesse tenha sido despertado naturalmente, devendo a atividade ser planejada com alguns ou todos os professores, cabendo ao Orientador Pedagógico o planejamento de coordenação das matérias, e devendo o aluno possuir este planejamento em mãos no ato de sua realização, para que não se perdesse de vista os objetivos da atividade. Se bem planejado e executado, o Estudo do Meio permitiria grande

aproveitamento didático, possibilitando conciliação entre objetivos humanísticos e a educação pela experiência.

A avaliação do aproveitamento individual dos alunos que, nessas classes, se dava de forma qualitativa, era favorecida pela atividade de Estudo do Meio. Mascellani (1961) afirmava ser notável que muitas atitudes não antes observadas em trabalhos de classe surgiam durante o trabalho livre e auxiliavam o professor, tanto no modo de tratar determinados alunos, quanto na formação de técnicas para estímulo e ajustes dos educandos. Embora o trabalho fosse realizado em equipe, haviam tarefas individuais a serem cumpridas e avaliava-se também as manifestações de conduta e interesse. Essa avaliação, por sua vez, era feita em forma de conceitos e análise descritiva e avaliava a atenção dos alunos, interesse, auto crítica, senso crítico, sociabilidade geral, sociabilidade na equipe, liderança, responsabilidade e aproveitamento geral (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NARCISO..., 1962, s/p), itens que eram descritos em uma “Ficha de Observação de Conduta”, onde fazia-se anotações acerca das operações dos comportamentos que se apresentavam em caráter dominante. A avaliação conceitual era lançada nessa ficha, onde o aproveitamento era registrado na forma de gráfico sob a forma de curva, o que possibilitava aos pais e alunos acompanharem os progressos de sua vida escolar. Além disso, os professores mantinham uma caderneta, onde faziam anotações acerca da conduta do educando e sua apreciação em relação ao aproveitamento da matéria. Essa caderneta era entregue, mensalmente, ao Serviço de Orientação³, “a fim de se proceder a melhor orientação dos alunos e às modificações necessárias na orientação de trabalhos”. Por sua vez, a valorização de tarefas feita nessa caderneta prestava-se também ao trabalho de avaliação e aproveitamento e para a construção da Ficha de Observação de Conduta (SIM e MASCELLANI, 1959, p. 07). É interessante frisar, aqui, o fato de que, além de permitir um processo de auto-avaliação dos alunos, uma vez que recebiam retorno da avaliação na forma de gráfico e conceitos que permitiam auferir o progresso, esse conjunto de anotações possibilitava um maior conhecimento do comportamento de cada educando. Por outro lado, tais práticas se tornavam desafiadoras no sentido de verificação do aproveitamento, motivo pelo qual, segundo Souza Netto (1971), comportava apenas a promoção automática. Sim e Mascellani (1959) concordam que tal avaliação representava desafios, mas esclarecem que, diante de tais limitações, fez-se necessário estabelecer um critério objetivo para “medição” do trabalho produzido pelos alunos, de maneira que foram

³ Denominado, no referido relatório, de “Assistente de direção”.

mantidas a realização de provas objetivas mensais para as disciplinas de conhecimento e para línguas; de trabalhos de redação para português; fichas de leitura para história, geografia, ciências e religião; e, finalmente, de trabalhos práticos para as disciplinas de expressão.

Além da renovação via realização de Estudo do meio a partir de uma apropriação ímpar dessa prática e da efetivação de um método de avaliação qualitativo, aboliu-se, nas Classes Experimentais, o livro didático, o qual fora substituído pelo trabalho com textos elaborados pelos professores e/ou obras de referência (MASCELLANI, [entre 1950 e 1970b], p. 66). Praticava-se também, no Instituto, “na tentativa de despertar o interesse dos alunos pela pesquisa bibliográfica, e formar, aos poucos, hábitos sadios de estudo”, o estudo dirigido. Essa atividade era desenvolvida em equipes e ocorria tanto em horários do período normal, quanto no contraturno escolar. Durante o período de realização, os alunos, divididos em equipes, faziam o estudo de textos e produziam fichas com informações acerca das leituras realizadas. Essas fichas eram revistas pelos professores das diferentes matérias e levadas em consideração para apreciação final do aproveitamento escolar. À medida em que os programas de ensino se adiantavam, conferia-se às equipes maior capacidade de auto-gestão, devendo essas consultarem aos professores apenas para esclarecimentos pontuais, quando necessário (CONTIER, 1959). A prática de estudo dirigido ocupa lugar de destaque na fala da ex-aluna Erotides Brandão, egressa da primeira turma de Classe Experimental do Instituto, que, em entrevista, atribui às apresentações realizadas pelos alunos para exposição dos resultados dos estudos dirigidos, a aquisição de habilidades de oratória e maior entrosamento social:

Pra mim foi uma coisa maravilhosa, porque até a chamada quarta série na época eu era uma pessoa muito tímida. [...] E depois, então, a gente mudava. A classe experimental foi uma maravilha pra mim. [...] Nós tínhamos, pela manhã, o estudo dirigido. Então eram vários grupos e cada grupo com um professor. O que eu achava importante é que desenvolvia muito o português também, porque você ia pesquisar determinado assunto, em um livro, o aluno lia, o grupo interpretava e a partir dessa interpretação começavam a brotar as ideias para a elaboração do texto. Esse assunto pesquisado era depois exposto em sala de aula, desde a primeira série das classes experimentais, e nós dávamos aula sobre aquele assunto com a sala de aula lotada de estagiários do estado todo (BRANDÃO, 2015, s.p)

A priorização dada à realização de trabalhos em equipe é evidente na análise de todas as práticas basilares das Classes Experimentais do Instituto. Segundo Mascellani (entre 1950 e 1970f), a importância dessa técnica residia no fato de que ela, por si só, constituía-se como situação de aprendizagem para os integrantes do grupo, independente do conteúdo a ser



veiculado. O principal aspecto desenvolvido a partir dessa prática era o da socialização, através da qual o educando aprendia a “desempenhar papéis sociais importantes para a organização e funcionamento do grupo”, bem como a “se relacionar com outras pessoas de forma cooperativa em função de um objetivo comum” (MASCELLANI, [entre 1950 e 1970c], p. 01). Aprendia-se também a justificar seu ponto de vista, mantendo, contudo, o respeito para com as regras importantes ao bom funcionamento do grupo e, se exitoso, o trabalho em equipe possibilitaria a aquisição do sentido de responsabilidade e o desenvolvimento da vida afetiva e intelectual do aluno – aspecto especialmente favorecido através da constante troca de ideias e do exercício de argumentação possibilitados por essa prática.

Diante dessas inovações, a atividade docente assumia progressivamente a função única de orientação. Furquin e Mascellani (1959) frisavam que na Classe Experimental o professor figurava apenas como guia, permitindo aos alunos a oportunidade de descoberta daquilo que lhes era proposto aprender e, com essas disposições, permitia-se que se libertassem da inibição que costumeiramente era notada no sistema de classes tradicionais, onde o professor pontificava “preleções verbalistas” e não permitia a livre participação do aluno no trabalho. Segundo Mascellani (entre 1950 e 1970f), se bem efetivadas, tais práticas culminariam na não necessidade de interferência constante do educador nas últimas séries do secundário, uma vez que os alunos já deveriam ter interiorizado práticas de auto-gestão, mantendo a organização do grupo através da distribuição de funções e da auto-vigilância no cumprimento das regras. Conforme era previsto pela educadora, os resultados da realização de trabalhos em equipe se revelaram positivos, tendo sido registrado interesse surpreendente dos alunos pelo estudo e pelas questões que diziam respeito à escola; o desenvolvimento do espírito científico e de pesquisa; a formação de atitudes objetivas de estudo; o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação; e atingiu-se aproveitamento adequado por parte de 70% dos alunos (SOUZA NETTO, 1971).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni fizeram co-existir, no interior da cultura escolar tradicional dessa escola pública instalada em uma pequena e conservadora cidade de São Paulo, uma cultura escolar renovadora e singular, com traços dos ideais escolanovistas, aplicados via apropriação da matriz das *Classes Nouvelles*. Além de



renovações relacionadas à matriz curricular, que fora desdobrada nas vertentes de matérias de conhecimento, matérias-instrumento e matérias de formação-expressão, estabeleceu-se dois centros de coordenação de matérias, que davam conta de trabalhar as disciplinas da maneira integrada e interdisciplinar.

Ainda que não se tenha realizado alterações na estrutura física da escola, uma vez que as Classes Experimentais funcionavam nas mesmas salas de aula de ensino tradicional, mas em turnos opostos, esse espaço passou a ser apropriado de maneira diferente pelos alunos do experimental, que realizavam atividades fora dos muros da escola, movimentavam o mobiliário escolar para trabalhar em equipes e exploravam o espaço escolar para realização de trabalhos manuais, onde confeccionavam maquetes, painéis, esculturas, entre outros, e organizavam eventos para socializar essas produções, o que permitia maior integração entre família, comunidade e escola. Ademais, o tempo escolar era expandido nessas classes pois eram realizadas atividades de Estudo do Meio e Estudos Dirigidos no contraturno escolar. Nota-se, portanto, que foram operadas modificações na estrutura organizacional da instituição, a partir da releitura dos espaços, bem como da temporalidade escolar, que se deu de forma alternativa às classes tradicionais – fatores importantíssimos, uma vez que se parte do entendimento de que os espaços não são neutros e também educam. Se fez observar, ainda, a inclusão de uma nova materialidade nessas classes, expressa na forma dos artigos utilizados nos laboratórios de atividades manuais e nas classes de forma geral, e também nos materiais que resultavam dessas atividades.

Sabe-se que a cultura escolar é também composta de hábitos, práticas, forma de fazer e pensar, que compõem e moldam os comportamentos e mentalidades dos sujeitos nela inseridos. Esses elementos são sedimentados no *habitus* do alunado ao longo do tempo, a partir de práticas, regras, tradições, acordos e sentidos compartilhados, que permeiam as tramas dessa organização cultural singular. Compreende-se que de todo o trabalho realizado nessas Classes, os maiores esforços e atenção foram voltados à formação de disposições para um espírito democrático e para a formação humanística. Atribuiu-se, por exemplo, à prática de Estudo do Meio, um caráter político e social muitíssimo bem demarcado, de forma a torná-la uma ferramenta para identificação dos problemas da própria comunidade onde a escola se encontrava inserida, despertando nos alunos noções críticas e de responsabilidade social. O maior enfoque dado à temas ligados ao valor do homem e sua contribuição social, bem como

à uma educação voltada à compreensão do conhecimento como construção histórica e à observação atenta e crítica da realidade, forneceu aos alunos ferramentas para o desenvolvimento da capacidade de crítica, bem como para uma tomada de consciência em relação à sociedade em que se encontravam inseridos. Ademais, conforme nos permitiu perceber a análise das práticas pedagógicas efetivadas nesse ensaio experimental, primou-se pela mudança nas relações de hierarquia dentro da classe, integrando os alunos aos processos de condução da turma e transferindo à eles gradativamente essas responsabilidades a partir do desenvolvimento de habilidades de auto-gestão e comunicação e expressão.

Por fim, menciona-se que os estudos acerca das Classes Secundárias Experimentais são ainda insuficientes. Contudo, por se ter consciência de que a experiência realizada nos anos 1950 e 1960 merece, por sua importância e ineditismo, ser relida, caminha-se no sentido de buscar aclarar a memória dessa experiência pouco visitada pelos educadores e historiadores da educação brasileira. Acredita-se que essa experiência poderá contribuir para que repensemos, a partir de uma perspectiva histórica, os impasses do atual ensino médio – recentemente alvo de uma reforma apressada e realizada de forma impositiva por parte do governo vigente.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Olga Thereza. **Entrevista concedida à Letícia Vieira**. São Paulo: SP. Out. 2016.

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

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

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

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

DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Rev. bras. hist. educ.** Maringá: Paraná. V. 17, n. 3 (46), p. 213-234. Jul/set. 2017.



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

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

_____. **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.

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

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

_____. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo: IIEP, 2010.

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 em Filosofia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, 1985.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. UFPR: Curitiba. N. 28, p. 201-216.

SIM, Lygia Furquin; MASCELLANI, Maria Nilde. **1º relatório da Classe Experimental (1º ciclo). Instituto de Educação “N. Pieroni”**. Socorro: São Paulo. 1959. 20 p. Acervo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

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

VIEIRA, Leticia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira**: as primeiras Classes Experimentais do estado De São Paulo (1951-1961). Dissertação. Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC, 2015. 200p.

VINÃO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.