

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS

CARLOS EDUARDO BIZZOCCHI

Experiências educacionais renovadas no Estado de São Paulo: análise de práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971) à luz dos movimentos educacionais

Santos

2015

CARLOS EDUARDO BIZZOCCHI

Experiências educacionais renovadas no Estado de São Paulo: análise de práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971) à luz dos movimentos educacionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos – UniSantos para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Vandr e Gomes da Silva

Santos

2015

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SibiU

B625e Bizzocchi, Carlos Eduardo

Experiências educacionais renovadas no Estado de São Paulo: análise de práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971) à luz dos movimentos educacionais. / Carlos Eduardo Bizzocchi; orientador Prof. Vandré Gomes da Silva. – Santos: [s.n.], 2015.

261 f.; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Experimental da Lapa. 2. Classes experimentais. 3. Escola nova. 4. Escola compensatória. 5. escola compreensiva. 6. Tecnicismo. I. Silva, Vandré Gomes da. II. Universidade Católica de Santos. Mestrado em Educação. III. Experiências educacionais renovadas no Estado de São Paulo: análise de práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971) à luz dos movimentos educacionais.

CDU MON 37(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carlos Eduardo Bizzocchi

Experiências educacionais renovadas no Estado de São Paulo: análise de práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971) à luz dos movimentos educacionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos – UniSantos para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À minha família,
que apoiou, suportou e incentivou a estranha e desvairada vontade de ser Mestre num
país que ignora, maltrata e desqualifica a educação

AGRADECIMENTOS

À Unisantos, por confiar na minha capacidade e conceder-me o benefício da bolsa Capes, sem a qual seria impossível concluir o Mestrado e finalizar esta pesquisa

Ao meu orientador Professor Doutor Vandrê Gomes da Silva, pelo apoio e parceria

Aos professores do curso, sempre dispostos a colaborar e que muito acrescentaram à minha formação com seus conhecimentos

Aos meus colegas de turma, pelas conversas sempre estimulantes, enriquecedoras e encorajadoras

À professora Maria Aparecida Franco Pereira, pelo carinho e atenção dispensados desde o início do curso

À nossa colega Terezinha Ayub, que desligou-se do curso prematuramente, sem nosso consentimento

Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer.

(Rubem Alves)

RESUMO

BIZZOCCHI, C. E. Experiências educacionais renovadas no Estado de São Paulo: análise de práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971) à luz dos movimentos educacionais – Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos, 2014.

O Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, mais conhecido como Experimental da Lapa, foi uma das referências em ensino experimental entre as diversas experiências na década de 1960 e 70 no Estado de São Paulo. Entre os movimentos educacionais que influenciaram e fundamentaram a implementação, o funcionamento e a filosofia da escola estão a Escola Nova, a Escola Compensatória, a Escola Compreensiva e o Tecnicismo. Este trabalho tem por objetivo analisar algumas das práticas do Experimental da Lapa à luz dos movimentos educacionais, além dos aspectos curriculares associados à identidade da instituição, durante o período em que a escola testou o sistema continuado de ensino de oito anos e para o qual instalou-se o Núcleo Experimental da Lapa, com a finalidade de coordenar e orientar a iniciativa.

Há evidências da influência escolanovista nas principais práticas pedagógicas, enquanto a escola compensatória tem forte amparo nas ações desenvolvidas junto à comunidade em geral e, em especial, com as famílias dos alunos. Já o tecnicismo se instala de uma maneira apropriada e adaptada, advinda das instruções dos projetos educacionais oficiais elaborados pelo governo durante a década de 1950 e aplicados nos anos seguintes pelo regime militar. A Escola Compreensiva encaixa-se no modelo de ensino continuado e universal que era reivindicado a partir da Segunda Guerra, no qual não deveria haver distinção do ensino oferecido no segundo ciclo entre os alunos de classes sociais diferentes.

O Experimental da Lapa pode ser considerado, com base no relato de suas práticas e nos dados coletados nos trabalhos pesquisados, uma instituição forjada, durante o período pesquisado, a partir desses modelos, apesar da forte influência da escola tradicional. O resultado, enfim, não foi uma somatória de modelos, mas a criação de uma experiência ímpar que forjou uma identidade a partir da inspiração dessas referências.

Palavras-chave

Experimental da Lapa; classes experimentais; escola nova; escola compensatória; escola compreensiva; tecnicismo.

ABSTRACT

BIZZOCCHI, C.E. Renewed Educational Experiences in the State of São Paulo – The “Experimental da Lapa” School (1961 – 1971): an analysis of its school practices from the perspective of educational movements – Universidade Católica de Santos – UniSantos, Santos, 2014.

The Primary School called “Dr. Edmundo de Carvalho” Experimental School, also known as “Experimental da Lapa” School, was one of the references in experimental education among the several experiments during the 1960s and 1970s in the State of Sao Paulo, Brazil. From the educational movements which influenced and substantiated the school operations and philosophy we may find Escola Nova (New School), Escola Compensatória (Compensatory School), and Escola Compreensiva e Tecnicismo (Comprehensive School and Technicism). This paper aims at analyzing, from the perspective of educational movements and school practices, both pedagogical and from instructors, and curriculum aspects, during the time in which the school tried the eight-year continuous teaching system, in order to understand the school operation and identification.

There is evidence of the new-school influence on the main pedagogical practices, whereas the compensatory school is firmly supported by actions which were developed by the general community, and especially by the students’ families. Technicism, in turn, was applied in an appropriate and adapted manner. It had arisen from the instructions within the official educational projects, designed by the government during the 1950s, and later on applied during the years of military regime. Comprehensive School fits in the continuous and universal education model that had been claimed since the Second World War, according to which there should be no distinction concerning the quality of teaching during the second cycle (secondary education) regarding students who came from different social classes.

Lapa Experimental School might be considered as an institution that was shaped in these models during the time it was studied, when the “Experimental da Lapa” Core School was established, in order to guide and coordinate the setting up of the eight-year continuous teaching system. This study is based on the accounts of its practices and data which have been collected in other researched papers.

Keywords

Experimental da Lapa School; experimental classes; new school; compensatory school; comprehensive school; technicism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APM – Associação de Pais e Mestres
- CBA – Curso Básico de Adultos
- CEFAM – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
- CERHUPE – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Laerte Ramos de Carvalho”
- CIP – Associação de Pais e Mestres
- CONGEP – Conselho do GEPE IV
- FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
- FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP
- GE – Grupo Escolar
- GEE – Grupo Escolar Experimental
- GEEDEC – Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”
- GEGEDEC – Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”
- GEPE – Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental
- GOT – Ginásio de Orientação para o Trabalho
- GV – Ginásio Vocacional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OPE – Orientadora Pedagógica Educacional
- PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar
- RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
- SESC – Serviço Social do Comércio
- SEV – Serviço de Ensino Vocacional
- SOE – Serviço de Orientação Educacional
- SOP – Serviço de Orientação Pedagógica
- SS – Serviço Social
- USAID – United States Agency for International Development
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução e Metodologia da Pesquisa	14
Capítulo 1 – Escritos da história, influências e conjecturas	32
1.1 – Cronologia do Experimental da Lapa	32
1.2 – Reivindicações, legislações, projetos e acordos	45
1.3 – Caracterização do ensino experimental	66
Capítulo 2 – Ensino voltado para o desenvolvimento vocacional	85
2.1 – Surgimento dos Ginásios Pluricurriculares	85
2.2 – O Núcleo Experimental da Lapa – A experiência de uma progressão continuada	102
2.2.1 – GEPE I	104
2.2.2 – GEPE II	109
2.2.3 – GEPE III	111
2.2.4 – GEPE IV	112
2.2.4 – Grupo Escolar	113
2.2.5 – Curso Básico de Adultos	115
Capítulo 3 – Movimentos educacionais inspiradores do Experimental da Lapa	117
3.1 – Escola Compreensiva	118
3.2 – Escola Nova	121
3.3 – Escola Compensatória	148
3.4 – Escola Tecnista	152
Capítulo 4 – Práticas escolares e seus registros – circulação de modelos	162
4.1 – Avaliação e sistema de promoção automática	163
4.2 – Levantamentos socioeconômicos	190

	13
4.3 – Difusão dos resultados à rede	197
4.4 – Formação continuada e em serviço de professores	200
4.5 – Participação dos alunos e objetivos específicos para com estes	211
4.6 – Integração com a comunidade	218
4.7 – Realizações do Experimental da Lapa	228
Considerações finais	241
Referências bibliográficas	251

Introdução e Metodologia da Pesquisa

Retornando de Curitiba em setembro de 1968, um pouco depois de sufocada a Primavera de Praga na antiga Tchecoslováquia e meses antes da promulgação do Ato Institucional nº 5 pelos militares, endurecendo de vez a lei do coturno, a família Bizzocchi reinstalou-se no bairro da Lapa. Mudamo-nos para uma casa distante 200 metros do Experimental da Lapa, próxima também do local onde nasci, em 1962. Minha mãe buscou de imediato a escola para me matricular no segundo grau da pré-escola. A procura não foi desprovida de intenção tampouco de significação. Naqueles primeiros anos da década, o Experimental da Lapa começava a fazer parte do imaginário do bairro como reduto público de qualidade de ensino.

Devido à grande procura pela instituição e da impossibilidade de oferecimento de novas vagas no meio do ano letivo, fui inscrito numa escola da região que possuía o ensino pré-primário e entrei numa lista de espera, com a promessa da diretora Therezinha Fram de que seria chamado ao final do semestre. E assim, no início de 1969 – ano que veria Emílio Garrastazu Médici assumir em outubro o governo do Brasil e instalar o mais cruel período da ditadura e aplaudiria, em novembro, os mil gols de Pelé, que ao ser entrevistado após o feito disse que era preciso olhar para as criancinhas –, deu-se o ingresso do primeiro dos três irmãos entre os alunos do Experimental da Lapa. Foram nove anos entre o terceiro grau da Pré-escola (atual 1º ano do Ensino Fundamental) e a oitava série.

Durante os anos em que lá estudei sentia a diferenciação que se fazia entre o Experimental e as demais escolas públicas do bairro, tanto no conceito dos mais velhos quanto no trato com alguns alunos das outras instituições. A visão positiva da escola pela comunidade se fortaleceu na década de 1960 e chegou ainda forte e presente nos primeiros anos do Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, o GEGEDEC.

Com o tempo, começamos a perceber que muitas das atividades que a escola desenvolvia não tinham similares nas unidades públicas vizinhas. Passeios a fábricas e parques, excursões a museus paulistas ou até mesmo às cidades históricas de Minas Gerais, dias na praia ou finais de semana acampando em barracas no CEMUCAM (Centro Municipal de Campismo), localizado às margens da rodovia Raposo Tavares, ou acantonando em complexos como o Paiol Grande, em Campos do Jordão, eram

privilégio apenas dos alunos do GEGEDEC. Da mesma forma, desfrutávamos com exclusividade de um teatro de arena, quadra de esportes coberta, vestiários com chuveiros, laboratório de ciências, sala equipada de artes industriais e uma estrutura pedagógica e administrativa composta por vários profissionais que ofereciam acompanhamento psicológico, oftalmológico, nutricional, além de orientações educacionais e vocacionais. Tudo isso dividido em dois prédios, onde funcionavam o Primário (rua Tibério) e o Ginásio (rua Diana).

As festas de época eram das mais concorridas, com participação de personalidades convidadas e presença maciça de moradores do bairro e arredores. Vendíamos rifas para os sorteios de prêmios nos eventos, promovíamos coleta de alimentos e prendas pelas ruas próximas à escola, além de cuidar da organização e logística durante a ocorrência dos mesmos. Todas essas recordações fazem parte da memória dos alunos que por lá passaram e até hoje reúnem-se para lembrar os tempos em que havia uma possibilidade de ensino diferenciado e a esperança que, a partir das experiências ali realizadas, a educação estadual transformar-se.

Ao final dos oito anos, coube ao autor desta dissertação a responsabilidade de proferir o discurso de formatura em dezembro de 1977 – um ano em o presidente Ernesto Geisel fechara o Congresso Nacional em abril e Pelé se despedira do futebol em outubro, e se um dos dois pudesse ser mencionado no discurso teria sido este último, sem dúvida, devido ao significado na mente de um adolescente de 15 anos. Em suas linhas que não excediam uma página predominava o tom emocional e era possível verificar a abrangência da integração entre os agentes escolares, pois, na impossibilidade de citar todos os professores, escolhi para representá-los a funcionária que morava nos fundos da rua Tibério, responsável pela zeladoria da escola – com a ajuda de seu [José Antonio] Matarazzo. Dona Amélia [Ribeiro] foi lembrada – e devidamente ovacionada – quando mencionei sua pontualíssima e inesquecível tarefa de badalar uma sineta de mão enquanto caminhava pelo pátio e pela quadra – para que todas as classes do terreno que ocupava quase uma quadra –, anunciando o final do recreio.

Quando saí, as boas lembranças permaneceram e, muitas foram as dificuldades em me adaptar ao modelo educacional baseado no ensino tradicional e conteudista adotado pela Escola Técnica “Oswaldo Cruz”, onde cursei o segundo grau e me formei técnico em Química Industrial. Em 1981 – alguns meses antes de duas bombas explodirem no colo de dois militares no estacionamento do Riocentro, onde seria

realizado um show em comemoração ao Dia do Trabalhador –, ingressei na Escola de Educação Física da USP, escola na qual, depois do curso de licenciatura plena em Educação Física, especializei-me em voleibol e passei, em 1987 – ano em que a abertura política permitia que o ex-sindicalista Luiz Inácio da Silva, o Lula, fosse escolhido como candidato do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, em eleição que seria realizada dois anos depois –, a fazer parte do corpo docente da instituição. Neste período em que a abertura política começava a se desenhar, senti-me “mais em casa”, já que o incentivo a novas metodologias fazia parte do próprio metabolismo da universidade.

Abandonei a carreira docente provisoriamente. Durante os quase 30 anos em que me dediquei ao voleibol competitivo – entre participações em seleções olímpicas – concluí em 2004 o curso de Jornalismo, área na qual trabalhei e ainda exerço (até a conclusão desta dissertação) a função de comentarista no canal BandSports. Retornei à carreira docente em 2013, ocasião em que ingressei no curso de Mestrado da Unisantos, com a intenção de me capacitar a retomar a carreira universitária.

Neste extenso período, desde 1977, em todas as reuniões da turma formada naquele ano no Experimental da Lapa, a escola faz parte das discussões e das reminiscências, como se fosse um de nossos colegas. O carinho e a importância que se dá até hoje à instituição incentivou-me a me embrenhar na pesquisa sobre a “minha” escola. O porquê desta importância na vida de todos e sua significação que permanecia apesar do tempo foram os fatores que motivaram a busca por explicações. Para responder a estes questionamentos era preciso entender o significado e o sentido da escola, não apenas nas reminiscências dos ex-alunos. O que transformou a escola em algo tão presente e marcante? Qual o segredo do sucesso da iniciativa e da perpetuação dela no imaginário do bairro como referência de ensino? Um tanto quanto difusas, foram essas as questões que precederam a pesquisa.

Tudo que eu tinha eram significações próprias, lembranças, memórias...

Estes termos aparecem explícita e implicitamente durante todo este texto. Recorremos a Ecléa Bosi para estabelecer a importância desses conceitos. “Não esqueçamos que a memória é parte do presente, de um presente ávido de passado” BOSI, 2003, p. 20), e complementa com uma frase de Nora, “é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”¹.

¹ Nora, P. **Les lieux de la mémoire**. Paris: Gallimard, 1984, vol. I, p. XIX.

Esta dissertação está imersa em memórias não somente de seu autor, mas tantas outras trazidas pelos autores consultados e por suas fontes. Bosi (1994 e 2003) ajuda a entender a relação entre os diferentes tipos de memória e a interação da lembrança individual com a coletiva, a memória social presente na vida escolar e a inexorável conversa entre presente e passado.

Para Bosi (2003, p. 31), “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo”. E especificamente sobre as instituições escolares, a autora afirma que elas solidificam “uma certa memória social e [operam] um sentido inverso ao da lembrança pessoal, tão mais veraz em suas hesitações, lacunas e perplexidades” (p. 23).

Outra diferenciação que Bosi (1994, p. 49) faz é em relação a dois tipos de memória que fundamentam os registros de um indivíduo: a memória-hábito e a memória-lembrança. Para a autora, a memória-hábito é “adquirida pelo esforço da atenção e pela repetição de gestos ou palavras”, enquanto a memória-lembrança, a memória pura, “traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida”.

Sendo assim podemos considerar que as memórias presentes nesta dissertação, tanto as coletadas indiretamente das fontes consultadas quanto as colhidas do próprio autor, encaixam-se predominantemente na segunda variação. No entanto, os processos recordados pelos agentes escolares podem muito bem estar associados à memória-hábito, muito provavelmente estimuladas pelas memórias-lembranças. Por fim, escolhemos um trecho de Bosi (1994) que ratifica a importância da memória para a construção desta dissertação, que pretendeu reconstruir uma realidade e entendê-la no presente, mesmo sem a pretensão de recolocá-la neste tempo e como forma de distanciar-se desta possível tendência.

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (p. 81).

Para elaborar uma dissertação – antes, um projeto de pesquisa – é necessária a imersão acadêmica, sem a qual tudo carece de sustentação. Para aprofundar-me no objeto de pesquisa desta dissertação vários foram os caminhos iniciais e tanto quanto foram os retornos. Retornos estes que não foram retrocessos, mas novos pontos de partida que se somaram e levaram à busca da compreensão do Experimental da Lapa como um todo.

A primeira providência foi conhecer a história do Experimental da Lapa, como se deu sua formação e solidificação. Uma linha cronológica nos serviria de guia e referência inicial. Para isso, nos valem, num primeiro momento, de matérias jornalísticas que nos dessem pistas dos caminhos a seguir, para depois proceder a uma investigação mais aprofundada e acadêmica, que tornasse o trabalho fidedigno. Entre os textos jornalísticos, Rachel Bonino assina *Tempo de arriscar. Revista Educação – versão digital. São Paulo, ago. 2010*, no qual apresenta algumas das características gerais da iniciativa. Renato Bernardelli relata a apresentação sobre a instituição no Seminário de Educação promovido pela USP em 2001, sob o título *Seminário resgata experiência da escola Experimental da Lapa. Agência Universitária de Notícias, São Paulo, edição ano 35, n. 22, 23 out. 2002*.

Estas duas matérias possibilitaram, em linhas gerais, o esboço histórico do Experimental. Com bases nas informações constantes nos textos, retrocedemos aos anos 1930. O GEGEDEC precisava, portanto, ser investigado desde muito antes de sua instituição no início dos anos 1970 e até mesmo do advento das classes experimentais mais de dez anos atrás. Sua origem nos remetia a um momento em que a educação renovada era ainda uma reivindicação, não uma realidade, muito distante da rede pública de ensino. Não que o ensino público renovado tenha realizado todas as expectativas de seus idealizadores e defensores, muito longe disso, infelizmente, mas foi um período que ao menos se respirou ares de renovação e esperança.

Foi neste momento da pesquisa que tivemos acesso a um texto publicado na internet de autoria de André Dalben, sobre a Escola de Aplicação ao Ar Livre Dom Pedro II. A partir da leitura do texto, ilustrado com algumas fotos da época, aprofundamo-nos na dissertação do autor, *Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2009*. Dalben traz referências históricas e depoimentos de ex-alunos da escola que, baseada em práticas totalmente contrárias ao método tradicional, com liberdade de aplicação dos princípios escolanovistas e seguindo as orientações

higienistas da época, funcionava nas áreas livres do Parque da Água Branca. Foi a “Escolinha”, como era carinhosamente chamada, que deu origem ao Experimental da Lapa.

Com base no levantamento histórico foi possível estender a perspectiva inicial, entender a importância de tal iniciativa e em quais condições ela se desenvolveu ao longo dos anos seguintes. Nessa etapa do trabalho pôde-se descobrir, confrontar e confirmar datas, leis, portarias, decretos e até contestar algumas informações anteriores discordantes, além de orientar a continuidade da pesquisa. Com base das diversas informações constantes nos trabalhos pesquisados, desenhamos um extenso mapa cronológico que até então nos era não completamente desconhecido mas menos rico em informações e pormenores. Organizando as informações e ordenando-as de acordo com a sucessão de fatos relatadas e a comparação com outras fontes, descobrimos que algumas precisavam ser confrontadas com outras referências e, principalmente, a partir da legislação específica. A busca pelas fontes primárias, neste momento da investigação, permitiu a identificação mais exata dos termos afins e da forma como certas práticas e normas se estabeleceram.

A pesquisa às fontes primárias permitiu entender a legislação como única forma de dar vida às reivindicações dos educadores ao longo do século. Discursos e reivindicações só ganhavam vida (ou ao menos a possibilidade de vida) com a sua publicação (na maioria das vezes, parte delas) em formas legislativas. Decretos, portarias, pareceres e leis sucederam-se possibilitando, entre outros fatos, que em 1960 as classes experimentais se instalassem no Estado de São Paulo e nelas fossem aplicados os métodos que visavam revolucionar a educação nacional. Da mesma forma, projetos e acordos delinearão o ensino secundário – que na época abrangia o 1º ciclo (curso ginasial) e o 2º ciclo (colegial) –, interferindo diretamente na condução de alguns procedimentos no Experimental da Lapa.

Foi neste momento que começamos a descobrir que era necessário estabelecer algumas diferenciações fundamentais ao entendimento da instituição e desenvolvimento da pesquisa. Enquanto se discutia a instalação de classes experimentais no Estado de São Paulo, o Experimental da Lapa já tinha um histórico de duas décadas e havia se estabelecido como escola experimental, chegando a ser chamada em documentos oficiais de “Grupo Escolar Experimental da Capital”. A compreensão da escola como um organismo vivo, amplo e atuante enquanto o projeto das classes experimentais se apresentava como modelo embrionário, restrito e em processo de reivindicação nos

levou a uma análise mais crítica do ensino continuado que se implantou experimentalmente na escola na década de 1960 – primeiramente no ensino primário e depois abrangendo também o ginásio – e de suas práticas no período.

Outra questão determinante derivou desta conclusão. Tal entendimento nos levou a criar uma diferenciação fundamental para a validade de todas as análises posteriores inerentes à pesquisa. Ou seja, foi necessário diferenciar Experimental da Lapa, Pré-Escola, Grupo Escolar Experimental, Núcleo Experimental da Lapa (composto por Grupo Escolar e Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais – GEPEs) e Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” (GEGEDEC) para que as conclusões não incidissem na generalização descontextualizada. Cada segmento teve sua identidade própria e a análise precisava ser pontuada por essas particularidades.

Por isso, quando se fizer referência ao Núcleo Experimental da Lapa estaremos nos restringindo ao projeto estabelecido na década de 1960 para a absorção dos GEPEs e implantação da experiência do ensino continuado de oito anos, mesma que esta esteja impregnada da filosofia do Experimental da Lapa em sua completude e identidade construída aquém e além do recorte temporal da pesquisa. A associação das práticas e a adaptação curricular para tal fim tem relação com este período e com o modelo administrativo e escolar que se estabeleceu para este fim. Consequentemente, quando de um modo mais generalista usarmos o termo Experimental da Lapa, entende-se que a instituição como um todo, da forma como é abordada, transcende a necessidade de se limitar temporal e espacialmente a experiência e a identidade, acabando por encerrar a essência da instituição forjada principalmente a partir de 1955, instituída na formação do GEGEDEC e presente até por volta no final da década de 1970, quando esta pesquisa considera, por meio do relato das experiências dos diversos autores, fidedigna à essência das ideias ainda praticadas nos espaços escolares.

Da mesma forma, houve, à medida que as fusões ganhavam corpo e importância, uma nova caracterização que impediu o pesquisador de enxergar cada um dos “Experimentais” de modo autônomo e isolado, pois a essência da filosofia e dos métodos implantados levou à construção de um todo que buscava ser homogêneo e uniforme. Passamos então a caminhar numa linha tênue em que não poderíamos incorrer nem no equívoco de generalizar tampouco no de particularizar, questão que se constituiu numa das mais delicadas e importantes condutoras da pesquisa.

A incursão pela cronologia da escola nos remeteu às reivindicações que vinham ocorrendo desde o início do século por uma educação renovada. Concomitantemente à busca dos referenciais históricos, percebeu-se a necessidade de abordar de forma determinante a Escola Nova e como ela se estabeleceu como guia das inovações propostas pela escola desde seu surgimento. Escolanovismo que vinha sendo reivindicado por educadores progressistas brasileiros desde o início do século XX e continuou sendo o principal condutor do ensino renovado até encontrar nas classes experimentais suas mais significativas representantes.

A busca pelo entendimento de como a Escola Nova se instalou como fundamento dos anseios progressistas nos conduziu à imensa gama de diversificações dentro do próprio conceito de escolanovismo. As diversas ramificações em que se dividiu a pedagogia renovada dificulta a unificação de fundamentos e exclui a possibilidade de abordar princípios que representem tantas tendências. Por esta razão, acabamos por escolher alguns pilares comuns entre as inúmeras vertentes: como o protagonismo do aluno no processo educacional; a substituição da transmissão de conhecimento como único meio de levar à educação; o entendimento da integralidade do ser humano (em especial a criança e o adolescente) e da necessidade de educá-lo em todos os domínios e aspectos; e a busca de apoio na cientificidade para conduzir os processos educacionais e atingir os “novos” objetivos. Apesar de muitas vezes elencar princípios e citar nomes importantes na determinação dos rumos pedagógicos no Experimental da Lapa, admitimos que é impossível creditar a um ou outro intelectual ou corrente a origem dos métodos e da filosofia de ensino predominante, híbrida por natureza.

Na procura por indícios do escolanovismo na filosofia e na pedagogia da escola, outros movimentos educacionais que permearam a formação do Experimental da Lapa tornaram-se evidentes nos escritos sobre o tema e principalmente nos relatórios da década de 1960 e nos Cadernos publicados em 1971. Foi possível assim, com o decorrer das consultas, aventar a possibilidade também da interferência de outras correntes, como as Escola Compreensiva, Compensatória e Tecnicista. A composição entre essas linhas foi simultânea, integrada e consecutiva tanto na experiência do Núcleo Experimental da Lapa de ensino continuado quanto na estruturação do GEGEDEC, que viria a ser oficializado em 1970. À medida que percorríamos os estudos – teses, dissertações e artigos – e documentos sobre a escola, percebíamos a influência de cada uma das correntes citadas, o que, conseqüentemente, obrigava-nos a especificar a busca

por referenciais teóricos e investigações que pudessem fundamentar a identificação da presença delas.

Nessa busca deparamos com a necessidade de guardar distância segura entre a ligeira conceituação e a imediata associação entre tendências e identificação com o que era praticado no Experimental da Lapa. Muitas vezes foi necessário recorrer à precaução e evitar a adoção de possíveis correlações, optando por sugestões e indícios a conclusões definitivas e precárias.

Vários outros questionamentos foram surgindo com a elaboração da cronologia. À medida que abordávamos com mais profundidade os períodos, mais tendíamos à busca pelo entendimento orgânico do Experimental da Lapa no período específico entre 1961 a 1971. Não exatamente com a intenção de decifrar sua estrutura física ou administrativa, mas de tentar compreender como foi possível a adoção das diferenciadas práticas escolares num determinado modelo organizacional. E, sobretudo, como o Núcleo Experimental da Lapa se estruturou, com bases numa idealização de ensino continuado e também num modelo já estabelecido de escola experimental de duas décadas.

Constantes citações sobre os Ginásios Vocacionais nas referências bibliográficas nos levaram a considerar uma investigação mais aprofundada da coexistência de duas iniciativas que pareciam ter mais em comum do que pressupunha a vaga suposição. Em muito contribuiu nessa questão a palestra da professora Esméria Rovai e a projeção de um filme sobre os Ginásios Vocacionais, ocorridas na Unisantos, em 2013, além da constatação por nossa parte da relação que parecia evidente entre eles e o Experimental da Lapa. Essa apresentação abriu-nos a perspectiva de uma trajetória em comum que muito poderia contribuir para encontrar um sentido à adoção das diversas práticas que ajudaram a forjar a identidade com a qual o Experimental da Lapa se afirmou como referência de ensino renovado e experimental entre tantas outras tentativas no Estado de São Paulo e no Brasil, entre as várias classes experimentais instaladas na década de 1960.

As dissertações e teses que abordavam os Ginásios Vocacionais (GV) foram de especial importância nesta fase da pesquisa, pois forneceram aprofundamento teórico e histórico sobre o surgimento e permanência das classes experimentais no Estado de São Paulo, período em que ambas as iniciativas dividiram o protagonismo no ensino continuado e voltado à vocação profissional, com enfoques diferenciados e conflitantes,

principalmente no tocante ao engajamento político, mas com práticas escolares absolutamente idênticas.

Assim, a consulta ao banco de dados das bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade de São Paulo – USP, Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP e Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP estendeu uma pesquisa a teses e dissertações que abordassem temas relacionados a "Experimental da Lapa", "Ginásios Vocacionais" e "Classes Experimentais". Esses termos nortearam a busca pelo conteúdo que pudesse construir o caminho para a investigação que se pretendia da escola lapeana. Tal consulta resultou num total de 17 teses ou dissertações que abordavam de alguma forma o Experimental da Lapa ou os Ginásios Vocacionais.

Entre as obras de apoio à esta dissertação podemos destacar o livro *Ensino vocacional: uma pedagogia atual*, de Esméria Rovai, que reúne textos de profissionais que atuaram nos Vocacionais, com a exposição de práticas escolares e pedagógicas que constituíram a linha pedagógica e curricular daquela iniciativa dirigida pela professora Maria Nilde Mascellani. Macellani que foi autora da tese que virou livro intitulada *Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IIEP, 2010*. A vivência de Maria Nilde, como ficou conhecida, primeiramente à frente de uma das principais classes experimentais, o Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro, interior paulista (experiência que resultou nos Vocacionais), e depois no comando do Serviço de Ensino Vocacional (SEV) proporcionou o conhecimento do momento relatado por uma de suas principais protagonistas.

Daniel Ferraz Chiozzini escreveu sua dissertação *Os Ginásios Vocacionais: a (dês)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69): Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2010* sete anos antes de concluir a tese *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69): Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2003*. Ambas fizeram ampla abordagem do período e relacionaram a iniciativa das classes experimentais à existência dos vocacionais e das demais iniciativas, entre elas o Experimental da Lapa, mesmo que de modo superficial.

Logo na introdução de sua tese, o autor instiga o leitor à pesquisa. Ao levantar as questões que nortearam a formação e direcionamento do ensino nos Vocacionais, sugere que elas

[...] permitem uma discussão dos sentidos e das intencionalidades que nortearam o desenvolvimento de escolas experimentais da década de 1960, da produção teórica acerca das mesmas e sua relevância para a discussão de alguns dos dilemas educacionais do período, tais como a relação entre escola e transformação social, a expansão do sistema público educacional e o uso de metodologias e técnicas educacionais consideradas inovadoras (CHIOZZINI, 2010, V).

Foi em Chiozzini (2010) também que apareceu a questão da Escola Compensatória, intensamente desenvolvida na década de 1960, “[...] o raciocínio traz subjacente a crença no papel redentor da educação que, por si só, garantiria uma emancipação social” (p. 59). Juntando-se ao escolanovismo ressaltado como condutor da pedagogia adotada no Experimental da Lapa, a escola compensatória transformou-se também num dos pilares da instituição, como pôde ser constatado com o prosseguimento da pesquisa.

Outra pesquisadora dos Vocacionais que contribuiu para o entendimento do contexto político-pedagógico dos anos 1960 foi Angela Rabello Maciel de Barros Tamberlini. O livro *Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001, fruto de sua tese, apresenta o surgimento e funcionamento dos Vocacionais sob a pressão de um regime militar que fechou todas suas unidades num mesmo dia. E o Experimental da Lapa neste contexto? Foi poupado ou também sofreu com a censura e a perseguição aos intelectuais? Um texto referente a uma apresentação da mesma autora em 2001, sob o título *Dialogando com experiências da Educação dos anos 60*. In: *Reunião Anual da ANPED*, 27, nov. 2004 amplia a discussão sobre o tema.

A qualidade dos trabalhos sobre os GVs proporcionou a coleta de informações que, posteriormente cruzadas com as específicas sobre o Experimental da Lapa, constituíram a sequência da elaboração desta dissertação. Para entender o ensino vocacional da forma preponderante que ele se instalou tanto nos GVs como no Experimental da Lapa, mais precisamente nos Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (GEPEs), foi necessário retroceder na história e entender também o ensino profissionalizante na educação brasileira, como foi reivindicado, formalizado e adaptado, nos anos 1960, ao ensino ginásial dessas duas iniciativas em especial.

O aprofundamento da pesquisa neste período em particular é que nos conduziu a reconsiderar a delimitação do problema ao Núcleo Experimental da Lapa e não associar indistintamente esta etapa à toda a história e diferenciações fundamentais às

outras “escolas” que compuseram o Experimental da Lapa ao longo de seus 60 anos de vida.

A maioria das publicações sobre o Experimental da Lapa versa sobre temas específicos que não a escola em si como um todo, promovendo um recorte que leva a um tema específico de investigação. O desenvolvimento de determinada área, função ou prática no Experimental constitui a maior parte desses trabalhos. No entanto, todos eles ricos de informações, entrevistas, lembranças, memórias e relatos de personagens que fizeram parte e foram a própria história da instituição.

É o caso da tese de Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009*. No trabalho, a autora aborda o tema com base na experiência de formação contínua dos professores do Experimental da Lapa. No entanto, apenas a Educação Musical é analisada, de 1961 a 1975. No início do trabalho, a autora contextualiza a instituição ao momento político e musical vivido pelo País até o final de seu estágio de dois anos na área musical. Fernandes valeu-se igualmente de dissertações e teses de pesquisadores e de relatórios, além de planejamentos encontrados na biblioteca da escola e outros escritos em posse de alguns professores e técnicos do período, além de suas anotações pessoais.

Este trabalho, pelo recorte temporal quase coincidente, contribuiu em especial para um primeiro entendimento do que o professor José Cerchi Fusari, que trabalhou na escola entre 1967 e 1975 (?), na maior do tempo como Orientador Pedagógico Educacional, chama de Educação Permanente: “a expressão formação continuada nem existia naquele momento. Therezinha Fram abordou e discutiu o conceito de Educação Permanente, (...) o que causou um impacto bastante positivo na escola como um todo”². O treinamento dos professores no próprio local de trabalho se constituiu numa das principais práticas do Experimental da Lapa, mobilizando professores e profissionais da educação que passaram a ter na experiência o desenvolvimento que até hoje é preconizado como a mais indicada forma de aperfeiçoamento profissional.

A experiência de Cristina Maria Salvador no Experimental da Lapa como Coordenadora Pedagógica também colabora para esta dissertação com dois trabalhos: um artigo intitulado *A coordenação pedagógica: uma releitura a partir de Paulo Freire. III Colóquio Internacional Paulo Freire, 2001* e sua dissertação *O Coordenador*

² Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

Pedagógico na Ambiguidade Interdisciplinar. Faculdade de Educação, PUC-SP, 2000. Nesta, a autora aborda a participação deste técnico na dinâmica da escola. Salvador (2001) menciona uma das particularidades da escola: “o que diferenciava o Experimental das demais era que ali o projeto era construção coletiva” (p. 149).

Salvador foi a principal fonte para o entendimento da importância do trabalho conjunto na formação do projeto pedagógico curricular da escola. Nenhum procedimento dentro do Experimental da Lapa era imposto ou decidido isoladamente. Essa integração entre todos os agentes, incluídos alunos e comunidade, na elaboração de todos os processos escolares também se constituiu numa das principais características da escola e de sua estrutura administrativa.

Carlos Ernesto Triguís colabora com a presente dissertação por meio de uma série de entrevistas com ex-professores, técnicos e diretores do Experimental da Lapa. O autor da dissertação *De educando a arte-educador: um percurso; influência dos mestres. Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2007* discorre sobre a importância dos professores do Experimental da Lapa na sua formação em Artes e apresenta particularidades do ensino das artes na escola.

Foi em Triguís (2007) que os Relatórios anuais dos Ginásios Pluricurriculares Experimentais aparecem pela primeira vez de maneira referencial mais forte. Parte considerável de sua produção baseia-se na análise do Relatório de Artes Plásticas de 1967 do Grupo Escolar. Os depoimentos a Triguís serviram para exemplificar e esclarecer várias práticas que, apesar de parecerem secundárias, eram essenciais à fundamentação dos movimentos educacionais relacionados a elas. Foi a partir desta constatação que a pesquisa passou determinantemente a buscar o entendimento do Experimental da Lapa como um todo orgânico, formado por todas as suas práticas, mesmo que algumas pareçam enganosamente mais importantes que outras ou independentes destas.

Já Lygia de Souza Viégas utiliza a experiência da progressão continuada no Experimental da Lapa para elaborar sua tese *Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso e vida diária escolar. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2007*. Viégas menciona a experiência do Experimental da Lapa como pioneira da progressão continuada, aplicada depois na rede estadual.

Em Viégas foi possível associar a progressão continuada a quase todas as práticas escolares da instituição. A instalação dos GEPEs não poderia ser vista apenas

como uma tentativa de implantação do ensino vocacional no segundo ciclo, mas como uma integração ao ensino primário, buscando no médio prazo o estabelecimento definitivo do ciclo de oito anos. E para sua efetivação todas as práticas orbitavam, de certa forma, em torno deste objetivo maior.

Um artigo de Viégas e Souza em 2012 confere ao Experimental o pioneirismo do ensino continuado já no ensino primário, com o objetivo de diminuir a evasão escolar que se dava dos dois primeiros anos para os dois seguintes neste ciclo. Depois, coube ao Núcleo Experimental da Lapa, como polo centralizador, da extensão da iniciativa ao curso ginásial. Ficava clara a diferença entre as “escolas” dentro da escola e a busca de um projeto conjunto em associá-las em torno de um objetivo que culminaria com a Lei 5.692/71 com o estabelecimento do ciclo de oito anos no ensino nacional.

Diante da profusão de temas relacionados ao Experimental da Lapa e com base no conhecimento prévio do que já havia sido abordado sobre a instituição foi possível vislumbrar a possibilidade de interpretar as práticas observadas à luz dos movimentos educacionais que fundamentaram o ensino no Experimental da Lapa, procurando entendê-lo a partir do seu funcionamento orgânico e de suas práticas escolares de modo geral e conferir, assim, um sentido educacional à iniciativa.

Tomava assim a pesquisa seu rumo definitivo: compreender como se estruturou o Núcleo Experimental da Lapa para atingir seu objetivo de promover o ensino continuado, a partir da análise de suas práticas escolares que desaguaram num projeto pedagógico curricular particularmente voltado para o ensino vocacional, com viés essencialmente humanista que se valeu de preceitos diversos para empreender suas experiências, entre eles alguns fortemente fundamentados nas Escolas Nova, Compreensiva, Compensatória e Técnico.

Outras publicações também auxiliaram no entendimento da iniciativa e do contexto geral que a cercou, como foi o caso da tese de Alice Aguiar de Barros Fontes, *Inovações Educacionais: Autores e Atores das classes experimentais. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1999* e do artigo de Joana Neves, *Renovação educacional e desenvolvimento econômico: o ensino vocacional em São Paulo – uma questão política. Diálogos, Maringá, v.15, n.3, set./dez. 2011.*

Apesar de relativamente farto, o material sobre o Experimental da Lapa não se bastava como fonte para a compreensão da escola como um todo nem para o entendimento específico que pretendia a pesquisa do período compreendido entre 1961

e 1971. Era preciso compor um conjunto, concatenado com a realidade e a efervescência educacional da época. A literatura foi analisada com o cuidado de não descontextualizar as entrevistas nelas constantes, para assim fornecer as ligações necessárias para a compreensão do todo pedagógico e das vivências escolares disponíveis dos agentes. Buscou-se, dessa maneira, a possibilidade de uma abordagem ampla e que tentasse, com base em todos os estudos anteriores, responder às perguntas: Como foi formada a estrutura pedagógica do Experimental da Lapa? Quais movimentos educacionais influenciaram sua pedagogia? Quais práticas fundamentaram seus princípios e estruturaram o projeto pedagógico curricular? O que sustentou a instituição e como ela conseguiu implantar suas inovações? Como transcorreu a experiência inovadora do ensino continuado?

Encontramos esse todo expresso na construção de um projeto pedagógico curricular que envolvia todos os agentes e todas as práticas escolares e pedagógicas capazes de integrar a totalidade da filosofia na qual o Experimental da Lapa se fixou para construir seu nome e legado ao ensino brasileiro e como essa identidade influenciou o Núcleo Experimental da Lapa.

Neste ponto da pesquisa entrou a leitura e interpretação aprofundadas das publicações específicas do Experimental da Lapa. Disponíveis na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, dez relatórios anuais entre 1968 e 1970 das unidades do Núcleo Experimental da Lapa e onze publicações denominadas Cadernos, além de um volume mimeografado sobre Levantamento Socioeconômico foram de especial importância e serviram como principal fonte de associação entre as práticas desenvolvidas na instituição e a fundamentação teórica levantada até então.

A leitura exaustiva dos Relatórios anuais do Grupo Escolar, dos GEPEs e de outras iniciativas do Projeto Experimental possibilitou, com base comparativa nos referenciais teóricos, identificar as tendências escolanovistas, compreensivas, tecnicistas e compensatórias adotadas e praticadas pela escola ao longo dos anos 1960. A cada exemplar pesquisado era possível relacionar as práticas aos movimentos educacionais e ao momento político e social vivido pelo país e idealizado pelos educadores que trabalhavam na escola e, a partir da autonomia da qual a instituição desfrutava, poder articular o ensino renovado e instituir com pioneirismo o ensino continuado de oito anos.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu confirmar que o ensino continuado, aliás, é que norteava de alguma forma as demais práticas. O sistema de avaliação e

recuperação, a formação continuada de professores, a difusão da experiência às demais unidades da rede pública e a integração com a comunidade congregavam um orgânico sistema que alimentava a possibilidade do ensino integrado entre o primário e o ginásio, que veio a se efetivar na década seguinte, juntamente com sua oficialização por meio da Lei nº 5.692/71. Tudo isso sem descaracterizar o princípio renovador e atendendo ao protagonista do ensino – o aluno – e seu desenvolvimento integral.

Foram as experiências desenvolvidas durante a década de 1960 no Núcleo Experimental da Lapa, que abrangia o Grupo Escolar e os GEPEs que resultaram em 1970 no Grupo Escolar – Ginásio. Toda a fundamentação dessa iniciativa foi relatada e divulgada em suas publicações, chamadas de *Cadernos*, nas quais eram apresentadas a professores de todo país as principais experiências desenvolvidas. Dois dos cadernos, em particular, relatam os pontos principais nos quais se fundou a implantação definitiva de uma das principais experiências da instituição e de particular importância para o desenvolvimento desta dissertação, a progressão continuada.

A percepção da estrutura na qual se fundamentou o Experimental da Lapa para desenvolver sua proposta de ensino renovado nos permitiu identificar, principalmente a partir de suas publicações, os diferentes movimentos educacionais nos quais ela se baseou para também construir sua organicidade e caracterização. Todavia, tivemos o cuidado de não compactarmos conceitos de modo a nos tornar reféns deles, mas como uma forma de reconhecer nessas práticas a raiz de suas estruturações e ligá-las às intenções de um projeto pedagógico curricular que se formou a partir desta filosofia inculcada nas propostas.

Durante a investigação, não foram poucas também as críticas ao modelo experimental. Encontramos logo de início uma contribuição importante à análise do modelo recém aprovado no artigo *Classes Experimentais. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 28 nov. 1959*. A crítica do jornal *O Estado de S. Paulo* – por meio da seção Notas e Informações, assinada por L. R. Carvalho –, às classes experimentais levanta dúvidas sobre a validade da iniciativa e desencadeia no presente estudo uma contrapartida para o que parecia ser um mundo cor de rosa para o futuro da educação nacional. A crítica aos valores pouco democráticos, de pouca validade científica e de privilégio tanto para alguns docentes contratados em condições diferenciadas quanto para poucos alunos escolhidos para usufruir de oportunidades não estendidas a outras escolas públicas passa a se contrapor à apresentação dos benefícios e elogios à iniciativa. Aos poucos, outras contestações foram aparecendo na literatura e servindo de

contrapeso aos elogios à iniciativa progressista. Esses pontos levantados pelo jornal paulista foram aprofundados sob a perspectiva de José Mario Pires Azanha, autor que, entre outros, muito contribuiu para o embasamento teórico das discussões sobre ensino democrático, cientificidade e o caráter experimental em si. Azanha que além de professor da USP foi membro da Secretaria de Educação no final da década de 1960.

Fusari afirma que “o Experimental causava polêmica (positiva e negativa) na própria Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; não faltavam amigos e inimigos ao longo dos anos. Therezinha Fram, em particular, nem sempre teve apoio político-institucional (...)” (informação pessoal)³.

Podemos considerar, dentro desta profusão de subtemas, que o objetivo principal desta dissertação é compreender o conjunto das práticas escolares durante o período em que se instalou o Núcleo Experimental da Lapa e como elas fundamentaram o GEGEDEC. Outros objetivos paralelos, mas não menos importantes, consistentes e parte indissolúvel do produto final da pesquisa, se mostraram absolutamente associados ao entendimento geral, como a leitura das práticas à luz dos movimentos educacionais; a contextualização político-social-educacional que referendaram as diversas e sucessivas reivindicações nacionais por uma educação renovada, universal, laica e democrática; e a relevância do Experimental da Lapa na instituição de práticas que até hoje são ou usuais na rede pública ou ainda reivindicadas.

O presente trabalho, apesar de buscar o entendimento da organicidade do Experimental, sua relação com os diversos movimentos educacionais, e seu sentido como iniciativa educacional, não consegue naturalmente se esgotar. Cada um dos pontos abordados já foi desenvolvido por outros pesquisadores, no entanto, todos eles permanecem abertos a novos aprofundamentos. A partir da instituição do GEGEDEC é possível vislumbrar uma nova linha de investigação, assim como cada uma das estruturas que fundamentaram as práticas e foram, com o passar do tempo, perdendo significado e força. Acreditamos que contribuímos para uma visão mais abrangente e compacta do Experimental da Lapa como organização pedagógica e educacional, forjada em alguns movimentos educacionais, amparada por políticas educacionais que se sucederam na história do ensino nacional e práticas que contribuíram para um novo modelo que ainda hoje é discutido e estudado.

³ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

Os capítulos foram organizados de forma a oferecer ao leitor o entendimento do Experimental da Lapa entre 1961 e 1971 – período em que se instalou o Núcleo Experimental da Lapa, experiência que resultou no Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” (GEGEDEC) –, de seu funcionamento geral, da organização que possibilitou sua destacada identidade com escola renovadora, como os movimentos educacionais podem ser percebidos nas práticas escolares e como estas contribuíram para o estabelecimento do ensino continuado de oito anos.

O primeiro capítulo conta a história da instituição, desde seus primórdios e a evolução de sua autonomia, importância e protagonismo entre as iniciativas experimentais, assim como lembra as reivindicações e a legislação específica que permitiram seu estabelecimento. Alguns pontos fundamentais para a caracterização do ensino experimental e muito caros à iniciativa na Lapa, como autonomia, democratização, inclusão e busca pela cientificidade também foram discutidos neste capítulo.

O segundo refere-se à instalação dos GEPEs para concretização do ensino continuado de oito anos. Juntando-se ao curso primário já existente no Experimental da Lapa, os GEPEs nasceram sob uma tensão política que caracteriza em particular tanto o período como a instituição. É realizada também uma abordagem contextual histórico-política do ensino profissionalizante no qual ele se instalou, no período pesquisado, novas diretrizes com o propósito de desenvolver a vocação do estudante ginasial.

O terceiro capítulo traz os movimentos educacionais que fundamentaram o projeto curricular pedagógico da escola e as referências teóricas que permitem identificar essas tendências nas práticas escolares relatadas e no processo estrutural do Experimental da Lapa.

Antes das conclusões finais, o quarto capítulo, a partir da leitura dos Relatórios e Cadernos, faz a identificação das práticas escolares e suas referências com os tópicos anteriormente pesquisados, principalmente os movimentos educacionais.

Capítulo 1 – Escritos da história, influências e conjecturas

Este capítulo mostrará como a escola se formou, desde sua origem em 1939, sua transferência para a atual sede, a reestruturação em 1961, a consolidação como referência no ensino experimental, a criação do Grupo Escolar – Ginásio e o ocaso da experiência, até seu final em 2000. Os fatos foram levantados a partir das informações constantes nos trabalhos pesquisados e nas entrevistas contidas neles. Entretanto, a busca pela confrontação com a legislação, jornais e outras fontes documentais foi constante, a fim de constatar a fidelidade das declarações e conceder a elas validade. Todos os fatos foram também contextualizados à luz das legislações que ampararam a iniciativa e as conjecturas sociais, culturais e econômicas que influíram na construção de sua identidade.

1.1 – Cronologia do Experimental da Lapa

A história do Experimental da Lapa tem origem no final da década de 1930. Muito antes de receber o nome extraoficial com o qual virou referência quando se fala de modelo experimental de ensino, uma inovadora escola instalou-se num parque público da cidade de São Paulo e, com aval oficial, rompeu com o ensino tradicional e instituiu práticas inéditas a um grupo de crianças entre seis e dez anos de idade. Lá funcionou por 15 anos, quando foi transferida para o bairro da Vila Romana, subdistrito da Lapa, ganhando outras instalações e, em seguida, também nova denominação.

Criada em 13 de junho de 1939, pelo Decreto nº 10.307 do Governo do Estado de São Paulo, a Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro II iniciou suas atividades, no entanto, somente em 12 de outubro, como parte das comemorações da Semana da Criança. Instalada no Parque da Indústria Animal (atual Parque Fernando Costa), no bairro da Água Branca, zona oeste da capital paulista, a “Escolinha” – como passou logo a ser carinhosamente chamada – funcionava das 8h às 12h. O local foi escolhido por ser apropriado a um dos principais intuítos da iniciativa, a exploração dos recursos naturais.⁴

A escola foi criada a partir de uma sugestão do Departamento de Educação Física de São Paulo, ficando sob direção da Escola Superior de Educação Física e

⁴ DALBEN, André. Escola de Aplicação ao Ar Livre. In: <http://www.overmundo.com.br/overblog/escola-de-aplicacao-ao-ar-livre>. Acesso em 25 de julho de 2013.

supervisão de sua Seção de Pedagogia e Metodologia. Segundo Dalben (2009, p. 58), o Departamento de Educação Física assumiu neste ano o controle desta disciplina nas escolas estaduais, fato este respaldado pelo Decreto nº 10.243/39, de 20 de maio de 1939, assinado pelo governador interventor federal de São Paulo, Adhemar Pereira de Barros. Em seu artigo 1º, o decreto dispõe que: “O Departamento de Educação Física, subordinado à Secretaria da Educação e Saúde Pública, promoverá a educação física, bem como, por meio desta, a educação moral e cívica, de todas as crianças e adolescentes do Estado de São Paulo”.

A importância da Educação Física, não estava restrita unicamente a atividades físicas, mas voltada a uma concepção mais ampla de educação infantil vinha sendo alimentada na Europa desde o final do século XIX e coincidia com dois momentos históricos internacionais: a convivência constante das guerras em estado latente e a revolução industrial que impunha extrema exigência física dos trabalhadores. Uma nação que praticasse atividades físicas metodicamente estaria apta a resistir à estafante batalha diária de trabalho e pronta para um eventual combate.

A educação física era compreendida no governo de Getúlio Vargas como meio de formar um povo forte e saudável. A formação do “Homem Brasileiro”⁵, idealizado pelo nacionalismo difundido por Vargas, passava necessariamente pela prática da educação física. Demonstrações públicas de grande vulto eram realizadas em estádios e praças públicas, com finalidades de divulgação ideológica. Ademais, como veremos a seguir, o Higienismo⁶ também se utilizava da prática da educação física para difundir hábitos saudáveis.

Edmundo de Carvalho, que viria a ser homenageado futuramente, concedendo seu nome à escola que ficaria conhecida como Experimental da Lapa, era um médico paulista formado pela Faculdade de Medicina da Bahia e com fortes ideais higienistas.

⁵ O termo “Homem Brasileiro” advém da concepção humanista filosófica da educação. Como explica Saviani (1983), “A concepção “humanista”, seja na versão tradicional, seja na versão moderna, engloba um conjunto bastante grande de correntes que têm em comum o fato de derivarem a compreensão da educação de uma determinada visão de homem” (p. 12). O autor diferencia a visão tradicional do homem substituída, a partir da Escola Nova, pela do homem moderno. “Na visão moderna [...], a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade”.

⁶ Higienismo – movimento que teve início na Europa, em meados do século XIX, em razão da concentração populacional nos centros urbanos, provocado pela Revolução Industrial. Os problemas estruturais e de saneamento básico, somados às crescentes enfermidades causadas pelas más condições de higiene, resultaram em uma série de medidas sanitárias e preventivas elaboradas pela classe médica, principalmente. O movimento chegou ao Brasil no início do século XX e teve nas escolas, em especial na educação física escolar, seu principal instrumento para educar o povo para os hábitos saudáveis, que envolviam hábitos de higiene diária e exercícios físicos, com o objetivo de prevenir doenças e fortalecer o organismo (GOIS JÚNIOR, 2000; e RABINBACH, 1992, apud Gois Júnior, 2000).

Depois de assumir a direção do departamento de Educação Física, em substituição a Antônio Bayma (DALBEN, 2009, p. 60), coube a ele, em 1939, a idealização e a viabilização política e estrutural da Escola ao Ar Livre.

Os alunos de até sete anos do pré-primário recebiam aulas de Educação Física e depois podiam realizar atividades livremente escolhidas entre as seguintes opções: modelagem, atividades na areia, carpintaria, desenho, pintura, bordados, entre outras. Aos sete anos, a criança era iniciada na alfabetização e na aprendizagem da matemática, com planos de ensino que seguiam as diretrizes da Secretaria de Educação. O currículo incluía, além da educação física obrigatória, atividades teatrais e de canto e jogos aritméticos.⁷

As aulas eram ministradas ao ar livre, nos espaços disponíveis. Os alunos tinham à disposição quadros negros portáteis que eram transportados aos locais escolhidos. Em dias de chuva, os galpões do Parque da Água Branca eram utilizados. A interação com o ambiente, conforme o entendimento dos defensores das novas metodologias, potencializava a aprendizagem.

As influências naturistas e menos conservadoras podiam ser notadas já no uniforme mais leve, econômico e informal, que deixava pernas e braços de fora, facilitando aos alunos os movimentos e o contato com o sol, indicado pelos higienistas da época, crentes de seu benefício à saúde.

A influência da Escola Nova nas metodologias aplicadas no Dom Pedro II é relatada pelos autores consultados. Há indícios de que os professores trocavam a tradicional postura de transmissores formais e únicos de conhecimento por uma atuação mediadora, com a função de orientar, instigar a curiosidade e levar as crianças a observar e explorar a natureza. O Relatório de 1942 do Departamento de Educação Física enfatizava alguns desses princípios norteadores que aparecem desde o início das atividades da escola e se mantiveram após a transformação em Experimental da Lapa.

A função da professora será apenas a de orientar e estimular o comportamento das crianças, interessando-as e fazendo-as obter, através da observação e experiência, conhecimentos compatíveis com a sua idade. Não haverá programa nem horário, apenas o aproveitamento livre das iniciativas infantis. O plano da professora tomará uma forma toda ocasional. O programa a seguir no primeiro ano primário é, sem dúvida, aquele exigido pelo Departamento de Educação. Na escola primária o que importa, é o método, para que o assunto se torne interessante e a

⁷ DALBEN, André. Escola de Aplicação ao Ar Livre. In: <http://www.overmundo.com.br/overblog/escola-de-aplicacao-ao-ar-livre>. Acesso em 25 de julho de 2013.

crianças aprenda, sem perceber, brincando, sem estar presa a uma rotina que é contra a sua natureza.⁸

Após requisição da Secretaria de Agricultura, administradora do Parque da Água Branca (como era e ainda é popularmente conhecido), em 1954 a “Escolinha” mudou-se para o bairro da Lapa, mais especificamente para a Vila Romana – Rua Tibério, 145 –, distante cerca de três quilômetros do endereço anterior, e com a orientação de abarcar não só os antigos alunos, mas abrir novas vagas para a população das redondezas. Por determinação da Lei nº 3.269, de 9 de dezembro de 1955, assinada pelo governador Jânio da Silva Quadros, a escola passou a se subordinar à Secretaria dos Negócios de Educação, então sob comando de Vicente de Paula Lima, ficando seu funcionamento regular a cargo do Departamento de Educação.

A nova sede tinha acomodações bem diferentes das do Parque. Bonino (2011) afirma que o prédio houvera sido construído especialmente para o funcionamento de uma escola, no entanto, as condições encontradas pelos alunos logo após a transferência podem não ter sido as ideais, já que o Decreto nº 25.596, de 9 de março de 1956 – assinado pelo governador Jânio da Silva Quadros, que regulamentou a Lei nº 3.269, de 9 de dezembro de 1955 – explicita no parágrafo único do artigo 1º: “O Grupo Escolar Experimental de que trata o presente artigo continuará a funcionar à Rua Tibério, 145, devendo suas instalações ser completadas de acordo com as necessidades e dentro das modernas técnicas pedagógicas”. Os recursos para o projeto arquitetônico e para as instalações futuras foram resultado de um convênio firmado entre a prefeitura de São Paulo e o governo estadual⁹.

O decreto, entre suas determinações, dá ao antigo Dom Pedro II o nome de Grupo Escolar Experimental, estabelece normas de funcionamento para a escola e ao cumprimento dos propósitos da educação primária e pré-primária e a reconhece como parte de um projeto piloto do governo estadual para o aperfeiçoamento do ensino, concedendo-lhe autonomia para elaboração de um regimento próprio.

⁸ Ibidem.

⁹ “Uma saudável parceria entre instâncias do governo municipal e estadual produziu o Convênio Escolar (1948 a 1955) e criou a Comissão de Construções Escolares, plantando sementes da Escola Nova que de tão férteis frutificam até nossos dias. [...] Interpretar e traduzir estes conceitos [da escola nova], transformando-os em espaços, constitui a grande tarefa de um arquiteto, que no caso de São Paulo foi materializada por um grupo de arquitetos que pela primeira vez eram contratados por um órgão público. Disso resultou uma arquitetura exemplar, que não se limitava ao edifício escolar por si só” (LIPAI, Alexandre Emílio. **Uma arquitetura para o fluir da vida**. Integração. Abr/Mai/Jun, 2004, ano X, n. 37, p. 137-143).

A função de alimentar a rede pública com informações sobre as práticas desenvolvidas e de servir à observação e estágio de professores visitantes fica clara já nos parágrafos 1º e 2º do artigo 2º. Para tanto, a direção deveria organizar um plano de estágio e de visitas, além de apresentar periodicamente à Chefia de Serviço do Ensino Primário e de Educação Pré-Primária do Departamento de Educação (órgãos da Secretaria de Educação que ficariam responsáveis pela divulgação) relatórios referentes às experiências realizadas¹⁰.

Entre outras determinações, o decreto estabelecia que os moradores do bairro em idade escolar teriam preferência de matrícula, para serem distribuídos em classes de no máximo 30 alunos; o curso primário teria de 8 a 16 classes e o pré-primário, de 6 a 8. O primeiro funcionaria no período matutino das 8h às 12h e no vespertino, em caso de procura compatível, das 12h30 às 16h30, enquanto o pré-primário teria meia hora a menos de atividade, iniciando as aulas às 8h30.

O artigo 7º, parágrafo 1º, por sua vez, concedia à direção e ao corpo docente “ampla flexibilidade de ação, a fim de que possam aplicar os métodos e experiências que julgarem convenientes e oportunas”. Todavia, apesar dessa pretensa autonomia, obrigava-a a seguir o programa adotado das demais escolas da rede – chamadas no decreto de “comuns” – para “permitir a transferência de um estabelecimento para outro, sem quebra da unidade educacional geral do Estado”. Nos parágrafos que compõem este artigo fica clara a recomendação de ações de entendimento entre corpo diretivo e docente (“em comum acordo”), tanto na adoção de experiências em aula quanto na elaboração do planejamento e aplicação metodológica, desde que se buscasse a educação integral do indivíduo¹¹. Disciplinas e atividades como educação física, música, desenho e trabalhos manuais diversos constam como recomendadas.

Os planejamentos dos professores do experimental da Lapa apresentavam diferenças entre os realizados na pré-escola e no primário já nos anos 1950. Enquanto as professoras polivalentes da pré-escola e do primeiro ano redigiam seus planos em “diários”, as responsáveis pelos 2º, 3º e 4º anos os faziam em “Semanários”.¹²

O artigo 8º deixa a critério da escola a escolha pela forma mais adequada de avaliação, “de acordo com as mais modernas técnicas pedagógicas e experiências

¹⁰ Durante boa parte dos anos pesquisados, a organização do setor de Estágios ficou a cargo de Ana Maria Faleiros

¹¹ A educação integral buscava o desenvolvimento dos domínios cognitivo, físico-motor e afetivo-emocional do aluno.

¹² Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

efetivamente realizadas”. O artigo 16º confere à escola a utilização de profissionais diversos para atendimento aos alunos necessitados. O Experimental poderia dispor de um profissional para cada uma das seguintes áreas: psicologia, medicina sanitária, odontologia, nutrição e assistência social.

Publicado o decreto, a direção do Experimental teve 60 dias para elaborar e apresentar o regimento interno para análise do Secretário da Educação Vicente de Paula Lima e do Diretor Geral do Departamento de Educação. Enquanto isso era preciso montar um grupo de trabalho. Alguns professores e vários funcionários e serventes do Grupo Escolar Duque de Caxias (Vilela afirma ser incerto o endereço da escola, sendo que algumas fontes davam a avenida Tiradentes, na região central, como sede da instituição que foi demolida), extinto em 1955, foram aproveitados no Experimental.

Como pode-se perceber, várias das práticas adotadas não só pelo próprio Experimental da Lapa principalmente no decorrer da década seguinte, mas pelas escolas e classes experimentais que ainda viriam a ser aprovadas, já faziam parte, ao menos no papel, do que seria a estrutura básica de um futuro projeto curricular pedagógico da escola.

O período compreendido entre o final da década de 1940 e o início da de 50 foi de intensa movimentação de educadores no sentido de renovar o ensino nacional. A reivindicação por classes experimentais nas quais fosse possível conceber novas metodologias, principalmente aquelas baseadas na Escola Nova. Após batalha de fundo ideológico entre o governo de São Paulo e o Ministério da Educação e Cultura, várias instituições interessaram-se, no final da década de 1950, em formar classes experimentais e começaram a elaborar os planos a serem enviados para aprovação.

Em São Paulo, algumas escolas particulares implantaram suas próprias classes experimentais, enquanto na rede pública, foram nove as escolhidas pela Secretaria de Educação para integrar o plano. No interior do Estado, fizeram parte desta primeira lista o Instituto de Educação Narciso Pieroni, em Socorro; o Instituto de Educação de Jundiaí; o Instituto de Educação Carlos Gomes, em Campinas; o Instituto de Educação “Conselheiro Rodrigues Alves”, em Guaratinguetá; o Instituto de Educação “Dr. Álvaro Guião”, em São Carlos; o Instituto de Educação “Júlio Prestes”, em Sorocaba; além dos paulistanos Colégio Estadual “Antônio Firmino de Proença”; Colégio Estadual “Fernão Dias Paes”; e o Instituto de Educação Professor Alberto Conte (NEVES, 2011, p. 545). O início das atividades em caráter experimental não correu nem simultânea nem imediatamente nos estabelecimentos escolhidos.

A verdade é que a realidade sufocou o idealismo, ao menos neste primeiro ano de 1959. Para adotar as práticas metodológicas sugeridas pelo ensino experimental baseado na Escola Nova era necessário investimento na estrutura física da instituição. A falta de materiais adequados, instalações apropriadas e corpo docente preparado foram alguns dos fatores dificultadores da implantação imediata. Chiozzini (2010) afirma que cerca de 50 escolas adotaram o ensino experimental, “em sua maioria particulares” (p. 4). Essa dificuldade, para o autor, levou o Estado a adiar para 1960 uma implantação mais abrangente.

Curiosamente, apesar das dificuldades encontradas para tornar exitosa a implantação, a Folha da Manhã, em 30 de dezembro de 1959, fez um balanço positivo da implantação das classes experimentais naquele ano. Segundo o jornal, chegava a 40 o número de instituições de ensino médio no país a adotar o modelo experimental. A previsão do jornal era otimista, acreditando que o número de estabelecimentos a utilizar as novas metodologias deveria crescer consideravelmente em 1960, “com base no interesse despertado entre educadores, pais de alunos e diretores de escolas” o que inauguraria uma “nova etapa no ensino médio brasileiro¹³” (p. 6).

Além de São Paulo, também Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco, Espírito Santo e o antigo Distrito Federal (Guanabara) tiveram, entre 1959 e 1962, suas classes experimentais (CHIOZZINI, 2010, p. 9). Quando as classes experimentais começaram a ganhar espaço não apenas em São Paulo, três iniciativas mais amplas obrigam a fazer uma diferenciação entre elas e as “escolas” experimentais. Além do Experimental da Lapa e dos Ginásios Vocacionais, aquele por já ter um histórico de ensino renovado arraigado em suas duas décadas de existência e este por se estruturar no primeiro exemplo de renovação no primeiro ciclo do ensino secundário, o Colégio de Aplicação da USP também pode ser considerada pioneira neste sentido.

O Colégio de Aplicação Fidelino de Figueiredo, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo, mais conhecido como Colégio de Aplicação da USP, foi fundado em 13 de março de 1957, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. De acordo com o Guia da FFCL de 1966, p. 42, apud Beisiegel (2003, p. 363), a iniciativa deveria servir como

(...) centro de experimentação e demonstração pedagógica, visava a promover ensaios de renovação pedagógica do ensino

¹³ O ensino médio, nesta época, dividia-se em: clássico, científico e normal.

secundário; estágios de observação e prática de ensino, estudos e investigações pedagógicas de professores e alunos da Faculdade de Filosofia; e aperfeiçoamento de professores do ensino secundário.

Os serviços de Orientação Educacional e de Orientação Pedagógica atendiam os alunos de Pedagogia e dos cursos de licenciatura, respectivamente, além dos alunos do próprio Colégio. As práticas pedagógicas renovadoras eram aplicadas aos alunos do primeiro e segundo ciclos do ensino secundário (atuais Fundamental II e Médio).

De acordo com Janotti in Ferreira, Bezerra e Luca (2008), os constantes conflitos entre o governo militar e os estudantes universitários em 1967 incluíram também os estudantes do Colégio de Aplicação. Estabelecidos dentro da Universidade de São Paulo, palco das manifestações e conseqüentes reações da polícia militar, os secundaristas acabaram não só aderindo aos movimentos surgidos dentro do campus, mas também sofreram com a repressão.

Com a ilegalidade dos órgãos representativos dos estudantes os confrontos e todo o país se tornaram mais violentos, até que em 30 de janeiro de 1970 o Colégio de Aplicação foi desvinculado da FFCL e dissolvido. Os protestos que se seguiram foram sufocados com violência e insuficientes para reverter a decisão.

Uma das razões do impulso e destaque do Experimental da Lapa neste período foi a designação da professora Therezinha Fram, formada em psicologia pelo Instituto Sedes Sapientiae, para o cargo de diretora, em substituição a Ulysses Lombardi, diretor desde 1955¹⁴. De acordo com seu depoimento a Fernandes (2009), ela estava em Mococa (SP), quando foi chamada pelo então Secretário de Educação, Antonio Barros de Ulhôa Cintra, confidenciando-lhe: “estamos aqui com uma escola que tem uma proposta incrível, mas que está enfrentando uma série de dificuldades e não consegue deslanchar [...]” (p. 241). Fram acrescenta que a principal dificuldade inicial foi montar a equipe docente. A manutenção do grupo que já estava na escola e a contratação de professores jovens, dispostos a se reciclar em cursos e a viajar para o interior paulista para divulgar as experiências foi o primeiro desafio.

¹⁴ Quando a escola instalou-se na rua Tibério, a professora Genny Langoni de Andrade assumiu provisoriamente a direção, até Ulysses Lombardi ser nomeado em 21 de abril de 1955. Antes de Fram assumir, a professora Diva Francisca Sgueglia foi nomeada diretora em 29 de abril de 1961 e permaneceu até 29 de junho de 1961. A professora Diva, além de dirigir a Pré-Escola, acumulava o cargo de vice-diretora geral e assumiu a função por várias vezes, durante as viagens de Fram. Entre 1963 e 1964, ficou como diretora por cerca de um ano e meio, durante a ida de Fram aos Estados Unidos. Therezinha Fram saiu da escola no final de 1969 e em 1970 assumiu Maria Ignez Longuin de Siqueira, que lá permaneceu até o final de 1973.

Em 1963, um ano antes do golpe militar, pelo Decreto nº 42.475, de 12 de setembro de 1963, a escola passou a se chamar Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”. O interessante neste decreto assinado pelo então governador Adhemar Pereira de Barros é que o documento faz menção ao nome anterior da escola como sendo Grupo Escolar Experimental da Capital, denominação não encontrada nas deliberações oficiais consultadas.

Antes disso, em 3 de fevereiro de 1961, o Decreto-Lei nº 6.052/61 havia sido criado o Ensino Vocacional. Nascido do sucesso da experiência das classes experimentais instaladas em Socorro (SP), os Ginásios Vocacionais alcançaram rápida aceitação entre os progressistas, pela forma renovadora como vinha sendo conduzido. No entanto, sua tendência ideológica de contestação fez com que o governo federal idealizasse outro tipo de escola com intenções de desenvolvimento vocacional, os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs). Batizados em São Paulo como Ginásios Pluricurriculares foram inaugurados em 1967 no Estado, segundo Chiozzini (2003), 55 ginásios pluricurriculares, entre eles o Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (conhecido reduzidamente como GEPE).

As quatro unidades iniciais do GEPE (denominadas I, II, III – iniciadas em 1967 – e IV – com início em 1968) formavam, juntamente com o Grupo Escolar, o Núcleo Experimental da Lapa, em caráter de escolas-piloto subordinadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Therezinha Fram, diretora do Grupo Escolar e coordenadora do projeto, em entrevista a Bonino (2011), diz que a criação do GEPE nasceu do vislumbamento da possibilidade de estender ao ginásio as experiências já aplicadas na unidade e que, apesar de constarem na Lei de Diretrizes e Bases desde 1961, não existiam na prática.

Os GEPEs tinham o objetivo de, no médio prazo, unir os cursos primário e ginasial em oito anos sequenciais de formação, iniciativa que resultou, anos depois, no Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, o GEGEDEC. Arelado ao objetivo de progressão continuada, estava implícita a intenção de exclusão do exame de admissão, processo que se assemelhava a um processo “vestibular” que limitava aos mais capacitados o ingresso no curso ginasial, excluindo dos menos favorecidos a possibilidade de continuidade dos estudos. Enquanto os GEPEs I e II já haviam eliminado o exame, a Secretaria de Educação, sob comando de Ulhôa Cintra, defendia um exame de admissão único, organizado e aplicado pelo órgão a todas as

instituições, fossem particulares ou públicas, o que, segundo dados da própria secretaria, ampliou ao dobro a inclusão de alunos no ano letivo de 1968 (AZANHA, 1999, p. 105).

O período entre a criação das classes experimentais, o surgimento e desaparecimento dos Ginásios Vocacionais e a sobrevivência dos GEPEs, em especial, foi consideravelmente conturbado do ponto de vista político. No início da década, Chiozzini (2010) menciona uma conjuntura favorável ao surgimento e desenvolvimento dessas iniciativas, devido principalmente “a uma política descentralizadora presente na Secretaria da Educação de São Paulo e em órgãos federais” (p. 27). No entanto, segundo Ribeiro (1995)¹⁵ apud Chiozzini (2010, p. 27), instala-se por volta de 1966 um processo centralizador, quando uma série de medidas passa a restringir a autonomia desses projetos e inaugura um período de dificuldade para as escolas experimentais, marcado decisivamente pelo Ato Institucional nº 5 e por suas consequências.¹⁶

Não fica claro na leitura das publicações sobre o tema porque este período, considerado de tantos impedimentos, foi o mais produtivo para o Experimental da Lapa. Algumas críticas de Mascellani (2010) podem levar à suposição de favorecimento, ou facilitação, por parte do governo federal e/ou estadual em vista da adoção do modelo dos GOTs. No entanto, seria leviano e precipitado fazer qualquer associação do tipo, mesmo porque alguns autores e depoentes comentam sobre pressões e convocações de docentes da escola. “No Experimental sentimos mais de perto os efeitos, quando colegas de trabalho foram detidas e fichadas para averiguação de envolvimento de subversão, no interior e na capital” (SALVADOR, 2000, p. 121).

Publicado em 14 de julho de 1970, o Decreto Lei nº 52.488, assinado pelo governador de São Paulo Roberto Costa de Abreu Sodré, determinou a criação do Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, no que viria a ser oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971 como o ensino de 1º grau, concretizando o modelo continuado de ensino, da 1ª à 8ª série, com alunos de 7 a 14 anos. Dos quatro GEPEs, apenas o GEPE I, já instalado no prédio que abrigaria da 5ª à

¹⁵ RIBEIRO, Maria Luisa S. **O Colégio Vocacional “Oswaldo Aranha” da São Paulo**. In: GARCIA, Walter E. (coord). **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 9.

¹⁶ AI5 – Abreviação do Ato Institucional nº 5, promulgado em 13 de dezembro de 1968 pelo presidente Costa e Silva. Entre as deliberações, institui que “o Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências”. Redigido pelo ministro da Justiça, Luís Antonio da Gama e Silva, teve como signatários todos os ministros, inclusive o da Educação, Jarbas Passarinho.

8ª séries, associou-se ao novo estabelecimento. A reestruturação do Experimental da Lapa criou uma identificação ainda maior da escola com o bairro e entre seus alunos. As iniciais da nova denominação (GEGEDEC) suscitaram um modo carinhoso de nomear essa experiência e prevalece até hoje em sites, páginas em redes sociais e na memória de ex-alunos e professores.

Enquanto planejava a estruturação da junção entre os GEPEs e o Grupo Escolar, a diretora Therezinha Fram foi conduzida, no final de 1969, a convite do Secretário Ulhôa Cintra, à recém criada Divisão de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação. Sob direção de Maria Ignez Longhin de Siqueira, o GEGEDEC, apesar de, segundo Fernandes (2009), ter sofrido um considerável enxugamento de verba, cumpriu suas funções de difundir as experiências realizadas e lançou uma série de publicações denominadas “Cadernos”, sobre diversos temas relacionados às práticas realizadas na instituição. Num total de 11 cadernos, assinados pela equipe de educadores do Experimental da Lapa, e publicados pela Secretaria de Estado de São Paulo dos Negócios da Educação, por meio da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – Divisão de Assistência Pedagógica, a distribuição foi não somente de alcance local, regional ou estadual, mas também nacional.

Com o Primário e o Pré-Primário instalados na Rua Tibério e o Ginásio na Rua Diana, o Experimental da Lapa continuava baseando-se nos preceitos da Escola Nova e oferecendo-se às inovações, enquanto professores da rede estadual continuavam recorrendo à escola para atualizar-se. Fusari questiona se as professoras polivalentes haviam tido informações suficientes sobre os preceitos da Escola Nova a ponto de desenvolverem espontaneamente a pedagogia proposta ou apenas seguiam as diretrizes dos professores formados no ensino superior (“algumas cursaram o Aperfeiçoamento, mas quase nenhuma percorreu o ensino superior”)¹⁷.

Na tese de Villela (1991) encontramos alguns registros interessantes na entrevista com o professor Sigmar Malvezzi, responsável então pela contratação dos professores do Experimental da Lapa. Segundo Malvezzi, as professoras para o Jardim deveriam ter o curso Normal e era dada preferência a estas e não às licenciadas. Para o Pré-Primário e a primeira série do Primário, os pretendentes deveriam ter cursado o Normal ou Pedagogia, mas deveriam ter conhecimento em Psicologia Infantil. E para as demais séries do Primário priorizava-se o conhecimento do conteúdo a ser ministrado.

¹⁷ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

Quando foram inaugurados os GEPEs, Malvezzi afirma que os concorrentes às vagas passavam por uma seleção, a exemplo do ocorria com os demais, que incluía provas teóricas e práticas. No caso dos professores ginasiais priorizava-se a especialização na área pretendida.

Malvezzi relata que sofreu, no período em que foi responsável por esta função, várias pressões políticas em busca de favorecimentos, já que havia mais procura do que oferta no Experimental da Lapa. No entanto, nunca cedeu a elas.

O Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE), criado em 1974, destinado à capacitação e formação dos professores que treinavam o corpo docente da rede pública para a implantação de guias curriculares, instalou-se no mesmo prédio da rua Diana onde funcionava o Experimental, com o objetivo de manter o professor em treinamento em contato constante com o aluno.

Rebatizada em 1975, a Escola Estadual de 1º Grau Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” implantou, segundo Salvador (2000), o Projeto de Educação Especial, destinado a “deficientes mentais educáveis” (NR, p. 6). Uma extensão da iniciativa que já vinha sendo aplicada desde a década anterior com deficientes não somente mentais, mas físicos, integrados à dinâmica da escola.

A Secretaria de Educação de São Paulo obrigou o Experimental da Lapa, em 1976, a seguir o que houvera sido estabelecido pela Lei 5.692/71 e unificou as disciplinas artísticas, extinguindo, em especial, a Educação Musical, que tinha aulas ministrada por duplas de professores e, segundo Fernandes (2009), era uma das mais ricas experiências pedagógicas da escola.

Em 1978, o Experimental da Lapa inaugurou a Unidade de Acompanhamento, Avaliação e Controle de Projetos, uma espécie de apoio técnico pedagógico e no ano seguinte incorporou a Suplência de 1º grau, também conhecida como Supletivo, criado, juntamente com outros cursos (Telecurso Segundo Grau, TVs Educativas, Projeto SACI – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) pelo governo militar logo após a promulgação da Lei nº 5.692/71, buscando compensar as defasagens de aprendizagem.

Neste ano, segundo Salvador (2000), pela primeira vez, a diretora da escola foi imposta pela Secretaria da Educação. Antes escolhida de uma lista tríplice indicada pela comunidade e referendada pelo Conselho do Experimental da Lapa. A outra vez que isso aconteceria foi pouco antes da exclusão de seu caráter experimental, quando o

governador era Mario Covas e a secretaria de Educação Estadual era Teresa Roserley Neubauer da Silva.

Um incêndio consumiu boa parte do acervo do Experimental da Lapa em 1984 e, de acordo com Salvador (2000), acabou mobilizando a comunidade, professores, alunos, funcionários e ex-integrantes da escola, que se empenharam para resgatar parte do que foi perdido dos departamentos técnicos, acervo bibliográfico e principalmente registros que documentavam mais de 20 anos de experiências (30 anos, segundo a edição de 14 de setembro Folha de S.Paulo).

Nos dias 14 e 15 de setembro, a Folha de S.Paulo publicou matérias alusivas ao fato. O texto do dia 14 informa que por pouco o fogo não tomou toda a escola e acabou atingindo dois prédios que abrigavam o acervo de pesquisas pedagógicas, as salas de música e teatro e a biblioteca, entre outras dependências. No dia seguinte, o jornal confirma o caráter criminoso do ocorrido, e o relaciona a outros cerca de 300 casos de vandalismo, roubos e depredações ocorridos na Grande São Paulo apenas nos primeiros nove meses do ano de 1984.

O governador Orestes Quécia, por meio do Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988, instala os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹⁸, com o objetivo de aprimorar a formação dos professores polivalentes de pré-escola e 1ª a 4ª séries, cabendo ao Experimental da Lapa ser um dos estabelecimentos escolhidos como polo na Capital. Salvador (2000), coordenadora pedagógica do projeto desde sua inauguração até 1992, entende que a instalação do CEFAM no Experimental da Lapa é um evidente reforço de que, apesar das dificuldades da época para a manutenção das condições que fizeram do Experimental da Lapa uma referência educacional, a escola ainda guardava uma forte identidade com a inovação e a qualidade de ensino e tinha em seu quadro educadores comprometidos com a resistência político-pedagógica progressista.

Os anos 1990 marcaram o ocaso do Experimental. A efervescência pedagógica vivida anteriormente já se arrefecera. Salvador (2000) atesta: “A estrutura da escola foi se modificando, se adaptando ao contexto sócio/histórico/político/cultural, com redução de setores e técnicos. A escola foi ficando mais próxima das demais da rede pública” (p. 110). Apesar disso, até meados da década ainda prevaleciam ações que serviam à rede estadual, como comprova a aprovação do regimento interno da escola pelo Conselho

¹⁸ O CEFAM foi criado pelo MEC em 1984, mas instalado em São Paulo apenas em 1988.

Estadual de Educação (CEE), por meio do Parecer 103, de 24 de março de 1993, ressaltando o caráter experimental da instituição.

Fusari afirma: “A ‘miopia’ da Secretaria da Educação não percebeu a importância da experimentação educacional como espaço-tempo de pesquisa, capaz de produzir conhecimentos capazes de contribuição à rede estadual como um todo”¹⁹.

Ana Maria Netto Nogueira, em entrevista a Triguis (2007), lamenta que no final do Experimental da Lapa, sequer foi realizada uma avaliação do projeto. “O próprio Experimental terminou sem se fazer uma revisão do que foi feito lá, passar isso para a rede” (p. 72, anexos).

Por meio da Deliberação nº 23 de 1997, o Conselho Estadual da Educação retirou o caráter experimental da escola. Todavia, uma ação pública de 19 de fevereiro de 1999 conseguiu anular a decisão, alegando que apenas o governador do Estado teria poder para determinar tal ato. A escola permaneceu como “Experimental” até 2 de fevereiro de 2000, quando o governador Mário Covas assinou o Decreto nº 44.691, transformando-a em Escola Estadual “Dr. Edmundo de Carvalho” e integrando-a à rede estadual, na mesma forma das demais.

1.2 – Reivindicações, legislações, projetos e acordos

Para entender o contexto do surgimento do Experimental da Lapa e sua importância é necessário discorrer sobre as correntes reivindicatórias por um ensino renovado no país e como essas movimentações transformaram-se em leis, que nem sempre atenderam os anseios de seus idealizadores. Definitivamente, a educação brasileira não pode ser analisada sob um enfoque imediatista nem ser entendida num período curto ou mesmo médio de tempo. A distância temporal entre reivindicações, mobilizações, deliberações legais e aplicações da legislação específica é inexplicavelmente lenta e, muitas vezes, sequer se viabiliza.

As tentativas de renovação do ensino sempre esbarraram no conservadorismo e na burocracia da elite econômica, da cultura dominante estabelecida ou da engrenagem político-legislativa brasileira e, na maioria das vezes, mesmo vestidas com os trajes

¹⁹ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

arrojados da modernidade, da cientificidade e da inovação, não conseguiram alterar o cenário tampouco articular-se para construir a educação dos sonhos reformistas.

Com a proclamação da República em 1889, um ano após a abolição da escravidão, muito se esperava do novo governo em relação à renovação educacional. As transformações sociais em solo brasileiro, aliadas à ebulição filosófica e científica na Europa, levavam a crer que o ensino público nacional fosse revitalizado e pudesse conduzir o país à evolução. Defesas inflamadas por uma renovação geral, a extensão a todos do direito a uma educação baseada nos avanços científicos, no caráter democrático de acesso e sob responsabilidade do Estado tomavam vulto. A bandeira pelo fim do analfabetismo começava a tremular juntamente com o novo pavilhão pátrio.

As reivindicações viriam a incorrer na inauguração das escolas graduadas²⁰. A criação dessas instituições, que ficaram conhecidas como Grupos Escolares, alterou a paisagem de algumas cidades e estabeleceu um ícone arquitetônico que criou vários simbolismos no imaginário popular. Souza (1998b) descreve essa identificação. “Para a escola convergiam os valores e os símbolos mais significativos para boa parte da sociedade brasileira, a síntese mais lapidada compreendendo a ciência, a moral, os valores cívico-patrióticos, o progresso da nação” (p. 276-277). Os Grupos Escolares impunham-se no conjunto arquitetônico da cidade em que se instalavam.

A autora explica que o século XX presenciou desde seu início a pedagogia revolucionando as propostas de ensino e exigindo constante atualização dos professores. “Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico. Ensinar não consiste mais em um ofício artesanal que implica posse de um saber duradouro” (p. 206). Nesse cenário, a escola primária ainda não democratizada torna-se o principal palco da evolução do ensino e do desenvolvimento das novas práticas, além de ganhar a aura da modernidade. No entanto, apesar de algumas unidades terem espaços diferenciados como “[...] biblioteca, laboratórios, oficinas para trabalhos manuais, ginásio, anfiteatro e pátios para recreio” (p. 127-128), a maioria das escolas-modelo não recebeu tal atenção do Estado.

²⁰ Escolas graduadas – O modelo de escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula (SOUZA, 2008, p. 41)

O Método Intuitivo, também chamado de Ensino por Aspectos, ficou popularmente conhecido como Lições de Coisas. Souza (1998b) complementa, afirmando que ele “[...] pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato” (p. 159). A adoção do método exigia material específico nem sempre disponibilizado pela indústria nacional. A compra de mapas, esqueletos, fósseis e outras ferramentas essenciais para que o aluno pudesse “descobrir por si”, conforme defendia o método, exigia gastos que o governo passou a fazer criteriosamente, escolhendo as unidades que dispunham de tal regalia, desprovendo as demais, reiterando a oferta da qualidade de ensino para poucos e privilegiados. Pedagogicamente, o método se instalara como ideal para substituir o ensino conservador de transmissão de um conhecimento impessoal e abstrato.

Apesar da mudança de paradigma, Souza (1998b) adverte que a instrução pública não recebia aprovação da população. Desacreditado, o novo modelo pedagógico não conquistou de imediato o apoio popular, que ainda nutria mais simpatia pelas escolas preliminares²¹. Sem conseguir implantar uma nova educação, a empolgação com a possibilidade de novos tempos a serem inaugurados na República arrefeceu-se e a anunciada eficiência do modelo não vingou. De qualquer forma, a renovação do ensino pretendida vinculava-se pela primeira vez ao educando, procurando facilitar a aprendizagem e colocá-lo como personagem central do processo, aproximando-se das ideias escolanovistas que já começavam a vicejar na Europa.

A década de 1920 foi de muita ebulição política e social. O fim da Primeira Guerra Mundial explica muito dessa agitação e das principais reivindicações. O mundo passava a considerar a educação como um instrumento capaz de transmitir a paz, a solidariedade, o conhecimento que constrói e estabelece relações menos propensas à intransigência.

Ribeiro (1998) afirma que “a série de reformas pedagógicas empreendida nos anos 20, era mais ou menos a repetição da primeira etapa ocorrida em âmbito europeu e norte-americano na última década do século passado” (p. 100). Isso reafirma a defasagem histórica que a educação brasileira se encontrava em relação às principais potências mundiais e que perdurou durante quase todo o século.

²¹ “A primeira reforma da instrução pública realizada no Estado de São Paulo, no período republicano, instituiu, em 1892, o curso primário compreendendo dois cursos: o preliminar e o complementar. Posteriormente, com a descaracterização das escolas complementares como escolas de 2º grau do ensino primário, este ficou reduzido ao curso preliminar” (Souza, 1998b, p. 31).

Não bastasse a distância temporal das pedagogias que já vinham sendo aplicadas em outros lugares, havia a morosidade burocrática imposta por uma elite pouco motivada a quebrar o *status quo* social em que se definia uma classe merecedora de estudo e outra para a qual o ensino era totalmente desnecessário e provavelmente danoso ao equilíbrio social vigente, caso a ela fosse estendido. Ideia que parece, apesar dos avanços, perdurar ainda hoje.

Surgem algumas iniciativas isoladas mas sem grande compromisso com a continuidade dos experimentos em escolas primárias e normais vinculadas a alguns estados da Federação. “São desenvolvidas experiências distintas em São Paulo (1920), no Ceará (1923), Bahia (1925), Minas Gerais (1927/28), Distrito Federal (1928) e Pernambuco (1929)” (CHIOZZINI, 2010, p. 45). Entre as iniciativas, a Escola Regional de Meriti, fundada em 1921 na Baixada Fluminense, destaca-se por seus ideais escolanovistas e higienistas norteadores de suas práticas.

De acordo com Ribeiro (1998), a lentidão do governo na elaboração de medidas que solucionassem o problema da educação nos anos 1920 levou ao lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Apesar de algumas medidas terem sido tomadas após a Revolução de 1930, o Manifesto, assinado por alguns dos principais nomes da educação nacional, exigia, segundo a autora, uma política educacional de âmbito nacional. A Constituição de 1934, direta ou indiretamente pressionada pelas manifestações, determinou que caberia à União traçar as diretrizes da educação nacional e fixar o plano nacional de educação, enquanto o artigo 151º decretava ser de competência dos estados a organização e a manutenção dos seus sistemas educacionais, desde que respeitadas as diretrizes ditadas pela União.

Kandel (1960) analisa a educação primária no âmbito mundial e afirma que nos anos 1930 o ensino primário foi reelaborado em alguns países. Apesar de considerar lenta a evolução do ensino nesse nível, em função do potencial de conhecimento e aplicação das novas descobertas no campo da Psicologia e do estudo da criança em várias dimensões, o autor acredita que houve mudanças consideráveis e importantes.

[...] ela [a criança] não é um adulto em miniatura, tendo interesses próprios a cada fase de seu crescimento, [...] o desenvolvimento de cada indivíduo é contínuo e não se interrompe entre uma e outra fase do crescimento. Em consequência, em vez de se considerar o ensino do ponto de vista do adulto, passou-se a considerá-lo do ponto de vista dos interesses das crianças em seu determinado meio; e, em segundo lugar, reconheceu-se que a educação é um processo contínuo,

que varia apenas de acordo com as diferentes aptidões de cada indivíduo (p. 122).

Essa alteração de paradigma provocou, de acordo com o autor, um reentendimento da própria educação. Compreendida agora como um processo de formação do ser humano, a adaptação precisava acontecer para satisfazer a característica desenvolvimental do aluno. A organização deveria se dar de forma a atender a capacidade e as aptidões individuais dentro de um processo contínuo. Com isso, reforçava-se a reivindicação do acesso universal extensivo ao ensino secundário.

O entendimento do ensino como um processo contínuo alimentava uma série de debates na Europa, culminando com a reivindicação de um processo não mais fragmentado e exclusivo a poucos. A Inglaterra lançou uma campanha pela “educação secundária para todos”, enquanto a França brigava pela chamada “escola única”. “Do ponto de vista da organização, já não podia o ensino primário ser considerado um tipo de educação destinado às massas, sendo então apropriadamente como a fase preliminar de um processo contínuo” (KANDEL, 1960, p. 122). A universalidade do ensino secundário estendia ao primário a qualidade necessária a todos os que o cursavam, sem que os mais pobres fossem segregados a uma educação de qualidade menor apenas pelo fato de não prosseguirem nos estudos nos anos subsequentes.

Uma das dificuldades para a implantação da escola secundária unificada e estendida a todos, como parte de um processo que se iniciava no ensino primário, era, segundo Kandel (1960), a adequação de objetivos.

A questão está, pois, em decidir se o fornecimento de cursos variados será mais eficaz em uma só escola ou em escolas separadas destinadas a funções específicas. Não significa isto que a diferenciação ou especialização deva começar de maneira rígida e rigorosa na idade aproximada de doze anos. Neste ponto só é possível fazer uma ideia aproximada das aptidões especiais dos alunos e isso mesmo não à base de um único exame final e sim na de uma folha ou ficha de aproveitamento através de todas as séries primárias, bem como à base de testes de inteligência objetivos (p. 127).

Em 1944, ainda durante a Segunda Guerra, representantes de 16 países elaboraram e publicaram, de acordo com o autor, uma série de artigos em que defendiam “a reforma educacional do pós-guerra” (p. 90), com destaque para a renovação da escola secundária, a extensão da oportunidade a todos e “a insatisfação geral com o sistema dualista tradicional de educação – o ensino primário para as massas

e o secundário para a minoria privilegiada” (p. 90). O movimento, mais pautado no campo discursivo, reivindicava a educação, assim como aconteceu também no período que sucedeu a Primeira Guerra, como reconduzidor de um mundo em frangalhos, que precisava resgatar o ser humano que sobreviveu às agruras de seu próprio comportamento hostil e bélico.

No Brasil, o período é de renovada e intensa movimentação para erradicar o analfabetismo. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 217) afirma que a fundação de órgãos como a Unesco e, em nível regional, o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) incentivaram, desde o final da Segunda Guerra, campanhas que conseguiram diminuir o número de analfabetos maiores de 15 anos no país de 49,3%, em 1940, para 39,5% em 1960.

Neste meio tempo, em 1946, foi promulgada a quarta Constituição do Brasil. O capítulo II tratava da Educação e da Cultura e estabelecia, entre outros pontos, que o ensino primário era obrigatório a todos e deveria ser oferecido gratuitamente pelo poder oficial e o artigo 171º concedia aos estados e ao distrito federal autonomia para organizar seus sistemas de ensino, enquanto, reiterava a responsabilidade da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. As reformas pretendidas e a promulgação de uma lei de diretrizes para educação nacional, constante do artigo 5º, item XV d da carta magna, esbarraram em disputadas principalmente de cunho ideológico e político.

Os debates parlamentares continuavam a ser travados entre correntes ideológicas opostas que dividiam agora representantes das escolas particulares e confessionais, sobre a legitimidade da aplicação dos métodos da Escola Nova na escola pública.

Do ponto de vista pedagógico, a Igreja católica acusa a escola pública de ter condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal, instrui mas não educa. Ela ‘não tem uma filosofia integral da vida’. A resolução do ‘problema do homem, das suas origens e dos seus destinos’ só poderá vir através da ‘solução religiosa da existência humana’. Assim, a escola confessional será a única que teria condições de desenvolver a inteligência e formar o caráter, ou seja, de educar. Em consequência deste raciocínio, acusa a escola pública de desadaptadora dos indivíduos às exigências da vida coletiva (RIBEIRO, 1998, p. 166).

No embate entre confessionais e progressistas, nota-se uma capacidade de estruturação, organização e mobilização política por parte destes. As reformas

pretendidas já nos tempos de Getúlio Vargas demonstram tal poder por parte das escolas religiosas, com base nas protelações e nas especificações das modificações legais.

Entre “marchas e contramarchas”, como Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) chama as disputas entre os setores dominantes e os defensores do interesse da população em geral, foi criada em 1947 a Comissão de Educação e Cultura do Congresso, que ficaria responsável por elaborar o projeto. No ano seguinte, o texto baseado num anteprojeto do então ministro da Educação, Clemente Mariani, foi enviado aos congressistas e quase que imediatamente arquivado. Em 1951, a Comissão iniciou uma reelaboração que enfrentou novas resistências das tendências anteriores. Em meio aos confrontos ideológicos, recrudescceu a participação da sociedade por meio de suas representações na escola, na imprensa e nos sindicatos. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) ressalta ainda a importância do *Manifesto dos Estudantes*, redigido por Fernando de Azevedo, assinado por 189 pessoas e divulgado em 1959, reivindicando ensino laico, público, obrigatório e gratuito e exigindo do Estado a manutenção do ensino.

Apesar da lentidão do processo de elaboração de uma lei de diretrizes e bases em nível nacional estabelecido na Carta Magna, o Estado de São Paulo promove, sete meses depois da promulgação da Constituição, a primeira menção oficial ao modelo experimental na rede pública. Por meio do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, o governador Adhemar de Barros, aprovou a Consolidação das Leis e Normas Relativas ao Ensino, elaboradas por uma comissão constituída pelo Decreto nº 17.211, de 13 de maio de 1947.

Alguns meses depois, o Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, em seu artigo 179º, estabelece a classificação e a regência das escolas primárias e, entre elas, as de categoria experimental. Segundo o artigo 609º, o curso primário (atual fundamental I) de todas as escolas públicas seria “de caráter acentuadamente experimental”.

Caberia ao Departamento de Educação, conforme o artigo 244º, a autorização do funcionamento de escolas experimentais, desde que respaldadas por um plano geral de organização enviado por diretores ou professores interessados em “ensaiar novos tipos de organização escolar e de processos de ensino”. Para a aprovação do plano, o Departamento teria de comprovar a idoneidade e competência dos responsáveis, cabendo então a estes a responsabilidade pela execução dos métodos e consequentes resultados. O governo se isentava inclusive de fiscalização durante o período concedido para a experimentação. Os resultados seriam avaliados anualmente e a licença renovada ou suspensa, de acordo com as observações. No entanto, os custos para adaptação das

escolas e a quase inexistência de um corpo docente capacitado para planejar, lecionar e dirigir as práticas sugeridas deixou a lei inócua, em razão de sua inaplicabilidade imediata.

O teor do decreto oferece indícios que o caráter experimental estaria centrado mais no método – planejamento e consequente resultado. Se esmiuçarmos os detalhes da vigilância que se pretendia sobre a instituição que adotasse o modelo experimental, percebemos que além do currículo, o projeto pedagógico e as próprias aulas precisavam passar por uma fiscalização oficial. A questão é também revertida a este controle que seria feito, pois já que não havia um corpo docente capaz de promover as reformulações, existiria um órgão e pessoas capacitadas para verificar o grau de qualidade da experiência que estivesse sendo realizada?

Kandel (1960) conta que na década de 1950 instalou-se uma tendência mundial, notadamente na França, Estados Unidos e Inglaterra, em buscar alternativas metodológicas, pedagógicas e curriculares para substituir um currículo voltado a conhecimento de pouca aplicação prática e metodologias voltadas à memorização e à intelectualização, com pouca ênfase ao desenvolvimento do aspecto emocional. O pragmatismo e o economicismo começam a conduzir os rumos também da educação, voltando-se para a produção de conhecimento que reverta em favor do mercado que absorverá os estudantes egressos do ensino secundário, o nível correspondente aos dois anos seguintes ao ensino primário.

Essas críticas, que constituem o cabedal dos novos educadores (ou *progressistas*), têm pelo menos a seguinte base: em muitas escolas os alunos decoram sem aprender e muita coisa incluída no currículo tem pouco ou nenhum valor, quer para o ensino intelectual, quer para a vida atual (p. 406).

É neste contexto que na França surgem as *classes nouvelles*, instituídas nas primeiras séries de várias escolas secundárias com o propósito de, segundo o autor, colocar em prática os métodos surgidos das últimas pesquisas sobre psicologia infantil. O diretor geral do *Ensino de Nível Secundário*, Gustave Monod, e a diretora do *Centro Internacional de Estudos Pedagógicos* de Sèvres, madame Hatenguais²², foram os principais responsáveis pela iniciativa. “[...] em 1952, cerca de 700 classes [do primeiro ciclo] eram conduzidas pelos novos métodos” (p. 311).

²² Tamberlini (2001) diz que, em 1954, Mme. Hatinguais, idealizadora do modelo de Sèvres, realizou algumas palestras no Brasil sobre as experiências francesas. No entanto, a repercussão foi pequena.

Etienne Decroux conta algumas das atividades e métodos de trabalho da escola de Sèvres:

[...] uma escola de vanguarda inspirada em educadores avançados como Jean Jacques Rousseau, Rabelais, Montessori e Frénais. A Escola Sèvres se intitulava “escola da ação” e entre outras coisas, as crianças trabalhavam com um jornal impresso e um teatro de marionetes. [...] Os meninos construíam o teatro. Eles tinham que estudar geometria e carpintaria e fazer desenhos para a maquinaria do teatro. [...]. Eles tinham de saber como trabalhar com as mãos, fazer um ângulo reto e curvas, ser artistas e carpinteiros – em outras palavras, pessoas completas. Eles tinham de ser capazes e fortes fisicamente e também saber usar a inteligência racional e estética (DECROUX, 2010, p. 5).

Segundo Kandel (1960), estabelecia-se com a implantação das *classes nouvelles* a transferência para o aluno da ênfase anteriormente depositada no conteúdo. Entre as características gerais da nova metodologia francesa, baseadas nos princípios adotados em algumas escolas da Bélgica e da Suíça, o autor destaca alguns pontos.

O currículo permaneceu o mesmo em todas as escolas secundárias; mas houve algumas modificações de horário. As classes foram limitadas a vinte e cinco alunos, a fim de facilitar o estudo e a observação de cada um. Não só se dava a cada aluno a oportunidade de produzir de acordo com suas capacidades e seus interesses, medindo assim o espírito altamente competitivo que prevalecia, como se promovia o trabalho de equipe destinado a desenvolver o espírito de cooperação e comunidade. Estabeleceram-se melhores relações entre professores e alunos e entre estes últimos. As lições teóricas são aplicadas imediatamente à prática a fim de estabelecer a relação do que se ensina com a vida. Abre-se para o aluno o mundo da natureza e da criatura com o estudo do meio (*étude du milieu, naturel et humain*). Dedicar-se atenção especial à grande variedade de atividades manuais e à integração de matérias, para revelar a unidade de conhecimento. A finalidade geral é emprestar realidade aos trabalhos da escola, relacioná-los com a experiência real e eliminar o peso do ensino livresco, de acordo com o princípio de Decroly; *par la vie, pour la vie*. Os alunos são mantidos sob constante observação por um conselho de três professores, um dos quais é responsável pela coordenação dos trabalhos. A cooperação dos pais é cultivada e um *dossier* completo mantido com referência a cada aluno (p. 313).

O autor afirma ainda que havia nas *classes nouvelles* uma espécie de orientação, “nas quais os professores se reuniam em conselhos, a intervalos regulares, principalmente nos dois primeiros anos, a fim de trocarem informações sobre os alunos,

baseadas em observação pessoal, em suas folhas de aproveitamento e na reação dos pais” (p. 321). Esta organização nos remete a semelhanças com a estruturação observada no Experimental da Lapa, com a coordenação pedagógica dirigindo as reuniões docentes, nas quais se discutia a avaliação integral (então por meio de observação pessoal das características comportamentais e registrada em fichas individuais) e na preparação destes para o encontro com os pais, nos quais seriam debatidos os aspectos avaliados. Fica evidente também a influência dos princípios escolanovistas aplicados nas *classes nouvelles* com as práticas diversas e a filosofia geral no trabalho desenvolvidas no Experimental da Lapa, como as questões referentes ao ensino voltado à aplicação prática da vida diária e a integração com os pais na busca por uma educação que não se encerrasse com o horário escolar, entre outras.

Na França, em 30 de maio de 1952, o governo estendeu a experiência a todas as escolas.

Segundo Fontes (1999), em 1950, o Consulado da França convidou um grupo de professores brasileiros a realizar um estágio para conhecer as *classes nouvelles*, mais especificamente a Escola de Sèvres, nos arredores de Paris. Chiozzini (2003) afirma que dos educadores que viajaram à Europa, Luís Contier²³ permaneceu quase dois anos estagiando em solo francês. Professor do curso primário e diretor do Instituto de Educação Professor Alberto Conte²⁴, na capital paulista, retornou ao Brasil em 1951 e implantou a experiência em classes da escola.

Neves (2011) destaca a influência, desde então, do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres na linha de pensamento de Contier e na futura instalação das classes experimentais no país. Segundo Chiozzini (2010), Contier

[...] defendia uma educação que acompanhasse o ritmo das descobertas científicas e do desenvolvimento econômico e social, que então ocorriam em ritmo vertiginoso no Brasil²⁵. Também enaltece a formação do caráter, tão importante quanto

²³ Luís Contier (o nome é grafado em algumas fontes como Luiz) nasceu em São Paulo em 1915 e faleceu em 2013. Exerceu importantes cargos tanto na Secretaria de Educação de SP quanto no MEC, sendo peça fundamental na instalação das classes experimentais. Nos anos 1970 foi um dos precursores do construtivismo na educação nacional ao trazer Jean Piaget para uma série de palestras (informações colhidas no site http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=71 – acesso em 1º de outubro de 2014).

²⁴ Denominada atualmente Escola Estadual Alberto Conte, funciona no mesmo endereço – Avenida Mário Lopes Leão, 120, bairro de Santo Amaro.

²⁵ O “ritmo vertiginoso” a que Contier se refere tem relação direta com o crescimento econômico baseado na indústria pesada de produção de equipamentos, a necessidade de mão de obra especializada para esse novo mercado e o consequente crescimento da migração do campo e das regiões menos favorecidas para as grandes cidades mais industrializadas.

à formação da inteligência, e a aquisição de conhecimentos a partir da experiência pessoal (p. 10).

A laicidade das propostas da Escola de Sèvres foi prontamente rebatida pelos católicos. No Brasil, essa resistência tentou ser amenizada com o convite ao padre Pierre Faure, diretor do Instituto Católico de Paris, para ministrar cursos promovidos e orientados pelo recém criado Serviço de Medidas e Pesquisas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dirigido por Luís Contier. Não fica claro nos trabalhos pesquisados se Contier escolheu Faure para convencer a corrente religiosa e com isso tornar a instalação das classes mais fácil. De qualquer maneira, Neves (2011) explica que

a presença do padre Faure nessa fase inicial da implantação das classes experimentais tem sido mencionada, sobretudo nos trabalhos sobre o Vocacional, como contraponto à influência do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, numa tentativa de relativizar essa influência nas iniciativas paulistas de renovação educacional (p. 547).

A partir da intervenção de Faure, algumas classes experimentais foram postas em funcionamento em estabelecimentos católicos de frequência quase exclusiva às classes dominantes. Di Giorgi (1986) cita os colégios paulistanos Santa Cruz, Sion, Madre Alix, Nossa Senhora do Morumbi como pioneiros do movimento, seguidos algum tempo depois pelo Sacré Coeur de Marie e Irmã Catarina, entre outros. Enquanto isso, Contier passava a buscar apoio do governo federal à iniciativa paulista e a chancela do Ministério da Educação e Cultura à difusão das classes experimentais pelo território nacional.

Chiozzini (2003, p. 48) afirma que o relato de Contier sobre a instalação das classes experimentais no Alberto Conte, durante a 1ª Jornada de Diretores do Ensino Secundário, realizada em 1957, teve especial atenção de Gildásio Amado, titular da Direção do Ensino Secundário do Ministério de Educação e Cultura (MEC) de 1956 a 1968²⁶. Apesar do entusiasmo deste, o trâmite burocrático e político fez com que a proposta ficasse restrita às discussões departamentais do MEC.

²⁶ NEVES (2011, p. 542) defende que foi a professora Marina Cintra, na época Inspetora Federal do MEC, com base nas experiências de Contier, quem apresentou a Gildásio Amado a sugestão de instalação das classes experimentais. Tal afirmação, no entanto, não nos pareceu totalmente confiável, pois ela se refere à 1ª Jornada – na qual Cintra teria apresentado a proposta – como tendo sido realizada em 1956. Esta data não coincide com nenhuma das outras referências encontradas, que dão 1957 como ano de realização da 1ª Jornada.

A busca por aprovação do governo federal à iniciativa pode se justificar por três motivos. Primeiramente, pelo fato de a Constituição de 1946 – um ano após o fim da Segunda Guerra – determinar que compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Em segundo lugar, pelo idealismo efervescente e reivindicatório dos progressistas por uma renovação pedagógica de abrangência nacional, nos moldes que vinha sendo instalada em alguns países da Europa, especialmente na Inglaterra e na França. E também, em parte, por conta do interesse nos convênios criados entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²⁷, órgão vinculado ao governo federal, e as secretarias estaduais de Educação. Este último ponto leva em conta o possível aporte financeiro do órgão, já que, de acordo com a Lei nº 59, de 11 de agosto de 1947, a União podia se associar aos estados federativos e municípios para a melhora do ensino primário, secundário e normal, competindo ao INEP a celebração e fiscalização dos acordos, além do oferecimento de ajuda financeira e logística aos que apresentassem projetos que incluíssem a extensão de dois anos ao ensino primário, além dos quatro oficiais.

Em 1956, foram fundados o Centro Brasileiro (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs)²⁸, com forte referência ao projeto desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek. O projeto de crescimento econômico baseado na nova indústria nacional começaria a redesenhar as expectativas da educação e do ensino nacionais e influenciaria, na sequência, o próprio currículo das escolas experimentais, em especial os Ginásios Vocacionais e os Ginásios para Orientação do Trabalho, os GOTs.

Ao assumir, em 1958, a Direção Geral do Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, segundo Tamberlini (2001) e Neves (2011), Luis Contier, vendo-se finalmente com força e influência políticas, instituiu a instalação das classes experimentais no Estado, por meio de portaria da Secretaria.

A decisão de Contier de instituir as classes experimentais em São Paulo pressionou o MEC a se posicionar definitivamente sobre o tema e acelerar os trâmites burocráticos. Após o processo passar pela Consultoria Jurídica e pelo Conselho

²⁷ O INEP, segundo Cunha (2010), tinha como principal função criar um núcleo capaz de planejar cientificamente o progresso escolar, fundando as bases da ciência da educação.

²⁸ O CBPE e os CRPEs funcionavam a partir da estrutura já existente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão subordinado ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC). Segundo Ferreira (2008, p. 279), “representou um importante estímulo ao desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais sobre questões relacionadas à educação brasileira, seja por meio da contratação de pesquisadores formação nessa área do conhecimento para integrar seus quadros permanentes, seja pelo financiamento a projetos em ciências sociais elaborados fora dessas instituições”.

Nacional de Educação do Ministério, a Portaria nº 1 do MEC, de 2 de fevereiro de 1959, autorizou a instalação das classes experimentais. O período posterior à divulgação desta portaria, no entanto, não atingiu a mobilização nem a expansão esperadas pelos educadores, principalmente os paulistas.

Para efetivamente fazer valer a portaria federal e agilizar a criação das classes experimentais, o governador do Estado de São Paulo, Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, publicou, em 11 de junho de 1959, o Decreto nº 35.069, autorizando e abalizando, a partir do ano seguinte, o funcionamento das classes experimentais nas séries secundárias do ciclo ginásial.

Neves (2011) explica que este decreto nasceu de uma manobra político-jurídica. Como o Estado dependia de regulamentações federais para legislar regionalmente sobre educação e apenas uma lei federal concederia a possibilidade de ação, São Paulo valeu-se da portaria, que afirmava aguardar a regulamentação oficial para dar andamento ao processo, para acelerar a pretendida renovação pedagógica e pressionar as autoridades federais²⁹.

Nunes³⁰ apud Chiozzini (2010 p. 8) explica que a demora da aprovação por parte do MEC do projeto das classes experimentais explica-se também por outra disputa, esta entre as correntes centralizadora e progressista que dividiam os membros do Ministério. Os progressistas só conseguiram aprovação do projeto depois de ceder a várias exigências da ala conservadora, entre elas, oferecer condições favoráveis para seu estabelecimento e conceder a ampliação da experiência além do primeiro ciclo apenas após análise dos resultados e regulamentação por ato ministerial.

Chiozzini (2010) reitera a teoria da resistência da “ala conservadora” do MEC e levanta os pontos de discórdia.

Como as propostas de reforma do ensino secundário envolviam a aplicação de atividades até então restritas às escolas vinculadas às Diretorias do Ensino Industrial e Agrícola e causariam grande resistência se lançadas de maneira generalizada sobre a escola secundária como um todo, a saída foi flexibilizar o currículo das mesmas para permitir a inserção de disciplinas práticas. [...] Nesse sentido, criou-se uma série de exigências para o seu funcionamento [das classes experimentais], tais como condições favoráveis para seu estabelecimento [...], organização inicial para o primeiro ciclo (ficando a ampliação da experiência

²⁹ Conforme o Artigo 2º, “a criação e o funcionamento das classes experimentais ficarão subordinadas a regulamentação baixada pelo Ministério da Educação e Cultura”.

³⁰ NUNES, Clarice. **Escola e Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, p. 54.

dependente dos resultados obtidos), autorização do DES, ouvido o Conselho Nacional de Educação e regulamentação por ato ministerial (p. 9).

Segundo Carvalho (1959), o MEC exigia alguns outros cuidados para a instalação das classes experimentais, tais como “organização em colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência” (p. 3), além de sugerir a iniciativa a partir de um número mínimo de classes e com a condição de que só fosse estendida às demais a partir do sucesso das primeiras. Os professores deveriam também ser escolhidos entre aqueles que mostrassem credenciais para assumir as novas funções.

O Plano para Organização das Classes Experimentais, encaminhado pelo governo paulista e instituído pelo MEC, explicitava os itens que poderiam ser abordados nas instituições que resolvessem adotá-las.

[...] atenderão a todos ou a alguns dos seguintes itens: currículo, horário, organização do corpo docente, seleção dos alunos, verificação do rendimento e condições de aprovação dos alunos, atividades complementares, métodos e processos de ensino, orientação educacional, atendimento das diferenças individuais, ajustamento de alunos transferidos, orientação de alunos excepcionais, previsão do desenvolvimento, aferição final dos resultados da experiência (CARVALHO, 1959, p. 3).

Para Azanha (1974), o Plano para Organização das Classes Experimentais no ensino público paulista “era tão-somente um simples elenco resumido de alterações a serem introduzidas no curso ginásial, com vaguíssimas referências à avaliação dos resultados” (p. 9).

Neves (2011) reforça a importância político-econômica de São Paulo e a mudança das expectativas sociais em relação à educação para justificar a relevância da aprovação das classes experimentais no Estado.

A criação oficial das classes experimentais correspondeu às expectativas de educadores paulistas e atendia, especificamente, às reivindicações educacionais do Estado de São Paulo, em vista de seu desenvolvimento socioeconômico. Uma vez aprovada por uma legislação federal [...], a implantação de classes experimentais se apresentou, segundo algumas perspectivas, como um programa de inovação capaz de impregnar toda a educação brasileira (p. 542-543).

Libâneo (1998) reitera a movimentação de educadores de diversas tendências desde os primeiros anos do século até 1961 em defesa da escola pública e dos aspectos

gerais da política educacional, além “[...] expansão do sistema público de ensino, democratização de oportunidades educacionais, com referências genéricas a modificações nos conteúdos e na organização escolar –, sem entrar no mérito de mudanças especificamente pedagógico-didáticas” (p. 114-15).

Vinte e sete anos depois de a Constituição de 1934 determinar que caberia à União elaborar uma lei que definisse as bases da educação brasileira, mais precisamente em 20 de dezembro de 1961, o presidente da República João Goulart sanciona finalmente a Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira LDB.

Uma das principais mudanças estruturais estabelecidas está no artigo 34º, que dá nova denominação aos cursos: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

A unificação do ginásio e do colégio não se tratava de mera formalidade burocrática, pois buscava solucionar um dos problemas mais sérios da educação brasileira, a falta de continuidade entre ambos e a diferenciação de conteúdos aplicados num e noutro³¹.

O artigo 104º, por sua vez, regia sobre a autorização federal ao funcionamento de cursos ou escolas experimentais,

[...] com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Já o artigo 38º normatizava a instituição da “orientação educativa e vocacional em cooperação com a família”, que viria a incentivar a criação das escolas vocacionais no ensino médio.

Na opinião de Nagle (1981), com a Lei 4.024/61 teve início a descentralização do estabelecimento de regras para o ensino brasileiro. Para o autor, a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação deveria estabelecer a divisão das responsabilidades em relação às propostas e às legislações, no entanto, o Conselho

³¹ Todavia, não faz menção em extinguir um dos gargalos mais significativos do processo, o exame de admissão, que condiciona a continuidade ao nível de conhecimento, além de ser mantido, organizado e controlado pelas próprias escolas, o que leva a uma rigorosa exclusão nas instituições mais tradicionais e elitistas.

Federal, que deveria ser uma instância superior de normatização regulamentadora, não cumpriu seu papel, tornando o processo centralizador e de traços uniformizantes, já que a falta de legislações vindas da União impediam os estados de adotar linhas com particularidades regionais.

A a Lei 4.024/61 por ter sido promulgada em pleno processo de instalação das classes experimentais, levou Azanha (2006) a ser, em parte, consonante com Nagle (1981). Para o autor, com a aprovação da lei, “quebrou-se a rígida organização do ensino secundário brasileiro e, dessa forma, o movimento das classes experimentais ou de escolas experimentais perdeu o caráter de radical novidade que tivera no início” (p. 38).

Em 07 de junho de 1963, o governo paulista promulgou a Lei Estadual nº 7.940, que criava o Conselho Estadual da Educação e definia suas funções. Como parte do Sistema de Ensino do Estado e vinculado ao Secretário da Educação, caberia ao Conselho autorizar, de acordo com o artigo 4º, o funcionamento de cursos ou escolas experimentais de ensino primário médio com currículos, métodos e períodos escolares próprios. Dessa forma, as escolas e classes experimentais ficariam diretamente vinculadas ao órgão.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) apresenta outra interferência no cenário de reestruturação da educação neste período, a do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), criado em 1961 por empresários interessados em influenciar “as propostas educacionais, a partir de uma perspectiva empresarial” (p. 219). Para a autora, o IPES influenciou decisivamente no direcionamento do ensino durante os anos de regime militar, contribuindo para a afirmação da Teoria do Capital Humano, em que “o homem é considerado como parte do capital e, portanto, convertido em recurso humano para a produção” (p. 219).

O início da década de 1960 foi marcado pela criação de vários órgãos, conselhos e planos pelo governo de João Goulart, entre eles o Conselho Federal de Educação (CFE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

O golpe de 1964 fez a primeira incursão ao campo da educação um dia após sua instauração. No dia 1º de abril a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) no Rio de Janeiro foi invadida, incendiada e colocada na ilegalidade. A Universidade de Brasília foi considerada subversiva pelos militares, devido a seu caráter renovador, e invadida no mesmo dia. As universidades sofreram grande patrulhamento desde então

(FAUSTO, 1999). Com o golpe, conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), todos os órgãos e planos criados por Jango foram extintos e/ou substituídos por outros, entre eles a Cruzada ABC (Cruzada de Ação Básica Cristã), principalmente em Recife (PE), e mais adiante, nos anos 1970, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

A legislação do país foi reescrita e, a partir da Constituição de 1967, os projetos do governo para a Educação começaram a ganhar clara e definitivamente os contornos do modelo desenvolvimentista. Fausto (1999, p. 482) afirma que neste período começa a haver uma recuperação da produção industrial, que resultaria num crescimento entre 11,2% e 10% do PIB em 1968 e 1969. De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994).

[...] era necessário realizar reformas institucionais no que diz respeito à escolarização/qualificação da força de trabalho para torná-la eficiente em relação ao modelo de desenvolvimento. O objetivo a ser alcançado era o de formar o trabalhador competente e disciplinado e o homem brasileiro integrado ao projeto de desenvolvimento. A meta final a ser atingida, então, era a viabilização ao ideal de Brasil-potência. E para se chegar a essa meta, a educação passou a ter destaque como fator de desenvolvimento (p. 229).

Entre 1964 e 1968 vigorou um polêmico acordo entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e o órgão norte-americano *United States Agency for International Development*,³² batizado de MEC/USAID. O projeto tinha o objetivo principal de aprimorar o ensino universitário nacional, no entanto, devido à precariedade do ensino neste nível e da baixa possibilidade de acesso a uma parcela considerável da população, as forças foram canalizadas para suprir o ensino médio.³³

Em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692/71, promulgada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, sancionou vários artigos da Lei nº 4.024/61, centralizando as ações e decisões no Ministério da Educação e nas Secretarias estaduais. Entre as principais mudanças está a reorganização do ensino, substituindo os antigos ensinos primário e médio e adotando nova nomenclatura: ensino de 1º grau e de 2º grau. A iniciativa testada pelo Experimental da Lapa havia pelo menos quatro anos foi inserida na nova lei e o 1º grau passou a adotar um modelo de ensino continuado, em oito anos,

³² A USAID foi criada em novembro de 1961 pelo então presidente John Kennedy. Era um dos programas de assistência do governo norte-americano sem relação com o militarismo. Tornou-se em pouco tempo o terceiro maior dentre os projetos do governo dos Estados Unidos ao redor do mundo e existe até hoje.

³³ Os acordos MEC/USAID e PABAAE serão mais detalhados no capítulo referente aos Ginásios Pluricurriculares, por terem forte relação com as metodologias que o ensino profissionalizante desejava implantar no segundo grau naquele período.

abrangendo alunos de 7 a 14 anos e unindo os antigos primário e ginásio (hoje estendidos a nove anos, dos 6 aos 14). Este ponto é ressaltado e elogiado por Nagle (1981), que ainda enfatiza evidências da não democratização do ensino brasileiro.

Embora a escola primária e a secundária fossem instituições cujo objetivo era a formação comum, geral, havia entre elas uma diferença fundamental. A escola primária visava a educação comum do homem brasileiro, considerando-se que nela grande parte da população encontrava, especialmente por motivos socioeconômicos, o único período de educação escolar – sempre foi muito pequena a proporção de egressos da escola primária na secundária. Esta, por sua vez, já não representava a escola comum, de todos, mas a escola comum para, apenas, um pequeno grupo privilegiado, aquele que pretendia o prosseguimento dos estudos até a universidade.

Essa situação modificou-se com a Lei 5.692/71, devido ao princípio da continuidade. Este, ao eliminar barreiras, tornou sequentes os graus de educação escolar. Por exemplo, integrou a escola primária com o primeiro ciclo da escola média, fazendo com que aquela e este constituíssem um só e grande degrau da escada da educação escolar – a escola fundamental de oito anos ou a de 1º grau (p. 29).

Assim como aconteceu quando da promulgação da primeira LDB, a Lei nº 5.692/71 também dividiu os educadores. Em palestra realizada em 1983, Azanha (1987) critica a maneira como ela emendou o ensino primário e ginásial, sem conceder meios para que eles efetivamente se articulassem, descaracterizando ambos. Azanha entende que o alto índice de reprovação na 5ª série é justificado pelo despreparo do professor desta série, que não recebeu nem durante a formação inicial tampouco “no exercício da sua prática, para compreender que este momento de passagem entre os antigos ensinos primário e ginásial deve assegurar a continuidade do processo educativo e não interrompê-lo” (p. 67)³⁴.

Nagle (1981), por sua vez, mostra-se contrário a Azanha quanto à união entre os graus de ensino propostos pela 5.692/71. Para ele, a Lei promoveu sim a integração não somente entre o antigo primário e o ginásial, mas entre o 1º e o 2º graus, extensiva ao ensino colegial e até ao superior. “Ficaram, assim, abolidas as barreiras entre a escola primária e a secundária, entre a escola secundária e as profissionais e entre estas e a superior” (p. 18). O autor ainda lembra que a eliminação do exame de admissão

³⁴ Vale aqui uma consideração em relação à posição de Azanha, pois o autor em vários artigos e manifestações reiterou a defesa do exame de admissão – extinto pela LDB de 1971 – desde que unificado e oficializado. Na época, como membro da secretaria de educação, Azanha entendia que o exame nas mãos da secretaria possibilitava a democratização do acesso, antes mantido por interesses particulares de seleção.

proporcionou, juntamente com a continuidade de propósitos, “a nova escola de oito anos estabelecida pela Lei” (p. 19).

Essa lei em especial, por ter sido promulgada após uma década de experiências na educação nacional, em particular pelo Experimental da Lapa, merece uma análise mais aprofundada. Não pretendemos, de maneira nenhuma, inferir uma relação causal nem exclusiva ao que foi aplicado na escola paulista e as deliberações da legislação federal, mas sim relacionar algumas práticas às novas considerações legais, mesmo que em caráter de suposição. No entanto, não podemos ignorar completamente uma possível influência de uma das escolas que mais serviram de referência durante o processo de experimentação vivenciado na década anterior e que sobreviveu a vários mandos e desmandos, além de compartilhar de algumas iniciativas do mesmo governo que assinou a LDB.

A Lei nº 5.692/71, por meio do artigo 64º, reforçava a autonomia dos Conselhos Estaduais para autorizar experiências pedagógicas e validar ou não os resultados apresentados. No artigo 9º a lei apresentava a possibilidade de alteração do currículo caso os “alunos apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. O artigo 10º instituía a obrigatoriedade da Orientação Educacional, com aconselhamento vocacional, incluindo neste processo o corpo docente, a família e a comunidade. No Experimental da Lapa, o serviço de orientação educacional já funcionava como setor independente e, associado principalmente ao Setor de Orientação Pedagógica, promovia a coordenação de todo o corpo profissional da escola. Já o artigo 11º, § 1º, fazia referência à formulação de “estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente”, além de desenvolver de forma sistemática e intencional o aperfeiçoamento dos professores. Práticas estas exaustivamente vivenciadas no Experimental da Lapa.

Várias outras práticas desenvolvidas pelo Experimental ao longo dos anos anteriores estão presentes não somente na Lei de 1971, mas nas resoluções e pareceres posteriores à sua publicação. A interdisciplinaridade é abordada no artigo 2º da Resolução nº 8/71: “Estabelecer que cada escola deve trabalhar no sentido de ‘estabelecer a conjugação das matérias entre si, de modo a assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento’” (p. 102). Enquanto referências ao processo de avaliação constam do artigo 14º § 1º da Lei nº 5.692/71, em que se estende à escola a opção pela exigência ou não de prova final, assim como a expressão do

aproveitamento do aluno “em notas ou menções”, sobre os quais incidirão mais o desenvolvimento qualitativo do que o quantitativo.

Nagle (1981) também se refere ao tema citando o Parecer nº 853/71, que inclui o termo atividades ao item currículo, porém num sentido bastante amplo, tornando-se numa clara aceitação das mais modernas concepções sobre psicologia da educação infantil e das ideias do escolanovismo. “Não é difícil, também, concluir que por esse caminho se está procurando adotar algumas ideias da ‘Escola Nova’ na elaboração do currículo” (p. 51), complementa. As atividades às quais o autor se refere estão ligadas às áreas que substituíram o termo disciplina no currículo do Experimental da Lapa.

Saviani (2003), em contrapartida, critica o que Nagle (1981) elogia, entendendo que reformulação do currículo e a determinação de que o planejamento se baseasse em atividades e áreas de estudo refletia uma planejada queda da qualidade do ensino, “Ora, essas atividades e áreas de estudo são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares; e todos sabem que isso efetivamente ocorreu e vem ocorrendo” (p. 55).

Alguns autores, como Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), entendem que os anos 1980 denunciam uma situação que já vinha gradativamente se desenhando desde a década anterior, “os recursos estavam comprometidos com o capital privado e, além disso, o Estado repassava verbas para as escolas particulares. Na educação, a iniciativa privada domina a pré-escola, avançava no 2º grau e se tornaria majoritária no nível superior” (p. 278).

O fim do regime militar e o retorno à democracia levaram o país a um novo panorama de estruturação de suas bases. O governo José Sarney (1985-1989) apresentou uma série de projetos e programas que, todavia, ficavam mais no plano discursivo do que no prático. O mesmo cenário foi notado no governo Fernando Collor (1990-1993), com poucas ações efetivas.

Após a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se um debate para a publicação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que substituísse a legislação anterior, marcada com resquícios inconciliáveis do antigo regime para com o novo momento político. Em dezembro daquele ano, o deputado Octávio Elísio apresentou ao Congresso Nacional um texto com tendência progressista referente ao tema.

Finalmente, em 20 de dezembro de 1996, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso e do ministro da Educação Paulo Renato Souza, foi publicada a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que permanece em vigor até

a data da publicação deste trabalho, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto. Com a liberdade de adoção de práticas, pedagogias e metodologias diversas a todas as escolas da rede pública, o termo experimental perdeu o sentido e a existência de uma escola com esse caráter foi considerada despropositada, tanto que, em 2000, o Experimental da Lapa deixou de existir.

1.3 – Caracterização do ensino experimental

Antes de investigarmos as práticas e a importância delas em seu conjunto, para o entendimento da estruturação e funcionamento orgânico da escola, procedemos a uma análise do caráter experimental e das questões inerentes a ele. Caracterização esta que deveria fundamentar todas as classes experimentais, em especial as escolas experimentais, mas que, de qualquer forma, já era própria do Experimental da Lapa desde sua instalação na rua Tibério como parte da rede estadual.

Sem o entendimento dessas particularidades não é possível alicerçar a análise, pois as atividades diferenciadas em relação às demais unidades da rede pública só foram possíveis em razão da autonomia administrativa – da instituição – e pedagógica – dentro de um planejamento curricular e como essência da prática docente –; da almejada democratização do ensino – tanto no acesso quanto na continuidade e na formação cidadã e participativa do educando –; e, apesar de algumas controvérsias, o respaldo científico das realizações, possibilitando que as conclusões não acabassem por se basear apenas no empirismo das tentativas.

Para fundamentar inicialmente o conceito de ensino experimental, recorremos a John Dewey (1959), um dos maiores influenciadores das práticas escolares da escola pesquisada.

O desenvolvimento do método experimental como meio de adquirir-se conhecimento e ter-se a certeza *de que* é conhecimento e não mera opinião – método de descoberta e verificação, é a grande força restante, para efetuar-se a transformação da teoria do conhecimento. O método experimental tem dois aspectos. a) Por um lado, ele significa que não temos o direito de chamar alguma coisa de conhecimento, exceto quando nossa atividade produziu de fato certas mudanças físicas nas coisas, as quais concordam com a concepção adotada e a confirmam. Na falta dessas mudanças especiais, nossas ideias são unicamente hipóteses, teorias, sugestões, conjeturas, e só podem ser adotadas para se fazerem tentativas e serem usadas como indicação de experimentações a serem feitas. b) Por outro lado, o método experimental de pensar significa que o pensamento tem utilidade, que ele é útil exatamente no grau em que a previsão de consequências futuras é feita baseada na observação completa das condições presentes. A experimentação, por outras palavras, não equivale a reações cegas. Essa atividade de acréscimo – é acréscimo com referência àquilo que foi observado e que agora é previsto – é em verdade um fator inevitável de nosso procedimento, mas não constitui experimentação a não ser quando se notam as consequências e

se usam estas para fazerem predições e planos em similares situações futuras (p. 371).

O método experimental estava fundamentado na experiência em si, na possibilidade de extrair conclusões, conhecimento, teorias a partir da vivência do educando. A experiência transcendia a aquisição de conhecimento pela mera transmissão. Por isso o método experimental era a essência da escola nova, pois sem a experiência não poderia haver a centralização do processo no aluno, o que adviria de sua experiência poderia ser considerada aprendizagem, e apenas assim o processo se finalizaria em si mesmo.

As contestações ao modelo experimental surgiram tão logo ele foi idealizado. L. R. Carvalho (1959) critica vários pontos da instalação das classes experimentais na década de 1950. Em matéria opinativa inserida na seção Notas e Informações, o jornal *O Estado de S. Paulo*, sob assinatura de L. R. Carvalho, começa elogiando a intenção do Ministério da Educação e Cultura, “com o louvável propósito de propiciar às escolas secundárias existentes no País maior liberdade e melhores oportunidades de ensaio de novos métodos pedagógicos [...]”. Porém, na sequência do texto questiona a falta de objetividade das normas ministeriais quanto à ausência de controle na especificação do planejamento e na comprovação dos resultados. E, ao final, sentencia:

O problema da criação das classes experimentais não têm sido enfrentado com a seriedade que o assunto requer. Professores e diretores não sabem bem em que terreno andam pisando e por isso formulam planos ambiciosos de reformas radicais. Suprimem-se, sob superficiais e caprichosas alegações, aulas e até disciplinas, como se simples instruções ministeriais pudessem revogar disposições legais vigentes. A ânsia de modificar é muito maior do que a de saber o que se pretende modificar [...]. Seria aconselhável, portanto, que cuidassem do assunto com maior seriedade e comedimento. O açodamento que revelam não se compadece com as tremendas responsabilidades que terão de enfrentar para que as classes experimentais não se transformem em instrumentos deformadores da alma infantil (p. 3).

O caráter experimental das classes inauguradas na década de 1960 sempre suscitou discussões em relação à sua funcionalidade, responsabilidades e validade. As classes instaladas na rede pública encerravam o desejo de uma pedagogia renovada que pudesse servir de referência para a implantação em larga escala no ensino público. E para que se pudesse adotar procedimentos pedagógicos diversos livremente, sem interferências das correntes que se opunham à renovação, principalmente dentro dos

órgãos oficiais do governo, fazia-se mister haver uma garantia fundamental: a autonomia da instituição para promover modificações metodológicas, estruturais e administrativas. A autonomia fundamental para o experimento concedida a algumas escolas enquanto a grande maioria não dispunha das mesmas condições financeiras, humanas e estruturais acabou despertando críticas semelhantes às apresentadas acima, além de outras quanto a possíveis privilégios.

Autonomia

Recorremos a Azanha (1995), que a utiliza para elaborar sua crítica ao modelo, para conceituar e identificar o termo autonomia no contexto estudado. O autor analisa como a palavra autonomia, aplicada à situação escolar, aparece na bibliografia e nos documentos históricos. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, por exemplo, Azanha contextualiza o uso e o significado, mas ressalta que o termo

(...) aparece por duas ou três vezes e apenas para indicar a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse constituído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional (p. 133).

Em seguida, faz referência ao Código de Educação do Estado de São Paulo, constante do Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933. Nele, Fernando Azevedo, redator do documento e principal signatário do Manifesto do ano anterior, não menciona uma vez sequer a autonomia da escola e em apenas um dos quase mil artigos refere-se à autonomia do professor, mais precisamente no artigo 239, quando diz que ele deveria ter “autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea” (p. 134).

Azanha (1974) ratifica que o ensino nacional secundário vivia anteriormente uma época permeada pela padronização, que só viria a ser flexibilizada em 1961 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nº 4.024/61. Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e de 1971 não consta o termo autonomia, mas que cada estabelecimento escolar deveria organizar-se por meio de “regimento próprio” (AZANHA, 1995, p. 134).

O Experimental da Lapa tinha autonomia desde 1955 para elaborar seu regimento. O Conselho Estadual de Educação apenas o aprovava, enquanto as demais unidades da rede de ensino estadual eram obrigadas a seguir o modelo governamental. Salvador (2000) explica que o regimento do Experimental da Lapa – no período em que

a autora trabalhou na escola, coincidente em boa parte com o período analisado nesta dissertação – alterava-se para atender às exigências do processo dinâmico das inovações e também em função dos resultados alcançados e conclusões aferidas.

Na opinião de Azanha (1995), a escola em si, primeiramente, não se dissocia da administração pública que precisa alimentá-la de recursos para que a melhora da qualidade de ensino se efetive. No entanto, o autor defende que apenas e tão somente a própria instituição, com seus agentes – professores, diretor, funcionários e associação de pais – podem, com bases nas reais necessidades, avançar rumo à organização e solução de seus problemas.

Kandel (1960), ao tecer considerações sobre centralização e descentralização da administração nacional, indica para a importância da autonomia das unidades.

(...) para se despertar o interesse ativo do povo na educação é necessário que se comece por interessar as comunidades nas suas escolas locais, partindo dos pais e irradiando-se pela coletividade. Outra razão, que justifica a descentralização, é que esta dá margem a experiências novas dentro da estrutura da organização educacional do país. Nessas experiências é que repousam as possibilidades de liderança e de progresso por meio da emulação entre diversas escolas das várias localidades (p. 147).

Referindo-se à implantação das *classes nouvelles* na França em meados da década de 1940, Kandel (1960) confere importância significativa na mudança de condução do ensino no país, sob o ponto de vista pedagógico e da autonomia, mas restrita ao professor na condução da didática. Isso se deu, segundo o autor, pelo entendimento de que era necessário, ao aceitar os novos preceitos da Psicologia e a importância de priorizar o aluno como indivíduo, conceder autonomia aos professores de cada escola, pois só assim eles poderiam adaptar seus métodos e programas às individualidades de cada um. O autor acredita que o professor não pode se submeter a uma orientação superior, seja ela vinda de qualquer esfera. E sugere que os excessos que possam advir de tal liberdade podem ser controlados

(..) pelo preparo profissional (...), por sugestões ou orientação geral, cooperação com colegas e pelo preparo de cursos de estudo e articulação de uma classe [série] com a seguinte, pela opinião pública e a opinião dos pais, por cursos práticos e debates e pelas sugestões dos inspetores (p. 149).

As colocações de Kandel (1960) vão ao encontro do estabelecimento do trabalho docente conjunto do Experimental da Lapa e também das declarações colhidas

nas fontes. Ao mesmo tempo que se estabelecia uma linha pedagógica básica de discussão do planejamento curricular entre todos os agentes, havia uma convivência – mesmo que não muito pacífica, mas democrática – entre professores mais progressistas e abertos a experiências como outros mais conteudistas e disciplinadores por meios mais conservadores.

Em acordo com a reflexão de Kandel, Azanha (1987) estende a validade dos procedimentos à “autonomia da tarefa educativa” (p. 134).

(...) a autonomia da escola é algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo. (...) o projeto educativo de uma escola é o propósito de transformar a clientela (e a comunidade) tomando em consideração não as prescrições de uma pedagogia abstrata, mas as condições reais de vida dos educandos. Todo esforço educativo autêntico repousa numa esperança: a da possibilidade de modificação humana. Sem essa esperança, o ensino se transforma num ritual destituído de significado. Mas, a esperança não basta. É preciso organizar-se a partir dela e formular claramente o sentido e o valor das modificações que se pretendem e unir-se num esforço comum e continuado na sua perseguição (p. 134-144).

Azanha (1995) recorre ainda à ética para argumentar sobre a autonomia e reforça a dissociação entre a instituição e o poder público que impõe regras e determina tarefas. Para o autor, a educação extrapola detalhes organizacionais e deve se vincular muito mais a objetivos e valores educacionais, pois é na ética e no sentido social que se estabelece a necessidade da autonomia da escola.

Fusari, em depoimento a Triguís (2007), indica o regimento próprio do Experimental da Lapa como a essência para que a escola pudesse ter seu caráter experimental e possuir autonomia político-pedagógica. Para ele, não fosse o aspecto “sagrado” do regimento próprio não seria possível “a criação, a implantação e a implementação de uma experiência como foi o Experimental da Lapa” (p. 11).

Azanha (1987) pondera, no entanto, que a autonomia não se basta, caso as escolas não se valham da autonomia para adotar um ideal pedagógico de convivência democrática e de formação de cidadãos “críticos, livres criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas” (p. 130). Para que isso aconteça, a autonomia não pode se consolidar apenas como definição de ordem administrativa.

Vista desta forma, num contexto político de limitação das liberdades como o vivido pelo Brasil na época em que se debruça esta dissertação, a autonomia não pode estar dissociada da democratização. Pressupõe-se que esta decorre daquela e não pode

ser aferida apenas nas deliberações legislativas ou normativas de extensão universal do acesso e da continuidade do ensino, tampouco na elaboração burocrática de um plano de ensino ou de um projeto curricular. A democratização se estende ainda à formação voltada às práticas democráticas no ambiente escolar, práticas essas que precisam estar amparadas por uma autonomia que transcendesse os mecanismos de controle vigentes.

Democratização do ensino

A luta pela democratização do ensino percorreu todo o século XX e ainda hoje se mantém na pauta das discussões. No entanto, o termo democracia transcende a uma análise rasa e parcial. Democratização do ensino envolve diferentes perspectivas que tentaremos abordar, ao menos num sentido pragmático de análise, mesmo que abrangendo diferentes significações. Podemos considerar a democratização do ensino como a prática escolar que leva o aluno a se tornar um cidadão, podendo esta conscientização estender-se à comunidade por meio de encontros, reuniões e demais estratégias junto às famílias; ou então pensar na extensão universal gratuita da possibilidade de acesso e permanência; ou ainda incluir ao acesso universal e gratuito a obrigatoriedade de um ensino de qualidade a ser oferecido pelo Estado.

Moura (1998, p. 30), que foi diretora do Experimental da Lapa durante a parte da década de 1970 e 1980, define uma escola pública democrática como sendo “aquela em que os segmentos que a compõem – pais, alunos, especialistas e funcionários – discutem e encaminham os rumos da política educacional global e do projeto político-pedagógico escolar”. E complementa em relação ao atendimento a todos os envolvidos. “A escola deve ser administrada de forma coletiva, contemplando todos os segmentos que a compõem e que dela se utilizam”.

Tamberlini (2001, s/p) considera a “democratização das oportunidades a partir da escola e a luta pela universalização de direitos” como bandeira do Experimental da Lapa e enfatiza os projetos de cidadania e inclusão social nas iniciativas.

Libâneo (1998) enfatiza a importância contextual da “implantação de diversas versões da escola nova, entre elas, a antiautoritária e a progressivista” (p. 46). E crê que, aos construírem um ensino ativo e participativo, contribuiram para a democratização.

A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se, assim, a importância da difusão da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está

em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana (p. 75).

Azanha (1987) aborda a democratização do ensino como prática da liberdade. A democratização do ensino só é possível com práticas que conduzam o educando à liberdade, no entanto, contesta uma visão a que ele chama de progressista, pretensa defensora desse conceito e entendedora do compromisso da educação nesse processo. Uma das falácias – assim entendida por Azanha – é a máxima de que a educação é capaz de transformar a sociedade. A partir dessa premissa, a escola se democratiza e, ao formar homens livres transforma a sociedade – o conjunto de homens – igualmente livre. Para o autor, a ideia “(...) repousa numa ideia simplista da sociedade política concebida como sendo mero reflexo de características dos indivíduos que a compõem” (p. 37-38), e complementa dizendo que não há registro histórico que comprove a relação entre democratização do ensino e a transmutação consequente para uma sociedade igualmente democrática. Mesmo assim, Azanha contemporiza: “(...) não pretendemos afirmar que essa relação seja invariável e que, eventualmente, a educação não possa ter um efeito transformador mais amplo” (p. 38).

Chiozzini (2010) também considera limitadas as funções da escola na questão da democratização social e enquadra os projetos experimentais entre elas.

(...) por mais que pretendam ser emancipadores, são vistos como um espaço insuficiente para recuperar o significado da educação e do trabalho tal como se propunham [incluindo entre os mencionados os Ginásios Vocacionais]. Isso porque são incapazes de confrontar plenamente a alienação resultante do sistema capitalista, já que a escola apenas reproduz e não produz tal processo (p. 40).

Não há, na opinião de Azanha (1987), como integrar o ambiente escolar onde alunos vivenciam práticas libertárias ao contexto social extramuros.

Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública, é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da ideia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja, ocorre num contorno institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. (...). O jogo de forças e de interesses que move a vida política é irreproduzível no ambiente escolar. (...) Ao se pretender *democratizar* internamente a escola talvez apenas se

consiga uma degradação do significado político de democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula. Nem mesmo há qualquer garantia de que a prática da liberdade na escola contribua para a formação de vontades livres e autônomas (p. 39-40).

Libâneo (2004), por sua vez, pensa ser possível a contribuição da escola para a democracia. A elaboração curricular deve visar não somente a formação cidadã crítica e participativa, mas também questões como “desenvolvimento da autonomia de pensamento, iniciativa, liderança, participação nas decisões” (p. 193). Na opinião do autor, as estratégias para alcançar tal objetivo devem priorizar a participação cidadã efetiva, capacitando os alunos à tomada de decisões e iniciativas e acostumando-os a discutir pontos de vista publicamente. E complementa que a “qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem e dos seus resultados” constitui hoje “justiça social em termos de democratização do ensino” (p. 250).

Vários são os indicadores que apontam para uma intenção democratizadora no Experimental da Lapa. A começar pela abolição do exame de admissão, valendo-se para isso da autonomia que lhe era estendida. Apesar de poucas vezes os documentos do Experimental da Lapa fazerem menção ao termo democratização, nota-se a tentativa de, por meio de algumas práticas, alcançar resultados que possam ser extrapolados para além muros. A participação dos agentes na elaboração do projeto pedagógico curricular é uma maneira de buscar a participação do educando e da comunidade que cerca e compõe a instituição, assim como a organização nos GEPEs de grêmios estudantis, a dinâmica logística de responsabilidade do corpo discente na realização de eventos ou da autoavaliação como estratégia para o autoconhecimento incorporado à responsabilidade dentro de uma contextualização que envolvia a responsabilidade perante os pares.

No entanto, em relação à democratização do ensino como expansão de oportunidades, Azanha (1987) critica de modo geral as iniciativas isoladas e diferenciadas das demais unidades da rede pública – entre as quais se encaixavam o Experimental da Lapa e os Vocacionais – e entende que ela deve ser analisada como uma intenção política. Não há democracia de ensino, para o autor, quando apenas alguns privilegiados desfrutam de condições melhores, mesmo que o pretexto seja a experimentação pedagógica. “A democratização (...) é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica” (p. 41).

Azanha (1987) relata ainda que participou de uma mesa redonda na qual criticou abertamente a sobrevivência de escolas que se diferenciam das demais instituições da rede pública ao desfrute de materiais, estrutura e profissionais especiais. O autor inclusive considera que algumas dessas escolas acabaram, apesar das condições especiais, se desviando de seu papel inicial. Por fim, Azanha pensa que instituições desse tipo deveriam apenas provar que há condições de ensino público eficiente, sem exclusividades.

Um dos principais instrumentos antidemocráticos – paradoxalmente considerado democrático quando foi criado pela Reforma Francisco de Campos em 1931³⁵ –, manteve-se presente por décadas na educação brasileira. O exame de admissão era um processo seletivo que conferia somente aos mais capacitados a possibilidade de extensão dos estudos ao curso ginasial. Considerado altamente elitista, foi durante os anos 1960 duramente atacado, já que a luta por um ensino definitivamente democrático e universal precisava necessariamente garantir a continuidade dos estudos entre os ciclos e a permanência dos alunos na escola.

Azanha (1987) explica que os exames eram obrigatórios por legislação federal e elaborados pelas próprias escolas. Estas visando uma maior seleção, devido a suas condições estruturais e até para preservar o título de escolas rigorosas, aplicavam provas de alta dificuldade, o que restringia e muito o número de aprovados, em sua esmagadora maioria os mais abastados que tiveram condições de receber uma educação de qualidade superior à que era ministrada aos menos favorecidos em escolas da rede pública precárias. Isso foi derrubado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em meados de 1967 e eles foram unificados já para o ingresso no ano seguinte, tornando-os menos exigentes. Esse foi o primeiro passo à expansão de matrículas e à ocupação do ensino ginasial por uma parcela mais ampliada da população.

Azanha (1995) opina sobre a extinção do exame de admissão que deixou, em 1968, de ser obrigatório para quem terminava o primeiro grau e ingressaria no segundo grau apenas se fosse aprovado nesta seleção. A medida gerou uma onda de insatisfação,

³⁵ O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (republicado em 4 de junho de 1931) estabelecia no Capítulo III – Da admissão ao curso secundário, entre outros artigos:

Art. 18. O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

Art. 21. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matrícula.

Art. 22. O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português, (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais.

segundo Azanha, apesar de objetivar a democratização do acesso ao ensino. Para o autor,

A transformação escolar ocorrida pela maciça ampliação de vagas no ginásio, em 1968, inviabilizou os procedimentos de ensino então vigentes. Essa inviabilização ocorreu, em parte, pela resistência do magistério em ajustar a sua mentalidade profissional à realidade escolar emergente e que atendia a profundos reclamos sociais (p. 20).

Além disso, ele culpa também a imprensa, que reproduziu a insatisfação “da classe média, cujas crianças frequentavam a escola pública até então com exclusividade” e dos setores empresariais e confessionais do ensino “que foram obrigados a penosos redirecionamentos de investimentos a médio e a longo prazo” (p. 20). Na opinião do autor, este foi o primeiro capítulo do que viria a se constituir no “processo de estigmatização da escola pública”, levando-a a tão baixo conceito construído ao longo dos últimos anos.

Analisando o panorama estabelecido após o fim do exame de admissão estabelecido pela Lei 5.692/71, quando a escola pública passou a sofrer severas e repetidas críticas em relação à queda dessa qualidade oferecida, Azanha (1995) rebate as críticas e argumenta a favor do alcance social proporcionado pela extinção da seleção e ampliação do ciclo escolar para oito anos. O autor lembra o favorecimento aos melhores alunos do curso primário e a conseqüente eliminação de alunos de famílias de renda baixa que já não tinham naturalmente condições e apoio para se dedicar a um estudo mais amplo e aprofundado. Com a extinção do exame de admissão, abriu-se a possibilidade de extensão dos estudos a uma faixa da população até então não atendida. Isso provocou uma ampliação das vagas não correspondida por uma maior oferta de condições das escolas para abrigar a expansão. A qualidade de ensino dos ginásios públicos era considerada de boa qualidade e gozava da preferência até mesmo das classes mais favorecidas enquanto vigorou o exame.

Azanha (1995) não considera a diferença de nível como decorrência direta da eliminação do exame e da conseqüente abertura universal ao ensino ginásial, “(...) essa comparação não é legítima porque as situações não são comparáveis. A escola de poucos de ontem é historicamente diferente da escola de todos (ou de quase todos) de hoje” (p. 39).

Azanha (1995) justifica sua opinião e rebate as críticas sobre uma possível queda de qualidade do ensino público, relacionando-a com a resistência a um ensino verdadeiramente democrático, quando estendido a todos.

(...) Antes disso, a escola pública vinha desempenhando, até com relativo êxito, a sua função de instituição social discriminadora da população segundo os interesses sociais e políticos prevalentes. Mas acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes tornaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente. (...) Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração de mentalidade do próprio magistério em face das novas responsabilidades profissionais criadas pela expansão significativa da clientela escolar.

Contudo, essa reformulação da consciência profissional não ocorreu, e o magistério opôs firme resistência à democratização da escola pública, que se tornou possível com o aparecimento do 1º grau integrando os antigos ensinos primário e ginásial. (p. 40).

A experiência do Núcleo Experimental da Lapa neste período, com o trabalho conjunto do Grupo Escolar com os Ginásios Pluricurriculares possibilitou, graças à autonomia conferida à escola, a abolição do exame de admissão pelo Projeto Experimental em algumas unidades dos GEPEs, porém não uniforme, com resistências de diversas ordens e em tempos diferentes. É interessante observar a diversidade de atitudes impregnada nas unidades que compunha o Núcleo, pela própria identidade das escolas em que os GEPEs se instalaram, o que reforça a necessidade de particularizar as “escolas” que compunham o Experimental da Lapa neste período.

O Relatório do GEPE I de 1968 menciona a extinção do exame de admissão, ainda utilizado na rede pública, no Projeto Experimental e justifica.

O exame de admissão para a 1ª série não é realizado no GEPE 1. Dentro do sistema de continuidade educativa, os alunos passam automaticamente do Grupo Experimental ‘Dr. Edmundo de Carvalho’ para o GEPE 1. Os critérios para esta passagem são estabelecidos pela equipe docente e técnica do GEE (p. 32).

A passagem dos alunos do curso primário para o secundário foi automática no GEPE I também de 1969 para o ano letivo seguinte, de acordo com o Relatório de 1969 desta unidade. No entanto, podemos verificar que o GEPE II, neste mesmo ano, ainda promovia o exame de admissão. Muito provavelmente porque ainda aguardava um parecer definitivo da Secretaria de Educação para seu funcionamento integral em caráter experimental. Tanto em 1968 quanto em 1969, no GEPE IV, a seleção dos alunos

obedeceu, primeiramente, o resultado do Exame Único Oficial do Estado. Em 1968, a seleção se deu a partir dos seguintes critérios, obedecido o resultado no exame de admissão, nesta ordem: 1. alunos do G. E. Reynaldo Porchat; 2. alunos de outros Grupos Escolares da comunidade; 3. idade entre 9,5 anos e 13,5 anos; e, por fim, 4. ao menos três anos de escolaridade em escola oficial.

Em 1969 prevaleceu esta ordenação: 1. alunos do GE Reynaldo Porchat; 2. alunos de Grupos Escolares próximos ao GEPE IV residentes no Alto da Lapa; 3. alunos de escolas particulares próximas ao GEPE IV residentes no Alto da Lapa; 4. residentes no entorno ao bairro (seguindo a ordem dos dois últimos critérios) e, por fim; 5. alunos reprovados na primeira série em outros ginásios que pedissem transferência para o GEPE IV.

Os critérios de seleção dos alunos, segundo o Relatório do GEPE II de 1969, foi um dos pontos de crítica do modelo experimental adotado no Estado de São Paulo. Devido à procura maior que a oferta, no Experimental da Lapa, assim como nas demais unidades experimentais, os interessados passavam por uma triagem. O relatório dá indícios de como ela aconteceu neste ano na unidade. Eram estes os critérios para a seleção dos alunos inscritos (não possível deduzir se nesta ordem apresentada):

Idade, com peso maior para alunos de 17,5 anos; número de anos de escolaridade primária, atribuindo peso maior para 8 anos; tempo de intervalo entre término do curso primário e início do curso secundário, com peso maior para 4 anos de intervalo; início tardio de escolaridade, contando peso maior para a idade mais alta; classificação nas provas, obtida a média pelo cálculo do desvio padrão do grupo (p. 13).

O item enfatiza que os resultados das provas de conhecimento não são os únicos critérios a serem considerados, e que os escolhidos para seleção são diretamente relacionados aos objetivos da instituição e com a carência educacional apresentada pelo público pretendente.

Outra questão relacionada à democratização do ensino é a inclusão de deficientes. Prática e reivindicação em destaque nos dias atuais teve no Experimental da Lapa a quebra de um paradigma, com a inserção destes num ambiente comum a outros alunos. Não se pode dizer, numa interpretação atual, que o Experimental foi um exemplo de inclusão, já que dispunha os deficientes em classes especiais e segregadas a diferenciações rígidas. Com o tempo, como várias práticas escolares na instituição,

outras experimentações foram realizadas, até que a integração foi promovida, apesar de não de maneira tão incisiva.

Salvador (2000) afirma que, sem distinção, os alunos deficientes faziam parte das classes. Como a professora trabalhou no Experimental da Lapa na década de 1970, é muito provável que a experiência da distribuição dos alunos entre as demais classes tenha ocorrido após a experiência de isolamento em classes especiais que se mantinha até o final da década anterior. Tal diferenciação pode ser constada no Relatório de 1969 do GEEDEC, que aponta uma classe (entre as 24 existentes) denominada especial e preenchida exclusivamente com 27 alunos com deficiência física ou mental.

O autor desta dissertação recorda que em 1970, quando cursava o primeiro ano do primário, ainda havia uma classe chamada especial (ao menos entre os alunos) que agrupava adolescentes com problemas mentais, deficientes físicos e/ou com atraso escolar (mais velhos). Esta turma era alvo de curiosidade dos demais alunos, que passavam pela sala procurando espreitar o que acontecia lá dentro, enquanto no horário de intervalo (recreio) eles eram, senão discriminados, não integrados, permanecendo isolados ou agrupados entre eles. Alcinhas não faltavam, um deles, mais velho, era chamado de “Zé Pelo”, em razão do desenvolvimento já ter lhe concedido pelos nas pernas, braços e face, coisa que os outros alunos da primeira série não tinham. Em 1971 houve a oportunidade de estudar ao lado de um deficiente visual durante o segundo ano (correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental atual), os alunos se revezavam diariamente para sentar ao lado da carteira de Edson e auxiliá-lo no que era necessário.

Segundo Salvador (2000), havia projetos de fonoaudiologia, em que profissionais atendiam e auxiliavam o deficiente mental educável com exames diagnósticos e acompanhamento junto aos professores.

Para assessorar diretamente a turma do Grupo Escolar existia o setor de Educação Especial. O Relatório de 1969 do GE faz referência aos resultados alcançados com os deficientes mentais educáveis e os visuais, afirmando que 16 das 42 crianças que fizeram parte do grupo especial em 1969 passariam a integrar as classes normais em 1970, pois haviam passado por uma recuperação pedagógica suficiente, na qual foram constatadas que suas deficiências eram de ordem cultural, ou seja, carência de informações e oportunidades. O setor atuou diretamente com os professores, promovendo treinamentos específicos para lidar com o grupo.

Resultados alcançados com os deficientes visuais foram comemorados, como se pode conferir no trecho retirado deste documento de 1969:

(...) conseguiu-se (...) uma maior integração e adaptação do deficiente cego e amblíope, na família, nos grupos sociais diversos e principalmente na própria escola. Esta integração e adaptação podem ser observadas através do rendimento pedagógico dos alunos, de sua independência, relacionada principalmente à locomoção, da participação dos mesmos não apenas nas atividades escolares propriamente ditas, como também nas atividades recreativas e extraescolares (p. 147).

Para 1970, o GE, de acordo com o relatório do ano anterior, pretendia admitir também deficientes auditivos.

Investigação científica

A busca pela cientificidade nas iniciativas educacionais na década de 1960, principalmente entre os modelos experimentais, motivou muitas discussões. Afinal, deveria ou não a educação, em especial a experimental, buscar respaldo na comprovação científica para estabelecer as conclusões de suas práticas pedagógicas? Ou o empirismo deveria se prestar à livre experimentação sem precisar responder a questões que, ao não poderem ser respondidas, inviabilizariam o ensino?

Azanha (1974) questiona a iniciativa do ponto de vista de experimentação educacional e de sua validade como investigação científica. Para ele, a preocupação de investigar estava presente apenas em um ou outro caso isolado dentre as classes e escolas experimentais que foram instituídas a partir de 1959. No entanto, ele defende que os propósitos mais amplos deveriam ser atendidos, ao contrário do que ocorreu, segundo ele, “(...) apenas de situar um fato muito importante para a análise dos resultados. (...) balanço das eventuais repercussões das classes experimentais no quadro evolutivo da escola brasileira” (p. 45).

Outro ponto-chave da tese de Azanha (1974) quanto à inviabilidade de as classes ou escolas experimentais servirem como experimentação educacional é a análise procedimental das hipóteses nas situações propostas. Sem formulação de hipótese, na opinião do autor, não é possível tornar um experimento científico.

Cientificamente, experimentar é submeter uma hipótese à prova, é colher fundamento empírico para uma decisão teórica: a aceitação ou rejeição de uma proposição hipotética. Este é o traço epistemológico essencial da experimentação e o seu único papel no processo de conhecimento científico. Sem hipótese, não há pois experimentação científica que é, basicamente, um procedimento de prova (p. 60-61).

Azanha (1974) analisa o caso do Experimental da Lapa à luz de hipóteses que justifiquem a experimentação educacional e cita um dos relatórios que formula uma hipótese para uma experimentação educacional. De acordo com o Relatório de atividades de 1967 de uma das unidades do GEPE há uma relação dos “problemas educacionais a serem enfrentados”³⁶. Azanha (1974) toma tais itens para buscar uma formulação de hipóteses que justifique o trabalho científico da proposta. Sua análise sobre os três pontos iniciais vislumbra não hipóteses, mas caracterizações de uma situação.

Não se tratava de investigar as razões e as consequências dessa descontinuidade, mas tão somente, de caracterizá-la como desnecessária e injusta de um ponto de vista pedagógico. (...) Seria uma lamentável confusão tomar essa decisão como consistindo numa hipótese, pois não se tratava de um estudo sobre a *ruptura* entre dois níveis de ensino, mas de sua afirmação como indesejável (p. 65).

Quanto aos três itens seguintes do documento, o autor também os classifica não como hipóteses, mas “também opções por cursos de ação” (p. 66). Prosseguindo na análise do Relatório de 1967, Azanha (1974) não encontra indícios de experimentação científica ou educacional nas propostas, concluindo que o Núcleo Experimental da Lapa igualmente não conseguiu formular hipóteses.

Azanha (1974) acena por fim com um desafio a qualquer análise sobre as escolas experimentais:

Resta, agora, saber se essa situação aqui descrita é meramente circunstancial ou indica uma peculiaridade inevitável de toda *experimentação* que se constitui pela organização de classes ou escolas experimentais. A elucidação deste ponto – absolutamente indispensável – deve ser buscada na comparação entre a natureza da problemática pressuposta pela experiência científica e aquela outra a que responde o esforço das classes e escolas experimentais (p. 68).

³⁶ 1.1 – Quanto à estrutura de um sistema educacional orgânico: 1.1.1 – Por que a ruptura entre a escola primária e a escola média? 1.1.2 – Até que ponto se permitem as consequências de adaptações emocionais sofridas pela criança na passagem do grau primário para o grau médio e que são reproduzidas pela escola? 1.1.3 – Por que perder os dados de observação de quatro a cinco anos de escolaridade? 1.2 – Quanto à organização curricular do primeiro ciclo ginasial: 1.2.1 – Como trabalhar com pessoal técnico e docente que não teve um treinamento prévio especial para o desenvolvimento dessa linha de ação educativa? 1.2.2 – Como trabalhar com uma população de crianças numa faixa etária de 11 – 13 anos, provenientes de escola pública, proporcionando um desenvolvimento integral e harmônico da personalidade? 1.2.3 – Como enfrentar os problemas de repetência e evasão tão comuns no primeiro ciclo da escola média?

No Relatório do GEPE IV de 1968, merece destaque entre as conceituações levantadas, os termos pesquisa e experimentação. A mesma diferenciação feita por Azanha (1974) é enfatizada no relatório, a de que a pesquisa no campo educacional não pode ser comparada à realizada nos campos das ciências físicas e naturais, por exemplo. Ademais, a experimentação, como principal razão da existência do Núcleo, é definida “como um padrão de trabalho educacional, cujos componentes básicos seriam um grande compromisso com a renovação de toda a rede oficial do estado, e uma contínua e permanente atividade de autocrítica e revisão do próprio trabalho” (p. 7).

O relatório admite que não conseguiu, na questão da pesquisa e da experimentação, “ir além de uma primeira aproximação, de um reconhecimento de terreno”, por não conseguir “vivê-la de modo totalmente consciente e intencional, procedendo a uma avaliação contínua, e procurando identificar em cada situação os seus componentes mais universais” (p. 27). A coordenadora da unidade Marilena Rissutto entende que o esboço do trabalho em 1968 terá continuidade nos anos seguintes e poderá, então, ter uma avaliação significativa.

É interessante como o Relatório de 1968 do GEPE IV opta, a partir da página 27, por uma linguagem científica de pesquisa, retomando questões já debatidas anteriormente sob outra abordagem. Os objetivos da unidade são então esmiuçados à luz da pesquisa científica, tratados a partir de levantamento de hipóteses principais, derivadas e secundárias, numa busca desnecessária, a nosso ver, para justificar estratégias educacionais.

Esta redação pode justificar-se em parte pelas considerações finais do capítulo, em suas conclusões e perspectivas. Neste item, o relatório ratifica seus dois objetivos principais: “propiciar educação secundária renovada a alunos provenientes de escolas primárias da rede escolar e exercer um controle científico das experiências realizadas tendo em vista a renovação do ensino” (p. 30). Tal linguagem parece ter sido abandonada ou nem sequer considerada pelo Núcleo Experimental da Lapa, a julgar pelas publicações disponíveis, cabendo exclusivamente a esta unidade a tentativa de aproximá-la da pesquisa científica.

Enfim, tais objetivos, plenamente encaixados na filofia do Experimental da Lapa, sem desconsiderar os avanços periódicos, que também fazem parte da própria engrenagem de prática-avaliação-replanejamento do projeto, são considerados, todavia, alcançáveis apenas ao final do ciclo de quatro anos do ensino secundário.

“Elitismo” e outras críticas

O Experimental da Lapa, assim como outras instituições do tipo, recebeu várias críticas ao longo do tempo. Não por suas iniciativas ou pelo caráter experimental em si, mas exatamente por não adotar princípios que se entendiam democráticos de ensino. Pelo fato de receber uma série de privilégios administrativos – contratação de diversos profissionais e professores de maneira diferente do que ocorria com os demais estabelecimentos vinculados à rede estadual de ensino – e financeiros – aparelhamento diferenciado e orçamento mais generoso –, o modelo não era estendido à rede pública, o que se constituía em privilégio inaceitável. Assim, o Experimental da Lapa era acusado de elitista e antidemocrático por alguns críticos, pois não estava ao alcance de todos, constituindo-se uma ilha de excelência à custa da precariedade das demais unidades públicas.

Cupertino (1990) critica os privilégios desfrutados pelas escolas experimentais em relação ao uso do dinheiro público, porém avança um ganho paralelo com isso.

Essa noção de injustiça pelo dinheiro público ser gasto com a educação das elites é o lugar-comum das críticas a essas escolas. Quero porém apontar para um outro aspecto, que se refere ao elo entre a utilização solitária e parcial do método renovado por participantes e a ideia de democratização, de expansão para rede. Se considerarmos como intenção das escolas-piloto a criação de um método e de uma estrutura que o sustente, para serem simplesmente transpostos e multiplicados na rede pública, é lógico que tal propósito seria deslocado da realidade, pois as escolas experimentais gozavam de condições especiais, inviáveis em grande escala. No entanto, quando vemos os ex-professores adaptarem certos procedimentos em condições adversas, por vezes sem apoio da direção das escolas, a reflexão sobre a validade de escolas-piloto pode tomar outro rumo: a valorização daquele espaço enquanto formação de educadores (p. 125).

Abramowicz, Elias e Silva³⁷, citadas por Viégas e Souza (2012), ponderam sobre a polêmica da validade e legitimidade das escolas experimentais, em consonância com Cupertino (1990).

Ainda que verdadeiras 'ilhas' dentro do sistema de ensino, as escolas experimentais conseguiram demonstrar que é possível melhorar a qualidade de ensino e é possível realizar a educação no seu sentido 'lato'. Como escola alternativa, diferenciada e

³⁷ ABRAMOWICZ, Mere; ELIAS, Marisa Del Cioppo; SILVA, Teresinha M. Neli. **A melhoria do ensino nas 1as séries: enfrentando o desafio**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

democrática, conseguiu reunir crianças de todas as camadas sociais e oferecer a elas amplas possibilidades de desenvolvimento. Conseguiu ser uma escola de boa qualidade para todos que a procuraram.” (p. 31).

Outras críticas permearam a história do Experimental da Lapa, algumas internas, de profissionais que por lá passaram. As classes e aulas de Salvador (2000) serviram em 1972 a uma série de estudos pedagógicos, envolvendo o Setor de Pesquisas do Experimental da Lapa e diversos profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos. Vários relatórios foram elaborados a partir dessas análises, mas a autora reclama que nunca teve acesso a esses resultados.

A professora de Artes Plásticas, Hebe de Carvalho, que lecionou no Experimental da Lapa, em entrevista a Triguís (2007), relata outras dificuldades encontradas. Primeiramente em relação ao número de alunos (cerca de 500, segundo ela) e o acúmulo de responsabilidades:

(...) eu tenho que distribuir o material, cuidar do material, ordenar a sala, para que eles tenham condições de trabalhar. Eu não paro um minuto e eu tenho que dar atenção a todos os alunos, mas como você pode ensinar, sem conhece nem o nome dos alunos? Como você pode dar uma orientação para os alunos? (p. 48).

A professora critica também os critérios de avaliação especificamente para o caso da disciplina por qual era responsável. Além do elevado número de alunos, ela não enxerga validade em avaliar uma disciplina baseada na abstração e na qual a evolução do aluno muitas vezes não pode ser mensurável. Esta declaração de Hebe de Carvalho ilustra a busca mais marcante pela metodologia presente no Núcleo Experimental da Lapa na segunda metade dos anos 1960 e início da década seguinte, a partir da leitura dos Cadernos, que acaba caracterizando o tecnicismo que buscava englobar áreas que apresentavam diferenciais particulares e significativos na questão avaliativa, com base numa metodologia única e aplicável a todas as áreas.

Heloísa Lopes, em entrevista a Fernandes (2009), afirma que entre o início e meados dos anos 1970, havia muita rotatividade de professores. “O professor não criava base na escola. Ele ficava um, dois anos e já saía. Daí começava-se tudo de novo” (p. 273). A professora afirma ainda que a estrutura da escola no aspecto de suprir todas as necessidades materiais do aluno, especialmente nas aulas de música, foi responsável por um comportamento generalizado de indisciplina, o que a levou a alterar suas estratégias.

As crianças ficaram muito mal acostumadas... Você fazia trabalhos muito sofisticados e eles não valorizavam. (...) as escolas por aí não têm nada, essas crianças têm coisas demais. (...) Quanta coisa, quanta riqueza ela possuía na escola e a criança não estava valorizando (p. 276).

Ao levantar outro problema em relação ao dever do Experimental da Lapa de servir à rede escolar, a professora Heloísa Lopes reforça a crítica de muitos especialistas às diferenças entre as escolas experimentais e as demais da rede pública.

No Experimental o objetivo não era trabalhar só com nossa escola. O que se trabalhasse lá era para ser passado para a Rede. E a gente sabia da inviabilidade de se musicalizar, com a nossa estrutura de país. Era... apenas uma sensibilização, não é? Preparar para ouvir, preparar para criticar, preparar para vivenciar (...) (p. 282).

Esta afirmação acaba por suscitar outra pergunta pertinente à discussão: seria legítimo uma escola experimental, mantida oficialmente com verbas diferenciadas, testar práticas e metodologias que não poderiam ser utilizadas pela rede pública?

Enfim, o Experimental da Lapa nunca foi unanimidade. Recebeu muitas críticas e sofreu ataques diversos de vários setores: oficiais, do professorado, de intelectuais e, certamente, de vozes da sociedade que, apesar de não ouvidas, poderiam se sentir excluídas – caso dos alunos das escolas públicas vizinhas, como bem recorda o autor desta dissertação, que mantinham certo distanciamento por considerar os “gegedequianos” muito “metidos”.

Entendido o contexto e tomados os devidos cuidados conceituais em relação às principais caracterizações do ensino experimental da época e algumas particularidades do Experimental da Lapa, é possível prosseguir a releitura da instituição e o aprofundamento da pesquisa.

Capítulo 2 – Ensino voltado para o desenvolvimento vocacional

A formação do GEGEDEC está diretamente ligada à experiência do ensino vocacional, em particular os ginásios pluricurriculares. O ensino profissionalizante, reivindicado desde o início do século encontra nos anos 1960 esta vertente que busca despertar vocações nos estudantes do nível ginásial. Este modelo proporcionou diretamente a possibilidade da tentativa de integração do ensino em oito anos ininterruptos.

2.1 – Surgimento dos Ginásios Pluricurriculares

A formação do Experimental da Lapa não pode ser descontextualizada da realidade econômica da época, quando os setores produtivos exigiam que a escola formasse a mão de obra, ou ao menos oferecesse subsídios para que o aluno iniciasse, principalmente no ensino ginásial, a prática de atividades que poderiam, senão introduzi-lo no mercado de trabalho, ao menos, despertar vocações. A escola para todos e o ensino unificado em seu conteúdo monopolizavam as discussões (KANDEL, 1960; FÁVERO, 2009).

As reivindicações dos setores técnicos, como pode ser constatado na elaboração cronológica do ensino profissionalizante em Salles (2010), caminharam quase que concomitantemente com os anseios dos educadores renovadores, até ser adotado na década de 1960 no ensino ginásial, em especial nos currículos voltados a despertar a vocação do aluno e iniciá-lo em algumas práticas associadas no ambiente escolar, dos quais os Ginásios Vocacionais e os Pluricurriculares foram os principais representantes em São Paulo.

A educação voltada para o trabalho, apesar de ganhar força e destaque no Brasil juntamente com as discussões pedagógicas da década de 1950, já vinha sendo discutida e pleiteada desde o final do século XIX. A Proclamação da República, em 1889, segundo Santos (2010), trouxe uma reivindicação crescente de alguns setores da sociedade. Apesar da economia ainda estar centrada na agricultura e na exportação dos produtos agrícolas, a Revolução Industrial já influenciava os vanguardistas. A educação profissionalizante era entendida como uma das condições básicas para que o país adentrasse no rol dos países industrializados ou ao menos adquirisse tal status potencial.

Salles (2001) acredita que a passagem ocorrida na sociedade brasileira do ‘mundo’ agrícola e tradicional para o urbano e industrial foi a maior responsável pela reinterpretação do ensino.

Em 23 de dezembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, foram criadas as primeiras unidades profissionalizantes específicas. Vinculadas ao Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices foram inauguradas no ano seguinte nas capitais brasileiras, com a finalidade de “ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito” (SANTOS, 2010, p. 212). A iniciativa, todavia, de acordo com o autor, não alcançou a eficiência esperada, apresentando problemas estruturais e de incapacidade docente – o mesmo problema dos Grupos Escolares inaugurados na mesma.

Criados por pressão tanto das classes populares como das elites produtivas, principalmente as ligadas às indústrias instaladas nos centros urbanos, os cursos industriais e comerciais tiveram desde então frequência predominante das camadas sociais mais baixas, dos filhos dos operários e servidores menos classificados. As escolas eram mantidas por recursos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Com o tempo, a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices obteve a aprovação popular e dos presidentes da República seguintes, até o ensino industrial começar efetivamente a se desenhar na década de 1930.

A passagem da predominância da condição agrícola para a industrial nos rumos econômicos do país e sua absorção pelo sistema de ensino não foi tão tranquila tampouco célere. A intensificação das tensões trazidas por esse processo, expressa por meio das contradições entre a tradição e a inovação, o rural e o urbano, o arcaico e o moderno, só tomaram forma definitiva quando a tendência urbanizadora da sociedade assumiu características praticamente irreversíveis.

Foi nesse contexto que o Estado de São Paulo projetou-se como uma fábrica de modernidade. Nenhuma unidade da União, do início até meados do século, aumentou tão significativamente sua população como o estado aumentou a sua. Concorreu para esse fato o excesso de pessoas que transferiram seus domicílios de origem para o estado [...], vindas nas correntes migratórias atraídas pelas oportunidades geradas pela intensificação da industrialização (SALLES, 2001, p. 52).

Na década de 1940, o ensino industrial ainda viria a passar por uma diferenciação estrutural importante sendo a partir daí controlado em conjunto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo governo. A Lei Orgânica

do Ensino Industrial, promulgada em 30 de janeiro de 1942, estruturou o ensino industrial, deixando-o sob responsabilidade do Ministério de Educação e Saúde e dividindo-o em dois ciclos.

Durante a gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde – 1937 e 1945 – o ensino médio profissional foi regulamentado. Salles (2001) critica a Reforma Capanema de 1942 que, em sua opinião, apresentava um cunho elitista e de atendimento às pretensões da classe dominante, mas admite sua importância e a considera, juntamente com a Reforma Francisco Campos, “as principais ações adotadas em âmbito federal que deram forma, mais ou menos definitiva, à organização sistemática dos diversos níveis e modalidades de ensino, que ao longo da década de 1950, compõem o sistema paulista de ensino” (p. 58).

Salles (2010) menciona a disputa entre empresários e educadores durante a elaboração da Lei Orgânica Industrial de 1942 e afirma que na ocasião prevaleceu a posição do empresariado paulista sobre a orientação pedagógica do ensino técnico-industrial:

um ensino pragmático, rápido, elementar, voltado para o atendimento imediatista das necessidades da indústria, contra a visão do Ministério da Educação, que defendia um projeto mais arrojado para o ensino industrial; [...] de formação integral, de longa duração, com currículo variado, capaz de propagar pelo país aquilo que acreditava serem as bases de uma verdadeira cultura técnica e científica (p. 131-132).

Kandel (1960) acrescenta que o descontentamento com o que vinha sendo praticado no ensino secundário também era criticado na Europa. As contestações eram variadas e referiam-se, neste ponto, ao foco desproporcional na aquisição de conhecimento intelectual em prejuízo da prática ou a provável negligência com o conteúdo intelectual nos cursos técnicos e profissionalizantes. O autor associa o movimento de insatisfação de um lado à queda da qualidade de ensino no segundo grau acadêmico (destinado às classes mais privilegiadas e baseado na aquisição de conhecimento), argumento utilizado até mesmo pelos mais privilegiados economicamente que não apresentavam aproveitamento satisfatório; e de outro, às classes operárias, que vislumbravam a oportunidade de ter acesso (mesmo que restrito a poucos) ao ensino acadêmico e sentiam-se “ofendidas quando os filhos [eram] encaminhados a outro tipo de escola ou curso secundário” (p. 74). É neste panorama que

começa a se desenvolver a noção de escola compreensiva, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Para Nagle (1981) entre as décadas de 1930 e 40 estabeleceu-se um dualismo na escola média, na qual ou o aluno optava pela escola secundária, podendo então ascender socialmente e prosseguir os estudos até o nível superior, ou era levado a cursar (por imposição social) a escola profissional, ficando destinado, assim, a interromper sua trajetória escolar, estacionar socialmente e ser inserido no mercado de trabalho braçal tão logo terminasse o curso. Aos menos favorecidos estava determinado o segundo caminho, enquanto a elite continuava sua marcha dominante tanto cultural quanto social-econômica.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) também não poupa críticas e corrobora a opinião de Nagle.

Tanto é uma diferenciação que acaba por classificar uns poucos e ‘desclassificar’ outros, que, apesar de no período de 1930-61 ter-se dado a primeira etapa do desenvolvimento industrial na sociedade brasileira, o prestígio do ensino médio ginasial e colegial de tipo acadêmico [o que preparava o aluno para ingressar no ensino superior] não chegou a ser abalado. E isso aconteceu mesmo sabendo-se que, nesse crescimento do ensino médio, o ensino industrial e comercial foram os que, proporcionalmente, mais cresceram.

Ainda assim, repito: em 1960, 83% da matrícula do ensino médio de primeiro ciclo era (sic) do curso secundário, enquanto a dos cursos industrial e comercial, juntos, era de 13% (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, p. 165).

Mais do que um embate entre educadores e mercado, a discussão se estabelecia em relação à própria função social da escola. O que deveria priorizar uma escola que deveria ser laica, gratuita, universal e com ensino de qualidade? Formar o ser humano, preocupado com o desenvolvimento de todos os seus aspectos? Formar para a cidadania (ou civismo)? Prepará-lo para o mundo diversificado do trabalho? Ou capacitá-lo para ser absorvido pelo mercado?

No Brasil, várias modificações foram feitas na Lei Orgânica Industrial de 1942, até que a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, estendeu aos alunos concluintes do primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola a possibilidade de ingressar no curso clássico ou científico, desde que aprovados em exame referentes às disciplinas

que não faziam parte daqueles. Uma correção, segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), da diferenciação explicitada na Constituição de 1937³⁸.

A lei 1.254, de 4 de dezembro de 1950, entre outras deliberações, diferenciou os estabelecimentos mantidos pelo poder federal dos que eram de responsabilidades dos estados. Porém, mesmo com essa e outras leis que a sucederam nos anos 1950 e que deram equiparação aos cursos de ensino médio, as críticas de Nagle (1981) não cessaram. Na opinião do autor, o ajustamento do ensino se deu em função das exigências das classes dominantes, mais “no sentido da criação de uma elite condutora, que propriamente um ensino de massa preocupado com o atendimento de demandas requeridas pelo setor produtivo, especialmente, o setor industrial” (p. 68).

Neste período, a Europa também discutia a melhor forma de organizar o ensino secundário. Kandel (1960) lembra que havia duas correntes distintas, uma que defendia a escola única, como já existia na França, e outra que considerava o modelo multilateral, adotado na Inglaterra – com três tipos específicos de curso: acadêmico, geral ou técnico. O autor considera o progresso tecnológico que incrementou a mecanização da indústria como facilitador para o ensino secundário voltado para a capacitação profissional do aluno.

Os resultados dessa mecanização, conquanto beneficiem de modo geral a sociedade, criaram uma situação em que os jovens adolescentes não encontram emprego em qualquer ocupação que lhe proporcione sequer a promessa de futura carreira. A manutenção dessa juventude por mais tempo na escola dá oportunidade à orientação profissional, que as escolas tiveram de subtrair aos pais e seus amigos, e ao preparo profissional, que antigamente era adquirido através da aprendizagem (p. 75).

Salles (2001) oferece um panorama de como a nova realidade socioeconômica se instalou no Estado de São Paulo a partir da migração em busca de melhores oportunidades oferecidas pela crescente industrialização da região e, supostamente, dificultou a elaboração de um sistema de ensino que acompanhasse a velocidade das mudanças,

³⁸ Artigo nº 129 – [...] O ensino pré-vocacional profissional *destinado às classes menos favorecidas* é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Em aproximadamente cinquenta anos, de 1907 a 1958, São Paulo passa de uma participação de 16,5% na produção industrial nacional para uma participação majoritária de 55%.

[...] o aumento demográfico do Estado aconteceu concomitantemente ao fenômeno econômico relativo ao aumento da produção industrial. Ambos cumpriram papéis decisivos para o concentracionismo industrial ocorrido no Estado de São Paulo. O primeiro concentrando a população para o mercado de trabalho e segundo gerando rendas e salários para a formação do mercado de consumo (p. 28).

Alguns dados apresentados pelo autor são altamente sugestivos no que tange à reelaboração curricular visando atender à demanda por uma educação renovadora, corrigir os rumos do ensino profissionalizante e desenvolver um curso secundário que levasse o aluno a descobrir e desenvolver vocações sem, no entanto, condená-lo a seguir precocemente um caminho profissional alheio à continuidade dos estudos. Associada a isso, a busca por um modelo que não discriminasse o aluno que por motivos culturais, sociais, econômicos ou de qualquer origem era o principal mote dos progressistas.

A consequência do aumento populacional refletiu-se nas matrículas escolares, perfazendo “um crescimento relativo de 24,6%, apesar de a população escolarizável, no mesmo período, ter crescido 42,3%” (p. 90). Salles (2001) relaciona alguns pontos que comprovam sua tese: alto nível de repetência, superlotação das escolas, condições físicas e estruturais precárias,

[...] [escolas] que para conter a pressão social por novas matrículas são obrigadas a funcionar em dois e três turnos diários com mais de 30 alunos por classe, até problemas pedagógicos que parecem mais voltados para a repetência e expulsão do aluno, do que para a sua promoção (p. 90).

Dos três níveis de ensino, o primário foi o que apresentou menor crescimento no número de matrículas de 1950 para 1960, enquanto a expansão do ensino médio entre os anos de 1940 e 1960 foi considerável. Segundo o Anuário Estatístico do Estado de São Paulo de 1960 (SALLES, 2001, p. 35), o número de matrículas atingiu em 1960 um índice 4,5 maior do que as registradas vinte anos atrás (de 78.052 matriculados para 351.955). Todavia, o ensino técnico industrial mostrava queda na representação total de 4,7% para 3,3% entre os dois levantamentos.

É interessante observar que, igualmente, como aconteceu com o ensino primário, na década de maior aceleração do processo de industrialização, o número de matrículas no curso industrial também sofreu forte retração. Observado com atenção esse fato chega-se à conclusão que, ou se estava diante de uma grande

disfunção do setor educacional em relação ao processo de industrialização, o que comprovaria as preocupações demonstradas por alguns estudiosos, ou, simplesmente, o problema não estava no setor educacional, mas sim, no modelo de industrialização que se estava incrementando entre nós. Setor este que pela sua natureza tecnológica externa a realidade econômica do país, especialmente do estado, não estaria provocando praticamente nenhuma sinergia importante com a educação. Nesse caso, não seria a educação o foco da análise, mas sim o modelo de industrialização (SALLES, 2001, p. 131).

Diante desse quadro, é natural que o Estado tenha se tornado o principal palco das discussões e da renovação efetiva do ensino, apesar de o aumento do número de matrículas, no entanto, não ter desencadeado uma melhora na qualidade de ensino. Crianças em idade escolar sem acesso ao ensino, prédios sucateados, índice de repetência desencorajador, população adulta com nível de instrução baixíssimo ou nulo³⁹, perspectivas de alteração do quadro vinculadas à burocracia do poder legislativo formavam um panorama pouco favorável ao otimismo, mas potencialmente reivindicatório. É também flagrante o abismo entre o ensino primário e o secundário e a urgência por uma estratégia que permitisse a continuidade do estudo de um ciclo para o outro, com outra formatação para o ensino secundário.

Os desafios também atingiam a capacitação do corpo docente. Nos anos seguintes, várias foram as maneiras de fomentar a necessidade por professores mais capazes: a formação de professores polivalentes – Escola Normal, CEFAM, Pedagogia –; formação de professores especialistas – licenciaturas em geral –; formação contínua por meio de múltiplas atividades – cursos, palestras, oficinas – e formação contínua no próprio local de trabalho – entre pares, com mediação da coordenação pedagógica –; visando as condições de vida e trabalho dos educadores escolares em geral – concursos, contratos e jornadas diferenciadas; e prolongando a formação – mestrados e doutorados.

A análise dos estudos realizados por Salles (2001) não permite conclusões simplistas e infundadas que possam relacionar aumento populacional, exigência da indústria e aumento do tempo de escolaridade. No entanto, o contexto traduzido em números acentua a necessidade da reinterpretção do ensino profissional em São Paulo diante da nova configuração socioeconômica estabelecida.

³⁹ O VII Recenseamento Geral - Estado de São Paulo, 1960, p. 28 – IBGE apresenta o tempo de estudo da população paulista. Quase 90%, mais exatamente 89,5%, não tinham instrução ou possuíam até quatro anos de estudo; na capital, este índice era de 84,8%. A este total podemos acrescentar ainda alguns dos 3,6% que responderam ter de 5 a 8 anos de estudo que podem estar entre os casos de repetência citados anteriormente (SALLES, 2001, p. 107).

Aliado a isso, Ribeiro (1998) destaca a entrada vultosa de capital estrangeiro no Brasil durante a década de 1950 para que o projeto desenvolvimentista impulsionado com a posse de Juscelino Kubitschek e o plano “50 anos 5”, lema da política econômica e estrutural do novo governo, torna-se viável. As consequências do crescimento da indústria brasileira baseada na produção de equipamentos e bens de consumo duráveis foram a concentração da riqueza e do comando socioeconômico nas mãos de uma minoria de industriais brasileiros e de multinacionais poderosas. A consequência desse novo panorama da educação é de um comprovado aumento dos investimentos do governo, segundo dados apresentados pela autora, apesar de a qualidade do ensino e a diminuição absoluta do número de analfabetos não condizerem com a verba acrescida.

Durante os primeiros anos do regime militar, Ribeiro apresenta um decréscimo do investimento em educação e cultura (9,35% das despesas da União em 1970), período em que foram privilegiados setores como Forças Armadas (36,17%) e Transportes (27,12%). Apesar disso, o investimento de estados e municípios cresceu em termos percentuais de 1964 para 1970.

É nesse cenário de baixo financiamento e alta expectativa da indústria pesada predominantemente estrangeira que se funde a história das duas principais instituições voltadas para o ensino vocacional da época. Os vocacionais e os pluricurriculares dividiram a cena durante a década de 1960, não faltando interpretações diversas e contundentes às duas iniciativas. O ensino vocacional para o segundo grau já vinha se desenhando havia alguns anos e o contexto político do período fez com que ambos escrevessem seus nomes na efêmera história desses cursos.

Dois acordos firmados entre o final da década de 1950 e a de 1960 pelos governos brasileiro e norte-americano, o PABAE e o MEC/USAID, influenciaram diretamente a reformulação do ensino nacional e foram responsáveis pelo viés profissionalizante e voltado ao interesse da nova ordem econômica internacional.

O PABAE (Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar) foi idealizado pelo governo dos Estados Unidos, adotado pelo brasileiro na década de 1950 e aplicado diretamente no ensino primário e na formação de professores na Escola Normal. Apesar do anúncio unilateral por parte dos Estados Unidos, em 1963, de seu encerramento, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) continuou a adotar as linhas do projeto.

De acordo com Abreu e Eiterer (2008), o projeto se baseava firmemente nas ideias escolanovistas de Dewey e trouxe novidades como o uso de figuras, participação

ativa do aluno na aula, uso de materiais didáticos diversos e momentos de discussão na sala de aula (“hora da novidade” ou “roda de conversa”), enquanto a formação continuada dos professores – chamada na época de treinamento – talvez tenha sido a contribuição mais efetiva entre as práticas que se solidificaram com a iniciativa.

As reflexões acerca da prática pedagógica, da avaliação sistemática e contínua e da formação docente já vinham conduzindo o meio educacional e, em especial, algumas escolas, como era o caso do Instituto de Educação de Belo Horizonte (MG), que entre 1956 e 1964 teve implantado o PABAE e atendeu professores do Brasil inteiro. Abreu e Eiterer (2008) apresentam as principais características, a importância e a abrangência do PABAE.

O Programa se apoiou numa visão da psicologia como ciência positiva, de acordo com a mentalidade científica adequada à época. As decisões fundavam-se na busca do estudo sério e sistemático do desenvolvimento; uma epistemologia científica e genética.

[...]

Do ponto de vista didático-pedagógico, há alguns aspectos a serem considerados, entre eles, o caráter cientificista que impregnou a maior parte das decisões pedagógicas. A avaliação, o planejamento de atividades e a organização das sequências didáticas, a enturmação e o reagrupamento em classe, assim como as atividades preparatórias foram guiadas por uma visão científica do desenvolvimento humano e, especialmente, do desenvolvimento infantil.

Em termos de avaliação de aprendizagem, preconizaram a avaliação contínua e formativa, qualitativa e quantitativa. Os autores apontam a complementaridade entre elas. A consequência direta da fundamentação numa psicologia científica foi o uso de testes padronizados e a busca de medidas a partir de um modelo standardizado. Contudo, não houve o abandono de outros aspectos, tais como a socialização, o incentivo à cooperação, ao trabalho em grupo e à convivência. A relação família-escola, atividades centradas nos interesses dos alunos, motivação a partir do cotidiano, criação de situações reais de ensino contextualizadas são também alvos da ação docente. O crivo, segundo o qual tais atividades eram avaliadas, a essência de sua elaboração e avaliação, era a crença na capacidade da ciência de fornecer modelos adequados para a aprendizagem humana a partir da psicologia do desenvolvimento (p. 105-106).

As citações acima sugerem algumas práticas que foram encontradas nos relatórios do Núcleo Experimental e nos Cadernos do GEGEDEC, como a avaliação

contínua e formativa, o reagrupamento de classes, a busca pela cientificidade, a importância da psicologia do desenvolvimento, entre outras.

Críticas permearam a curta vida do PABAE (LIBÂNEO, 1998; KUENZER e MACHADO, 1984; p.e.), entre elas a de ingerência estrangeira sobre a soberania nacional na área educacional, o interesse dos Estados Unidos de implantar sua cultura, a deterioração da fé católica e a falta de conhecimento da realidade brasileira nas propostas.

O ano de 1961 foi fecundo em promulgação de leis e decretos que procuravam regulamentar e organizar o ensino profissional, tendendo fortemente ao viés vocacional para o curso ginasial. Em São Paulo, a Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961 (regulamentada o Decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961), reforma o Ensino Industrial e institui o Serviço de Ensino Vocacional (SEV). O governo federal, por meio do Decreto 50.492, de 15 de abril de 1961, assinado pelo presidente Jânio Quadros, instituiu o ginásio industrial em substituição ao curso básico de ensino industrial. O artigo 2º deste determinava três objetivos: “ampliar os fundamentos da cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-o com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores”, enquanto o artigo 6º dizia que os alunos deveriam “ser orientados, de modo elementar e assistemático, sobre os princípios e métodos de organização racional do trabalho aplicáveis às atividades produtivas”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1961 fazia menção ao novo modelo vocacional. De acordo com o artigo nº 21 da Lei 6.052/61,

Os Cursos Vocacionais, de 2 ou 4 anos de duração, de 1º ciclo do ensino de grau médio, terão o caráter de curso básico, destinado a proporcionar cultura geral, explorar as aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores.

O artigo nº 24 versava sobre o currículo. Além das disciplinas do primeiro ciclo, os cursos teriam outras de iniciação técnica de várias áreas e atividades práticas em oficinas e laboratórios. Ao final ficava bem clara sua limitação: “[...] sem preocupação imediata de formar artífices, com o fim de proporcionar orientação profissional e despertar interesse para profissões técnicas e científicas”.

O Artigo nº 25, em seu parágrafo único, permitia seu funcionamento como unidade distinta, abrindo assim a possibilidade da autonomia (no caso do Experimental da Lapa, o Regimento Interno), o que efetivamente aconteceu, sendo esta a principal delimitadora da essência revolucionária dos Vocacionais.

O Curso Básico Vocacional poderá, a critério do Poder Executivo, funcionar como unidade distinta ou integrada em Centro Educacional, diretamente subordinada e orientada por órgão especializado em educação secundária da Secretaria da Educação, passando a denominar-se Ginásio Vocacional.

Dentre as classes experimentais do Estado de São Paulo, destacou-se o Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro, que iniciou a experiência em 1959. O sucesso desta iniciativa levou à criação dos Ginásios Vocacionais. A direção do SEV coube a uma das professoras responsáveis pela escola, Maria Nilde Mascellani⁴⁰, que passou a ser a principal figura no processo de instalação dos Ginásios Vocacionais no Estado. Em 1963 já funcionavam cinco unidades dos Ginásios Vocacionais (AZANHA, 1974; e CUPERTINO, 1990).

Enquanto os Ginásios Vocacionais começavam a operar, o governo federal procurava implantar os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), que surgiam como tentativa de regulamentar o ensino industrial no nível ginasial. Em 1963, a nova investida em busca de implantar os GOTs foi inócua e encontrou resistência em críticas diversas (CHIZZINI, 2003; BALZAN, 2005, entre outros), principalmente de ordem social e ideológica, associando-o a uma possível ingerência norte-americana sobre os destinos da educação brasileira e o interesse dos industriais tão somente em formar mão de obra.

Os Ginásios Vocacionais e o Experimental da Lapa viriam a conviver e adotar métodos e práticas muito semelhantes. A história de ambas as iniciativas muitas vezes se confunde (apesar de os educadores envolvidos nos dois projetos evitarem comparações), assim como muitas das práticas metodológicas, pedagógicas e administrativas fizeram parte do dia a dia de ambas as instituições. Alguns motivos são compreensíveis, principalmente o fato de os vocacionais terem sido substituídos pelos

⁴⁰ Maria Nilde Mascellani nasceu em São Paulo em 3 de abril de 1931 e faleceu em 19 de dezembro de 1999. Formou-se professora e pedagoga. Foi coordenador do Serviço de Orientação Vocacional (SEV) de 1961 a 1969. Em 1970 foi aposentada com base no AI-5. (Site Blogue da GVive - <http://vocacionalforever.blogspot.com.br/2008/07/vida-de-maria-nilde.html> - Acesso em 30 de setembro de 2014.

ginásios pluricurriculares, na tentativa oficial de eliminar os resquícios revolucionários presentes em seus métodos de trabalho.

Outro acordo polêmico que interferiu diretamente na educação brasileira foi o MEC/USAID, assinado entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a *United States Agency for International Development* (Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional) em 1965. Santos (2005) explica que

[...] os ‘Acordos MEC/USAID’, além de procurar atingir todos os níveis e ramos acadêmicos, também interferiram no funcionamento interior do sistema educacional brasileiro. Reestruturaram administrativamente as instituições, planejaram-nas sob a lógica do capital dependente/associado treinando, assim, pessoal docente e técnico para garantir sua continuidade (p. 16).

Mascellani (2010) afirma que o órgão já exercia influência no País desde o início da década.

A assinatura do acordo, entretanto, ocorreu num período de tensão política e ebulição educacional. Ao mesmo tempo em que as classes experimentais que vingaram se destacavam com um ensino renovador, o desdobramento de algumas iniciativas preocupava o governo militar. Enquanto o Ministério procurava estruturar sua versão de ensino vocacional, campo que interessava em particular a USAID, os Ginásios Vocacionais ganhavam forma e força em São Paulo, sob a direção de Maria Nilde Mascellani e o apoio de setores ideologicamente simpatizantes da tendência contestadora das escolas.

Segundo Chiozzini (2003), a implantação dos GOTs caracterizou-se como a primeira experiência efetiva de aplicação das diretrizes do acordo MEC-USAID para o primeiro ciclo. A onda de insatisfação com o acordo fez com que governo brasileiro e USAID tratassem dos assuntos afins em caráter confidencial, sigilo este que viria a ser quebrado pelo deputado Marcio Moreira Alves⁴¹, com a publicação em 1968 do livro de sua autoria *Beabá dos MEC/USAID*, no qual revelava detalhes do conteúdo dos projetos.

⁴¹ Marcio Moreira Alves nasceu em 14 de julho de 1936 no Rio de Janeiro e faleceu em 03 de abril de 2009. Jornalista, escritor e político, como deputado federal pronunciou discurso em 2 de setembro de 1968 considerado pelos militares então no poder como ofensivo às Forças Armadas. Em 13 de dezembro do mesmo ano, foi decretado o AI-5 que cassaria, entre tantos outros, o mandato do próprio Alves. Exilou-se dias depois e só retornou ao país em 1979 com a Lei da Anistia. (Site Marcio Moreira Alves - <http://www.marciomoreiraalves.com/quem.htm> - Acesso em 30 de setembro de 2014).

Chiozzini (2003, p. 37) utiliza uma citação de Arapiraca (1982), que faz referência a uma série de conferências internacionais anteriores e à Conferência Nacional de Educação, realizada em abril de 1967, em Salvador (BA), na qual são feitas algumas recomendações para se alinhar as diretrizes internas com as internacionais:

[...] 'reformulação do conteúdo dos programas de ensino do curso primário e de 1º ciclo do ensino médio, a fim de conferir unidade aos seus objetivos comuns de formação de cultura geral moderna e de exploração vocacional; que os sistemas de ensino devem consagrar o ginásio multicurricular e polivalente como solução mais adequada para a reorganização da escola média de 1º ciclo, transformando, em unidades desse tipo, os ginásios já existentes e não criando novas unidades escolares fora desses moldes'.⁴²

A tendência contestadora que se instalou nos Vocacionais deu origem a uma crescente crise entre militares e o SEV. Segundo Nunes (2000, p. 57), por volta de 1967, o Estado de São Paulo, por sugestão do governo federal constituiu uma comissão para formular as bases teóricas e práticas para a instalação dos GOTs, com o nome de Ginásios Pluricurriculares. Criados em caráter experimental pelo Ato nº 41, de 31 de janeiro de 1967, havia 60 unidades pluricurriculares instaladas no ano seguinte e 90, em 1969 (NUNES, 2000).

Logo após a instituição do AI-5, em 1968, o Departamento de Educação do Estado de São Paulo, dirigido pelo professor José Mário Pires Azanha, determinou o desligamento dos professores do Vocacional que haviam participado de uma passeata contra a portaria nº 36 do próprio departamento, que no entender dos docentes rebaixaria a qualidade de ensino nas escolas públicas (CHIOZZINI, 2010; MASCELLANI, 2010). As tensões aumentavam e o viés ideológico dos Ginásios Vocacionais passou a ser motivo para a intensificação da vigilância da ditadura.

Com base no Decreto Federal nº 477, de fevereiro de 1969, as atividades escolares passaram a ser rigidamente controladas e a repressão autorizada em todas as instituições nos três níveis de ensino. Segundo Chiozzini (2010), em 12 de dezembro de 1969 todas as unidades dos Ginásios Vocacionais foram invadidas pela polícia militar. A ação coordenada prendeu diretores, orientadores e professores, entre eles Maria Nilde Mascellani, e indiciou alguns por subversão. As escolas seriam desativadas oficialmente pela Lei nº 5.692 de 1971.

⁴² ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo, Cortez Associados, 1982.

De acordo com Mascellani (2010), muitas foram as dificuldades encontradas durante a vida do projeto.

Implantada em um momento de intenso debate político e desenvolvida em grande parte sob o regime militar, a experiência do Serviço de Ensino Vocacional foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim de aberta repressão. Sendo o SEV um órgão diretamente ligado ao gabinete do Secretário da Educação⁴³, a condição de Coordenadora desse serviço nos criou, desde o início, sérias dificuldades no relacionamento com os demais departamentos da Secretaria. E problemas ainda mais sérios ocorreriam após o golpe militar de 1964 (p. 99).

A diferenciação entre as filosofias de ensino foi explanada em linhas gerais por Fusari, em depoimento a Triguis (2007). Para ele, os projetos pedagógicos eram diferentes. Enquanto o Experimental da Lapa buscava resgatar a pedagogia tradicional e, baseado na Escola Nova, despertar o adolescente para a crítica da realidade, o Vocacional era explicitamente posicionado ideologicamente à esquerda, utilizando o engajamento e a pedagogia histórico-crítica. Alguns dos professores envolvidos no projeto do Experimental da Lapa eram também de esquerda, segundo Fusari, mas este posicionamento se fazia notar mais especificamente nas áreas de Estudos Sociais e de conhecimento, não numa estrutura ideológica.

Para Chiozzini (2003), as diferenças entre ambos eram visíveis.

[Os pluricurriculares] pressupunham uma visão acrítica da sociedade capitalista, como se fosse possível abrir um leque de futuras opções ao educando, ignorando o passo seguinte da sua carreira estudantil. Como já foi mencionado, os Pluricurriculares estavam vinculados ao ensino técnico profissionalizante, o que iria se consolidar com a Lei 5.692/71. Além disso, o indivíduo deveria adequar-se a uma ‘sociedade em acelerado processo de mudança’, e não entender-se como sujeito que compõe essa sociedade e é agente que interfere nesse processo de mudanças, juntamente com a sua coletividade (p. 64).

Apesar dessa diferença estrutural, conforme Fusari conta a Triguis (2007) “[...] isso não significa que nós não tenhamos sido perseguidos, que o nosso material não tivesse sido vigiado, que nós não tivemos que destruir o material” (p. 11). E conta o

⁴³ Maria Nilde Mascellani foi convidada a assumir o SEV pelo secretário Luciano Vasconcellos de Carvalho e foi durante a gestão de Ulhôa Cintra que os Vocacionais foram extintos.

episódio em que ele e sua colega e esposa⁴⁴ foram obrigados a incinerar o material de Orientação Sexual preparado pelo setor audiovisual, que incluía desenhos dos aparelhos reprodutores masculino e feminino, além de alguns planejamentos da área de Estudos Sociais, além de admitir que “[...] alguns colegas nossos foram presos e torturados” (p. 12).

O depoimento de Newton Balzan, ex-coordenador da área de Estudos Sociais do SEV, constante da dissertação de Chiozzini (2003), acrescenta informações ao embate ideológico entre os Vocacionais e os Pluricurriculares, que culminou com a criação de 55 ginásios pluricurriculares no Estado de São Paulo.

Em 67, o governo do estado não avalia o Vocacional e decide implantar um novo sistema que é o Ginásio Pluricurricular do MEC/USAID. Enquanto no Vocacional o centro das disciplinas era Estudos Sociais e os problemas sócio-político-culturais, nos Ginásios Pluricurriculares o centro era Artes Industriais (p. 67).

Balzan (2005) ratifica sua opinião e aumenta o tom da crítica aos Pluricurriculares: “A formação do educando fica relegada a um segundo plano, vindo em primeiro lugar a preparação de mão-de-obra semi-especializada para o mercado de trabalho” (p. 139). O autor acrescenta que a curta existência dos Pluricurriculares não foi estranhada. “[...] Como seria de se esperar, os Pluricurriculares duraram pouco. Era voz corrente, na época, que se tratava de algo natimorto” (p. 139).

As críticas dos personagens mais vinculados à formação e existência dos Vocacionais [CHIOZZINI (2003), BALZAN (2005), MASCELLANI (2010)] devem ser ponderadas, pois a constante busca pela formação integral e humanista dos alunos do Experimental da Lapa, como pode ser fartamente encontrada nos relatórios, nos leva a considerar que, apesar do não engajamento da escola aos moldes do SEV, não houve um servil atendimento aos interesses tanto do regime militar quanto do mercado interessado na formação unilateral da mão de obra adolescente.

O Relatório de 1969 do GEPE I faz referência à criação dos Pluricurriculares, afirmando que eles tinham “[...] a intenção de se constituir um ginásio único, democrático e flexível, resultante da unificação do primeiro ciclo do grau médio num tronco comum, visando dar educação geral para todos” (p. 1). Além disso, deveriam

⁴⁴ Maria Felisminda Rezende e Fusari cursou o jardim de infância na Escola ao Ar Livre Dom Pedro II e retornou ao Experimental da Lapa aos dezoito anos de idade, logo depois de se formar professora pela escola normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Deixou a escola em 1973 para estudar Pedagogia Audiovisual na França. Hoje dá nome a um prêmio de Educação e Comunicação, concedido a educadores que se destacam nesta área, o Prêmio Mariazinha Fusari de Educomunicação.

despertar vocações nos alunos, vocações estas que teriam prosseguimento no ensino colegial ou diversificado ou especializado⁴⁵.

Machado (1989) enumera as principais características dos GOTs.

[...] tinha a duração de quatro anos e seu currículo previa, por um lado, disciplinas de cultura acadêmica e geral, não diferindo, essencialmente, dos ginásios convencionais; por outro, artes práticas em pelo menos três dos seguintes campos: artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e educação para o lar. O ensino era de natureza politécnica, exigindo do professor também uma formação polivalente. Quase todos os ginásios orientados para o trabalho pertenceram às redes estaduais de ensino, e nas duas primeiras séries, além da parte geral, previa-se a sondagem de aptidões (p. 48).

Nagle (1981) entende que a estratégia de implantação dos GOTs falhou ao não criar novas unidades, pois deixava, assim, de estender o benefício à população que precisava ter o acesso facilitado. “Depois da Lei 4.024/61, que manteve as exigências, a criação dos ginásios pluricurriculares e dos GOTs também não conseguiu solucionar o problema. [...] além do número pouco significativo, eles se acrescentaram aos ginásios existentes em vez de os substituírem” (p. 18).

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) considera que os GOTs ainda serviram de modelo para os cursos profissionalizantes instituídos pelo governo militar no início da década de 1970, a partir das recomendações da Lei nº 5.692/71, e levanta algumas razões para que a almejada profissionalização fracassasse.

[...] a ideia era a de acabar com os cursos clássico e científico e também com a especificidade das famosas escolas técnicas industriais e das escolas normais, pois seus cursos seriam, como o de todas as demais escolas de 2º grau, profissionalizantes, isto é, conferiam aos estudantes uma habilitação profissional como técnico ou auxiliar técnico.

Com essa medida, o governo objetivava diminuir a demanda e a pressão que se fazia sobre o ensino superior. No entanto, essa pressão não diminuiu.

[...]

Outra questão básica [...] foi a falta de recursos que levou as escolas a terem um equipamento precário e, muitas vezes, obsoleto. Os GOTs [...], que serviram de modelo para a profissionalização, ensinavam as técnicas industriais ainda de forma artesanal, representando, portanto, uma proposta ultrapassada para o próprio modelo de desenvolvimento capitalista.

⁴⁵ Baseado em Sucupira, Newton. **Princípios de Educação de Grau Médio na LDB.**

Nas escolas profissionalizantes foi constatado ainda que o custo por aluno era 60% maior do que o antigo secundário.

Portanto, as escolas profissionalizantes, além de apresentarem um alto custo e estarem desatualizadas quanto a equipamentos e recursos humanos, não atendiam às expectativas de qualificação requeridas pela indústria moderna. Muitas dessas indústrias possuíam formas próprias de qualificação ou, então, as tecnologias já vinham prontas do exterior (p. 252).

O governo federal, por meio do Conselho de Educação (CE), ainda tentou, a partir do Parecer 45/72, que estabelecia a “Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional”, e do Parecer 76/75, que procurava esclarecer dúvidas constantes nas Leis e Pareceres anteriores, referentes ao ensino de 2º grau constante na Lei 5.692/71, orientar a condução pedagógica e curricular dos cursos profissionalizantes. Enquanto isso, segundo Fusari, “corria a ideia dos empresários definirem o currículo das escolas técnicas”⁴⁶.

Algumas das práticas especificamente voltadas ao ensino vocacional foram mantidas quando os GEPEs e o Grupo Escolar fundiram-se no GEGEDEC, principalmente nas aulas de Artes Industriais e Práticas Comerciais, que mantiveram a essência do ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades manuais e conhecimento de procedimentos básicos da indústria.

Neste processo de instituição de um plano pedagógico curricular capaz de unificar os cursos primário e ginásial e construir uma base sólida de integração entre as áreas é importante ressaltar a presença de um profissional que contribuiu decisivamente para a consolidação de um modelo eficiente e caracterizado na condição experimental de fundamentou as ações da escola de modo sistemático, o professor Joel Martins⁴⁷.

Joel Martins, segundo Fusari em entrevista a Triguis (2007), era especialista em Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento e, no Experimental da Lapa, atuou durante a década de 60, início da seguinte. A maior contribuição de Martins, que Fusari considera um “intelectual

⁴⁶ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

⁴⁷ Joel Martins nasceu em 27 de março de 1927 em São Paulo e faleceu em 2 de maio de 1993. Professor da Escola Normal Caetano de campos, formou-se em Filosofia e Pedagogia. Especializado em Psicologia Educacional, teve participação decisiva na elaboração do Projeto Pedagógico Curricular tanto dos Ginásios Vocacionais quanto do Núcleo Experimental da Lapa. Foi ainda nome importante na instalação do Mestrado em Educação no estado de São Paulo. Com bases em informações do site SPQMH (Sociedade de Pesquisa em Motricidade Humana (http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/bio_joel.html) e do artigo de Dermeval Saviani *O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação* em Revista Brasileira de Educação, v. 30, set./out./nov./dez. 2005, p. 21-35, in <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a03n30>. Ambas, acesso em 30 de setembro de 2014.

orgânico” (p. 7), foi assessorar Therezinha Fram no projeto pedagógico curricular da escola.

Villela (1991) reforça o papel de Martins no estabelecimento do currículo da escola, assim como Therezinha Fram, em entrevista a Fernandes (2009), que ratifica sua importância: “(...) foi uma pessoa decisiva no plano do Experimental. A ele o Experimental deve um colosso. Ele era nosso assessor, grande especialista em educação e currículo, doutor em psicologia” (p. 70).

É interessante a lembrança que o autor desta dissertação tem de uma das aulas de Práticas Comerciais, na qual a professora, com uma conotação altamente liberal, lá pelos anos 1976, explanava sobre a necessidade de não realizarmos tarefas domésticas que pudessem ser feitas por profissionais especializados, como serviço de hidráulica ou eletricidade, pois essa cadeia de serviços precisava ser alimentada para sobreviver.

2.2 – O Núcleo Experimental da Lapa – A experiência de uma progressão continuada

Os capítulos anteriores permitem a partir de agora a introdução mais específica à iniciativa do Experimental da Lapa. Com base nas informações anteriores é possível situá-lo no contexto educacional dos anos 1960 e buscar informações que comprovem sua condição de escola inovadora.

Em 1958, o diretor Geral do Departamento de Educação de São Paulo, Luís Contier, consultou o Experimental da Lapa para testar um sistema de aprovação automática. Por sugestão do então diretor do departamento Carlos Pasquale, a experimentação foi rebatizada como Rendimento Efetivo, e em 1961 o Experimental da Lapa encampou a ideia da “continuidade do processo educativo”, precursor do método de ensino continuado. A proposta, desenvolvida nas quatro séries do primário nos primeiros anos, conseguiu ser estendida a um projeto maior em 1967, quando foi conferida ao Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” a possibilidade de extensão do ensino integrado ao curso ginásial, incluindo no os GOTs projeto geral.

O anteprojeto do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental, conhecido a partir de então abreviadamente como GEPE, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação por meio do Processo nº 1.246/66, parecer nº 616/66, referendado pela

Secretaria de Educação de São Paulo e publicado no Diário Oficial de 31 de janeiro de 1967 (páginas 37 e 38).

Diretamente ligados à Secretaria de Educação estadual, os GEPEs foram criados como entidade autônoma e com a finalidade paralela de servir como um centro de planejamento de estudos e pesquisas educacionais e treinamento de professores e outros técnicos que desejassem trabalhar em quaisquer Ginásios Estaduais Pluricurriculares. De acordo com Fernandes (2009), o GEPE foi uma das primeiras escolas a implantar a orientação educacional e pedagógica e a aplicar um planejamento flexível de aulas que a cada ano era revisto para adaptar-se às novas metodologias, à realidade dos novos alunos e às expectativas da comunidade.

Coube à diretora do Grupo Escolar, Therezinha Fram, a partir de fevereiro de 1967, a coordenação dos trabalhos de planejamento dos GEPEs. Para isso, contou com a ajuda de uma equipe de professores, orientadores educacionais e psicólogos que já trabalhavam no projeto do ensino primário. Em depoimento a Fernandes (2009), Fram, explica alguns dos objetivos para a implantação dos GEPEs.

Naquele momento o Conselho Estadual de Educação tinha definido [...] que era muito importante que o Ginásio não ficasse com aquela linha só acadêmica. [...] Que fosse um ginásio aberto, onde você pudesse pôr toda área de arte; toda área, por exemplo, de tecnologia, que naquele momento se chamava 'artes industriais'. Abrir a escola para as áreas econômicas e se integrar na realidade. Que os alunos começassem a discutir a linguagem que se falava na indústria, no comércio. Nós tínhamos Práticas Comerciais (p. 245).

Três unidades foram inauguradas em 1967 e passaram a funcionar em caráter provisório, os GEPEs I, II e III. No ano seguinte uma quarta unidade juntou-se às demais constituindo o Núcleo Experimental – formado pelo Grupo Escolar (associado à Pré-escola) e as unidades dos GEPEs –, ao qual todos eram subordinados. A história dos GEPEs está longe de compor um enredo perfeito de uma escola que virou referência de ensino de qualidade, os percalços foram muitos e várias vezes é possível a precariedade estrutural na qual vicejaram tantas iniciativas pedagógicas.

Outra questão fundamental para o entendimento do Núcleo Experimental da Lapa e para as nuances da pesquisa é entender as diferenças – em alguns pontos, significativas – entre as unidades dos GEPEs e, principalmente, entre elas e o Grupo Escolar (em conjunto com a Pré-Escola). Por esta razão, é impossível não considerar a época pesquisada (1961-1971) dentro de um contexto interno isolado e pontual do

Experimental da Lapa como organização educacional que teve seu início em 1939, depois a nova estruturação com a mudança para o prédio da rua Tibério em 1955, e mesmo depois da instalação do GEGEDEC em 1970. O conhecimento das características de cada GEPE e de suas diferenciações em relação ao GE é vital para entender o porquê da pesquisa englobar o Núcleo Experimental da Lapa como objeto específico da pesquisa.

As informações constantes nos relatórios anuais encontrados serviram como principal fonte de consulta para a presente dissertação e, pontuadas com as críticas constantes no próprio documento e as declarações dos demais trabalhos pesquisados, é possível traçar a trajetória coordenada dos GEPEs e do Grupo Escolar e a maneira como eles se fundiram no que viria a ser a primeira tentativa de unir o ensino primário e ginásial num ciclo único de oito anos ininterruptos. Todos os exemplares consultados constam do acervo da biblioteca da Faculdade de Educação da USP.

2.2.1 – GEPE I

Sem local próprio para funcionar, o GEPE I instalou-se no prédio do Colégio Santa Cruz, conforme autorização publicada pelo governador do Estado em 31 de janeiro de 1967. A unidade iniciou as atividades com atraso, o que o levou a atender uma parcela reduzida dos alunos egressos de seu Grupo Escolar e, conseqüentemente, a abrir vagas para alunos de outras escolas públicas. Para delimitar a área de abrangência para interessados em se matricular no GEPE I, ficou estabelecido que ela ficaria restrita a um raio determinado a partir de um ponto equidistante entre o GEEDEC e o Colégio Santa Cruz. Somente alunos das 17 escolas públicas localizadas neste perímetro seriam atendidos.

Diante das dificuldades de toda ordem encontradas pelo GEPE I em 1967, o relatório de 1968, assinado pela coordenadora da unidade Maria Stella G. Mercadante⁴⁸, é sombrio em suas considerações finais e à possibilidade do trabalho do ano anterior ser avaliado. De acordo com o texto, os problemas se agravaram e constituíram considerável empecilho às expectativas de melhora.

⁴⁸ Maria Stella G. Mercadante substituiu em novembro de 1968 a coordenadora anterior Liliane Renée Duval, depois de passar todo o ano letivo dirigindo o setor de Orientação Pedagógica, juntamente com José M. Gonçalves de Almeida Júnior até junho, quando este foi substituído por Maria Machado Malta Campos. A Orientação Educacional contou em 1968 e 1969 com duas responsáveis, as professoras Jurema Vieira Gomes e Cynira Stocco Fausto. Fizeram parte do quadro de docentes do GEPE I, Luís Barco e Marly Elisa Dalmazo André, esta foi coordenadora pedagógica em 1968.

Muitas das conclusões e perspectivas levantadas a partir do trabalho de 1967 não puderam se realizar plenamente: o planejamento curricular não contou com as condições necessárias para isto. Torna-se, pois, difícil, avaliar o trabalho de 1968 em função do que foi alcançado em 1967, sendo possível avaliá-lo principalmente, no que diz respeito à capacidade de superação dos obstáculos a fim de se dar continuidade a esse trabalho.

Neste sentido, colocam-se como os principais obstáculos deste ano: o clima de instabilidade e o estado de frustração sofridos pela equipe, exigindo, a cada momento, grande esforço para encontrar o nível de flexibilidade e o grau de segurança necessários na adaptação a todas as situações criadas no decorrer do ano (p. 45).

Em dezembro de 1967, o Colégio Santa Cruz rescindiu o contrato com o governo paulista, desistindo de sediar o GEPE I. José Carlos Libâneo, que assumiria a coordenação do GEPE II, sugere, em entrevista a Villela (1991), que a desistência do Santa Cruz e também do Rainha da Paz – que inicialmente abrigou o GEPE II – esteja ligada à diferença social dos alunos do GEPE e dos que a escola já mantinha. “A riqueza abrindo suas portas à pobreza” (p. 85). O próprio Libâneo e Villela (1991) contam que muitos problemas e desvios de conduta ou diferença de hábitos tornaram o ambiente impossível de conviver, já que os alunos do GEPE I eram predominantemente de classe média, enquanto os da unidade II eram de classe mais desfavorecida.

Aguardando os morosos trâmites legais que levariam à desapropriação da Tecelagem Capitólio⁴⁹, para onde deveria ser transferida a unidade, conforme promessa do governo, a unidade continuou no Santa Cruz de 1º de janeiro a 20 de fevereiro de 1968, para que as classes de recuperação pudessem funcionar (recurso fundamental, como veremos a seguir para efetivação do plano de ensino contínuo), até mudar provisoriamente para o GEEDEC, na rua Tibério.

O prédio em reforma abrigou o GEPE I em condições muito distantes da ideal. O período em que o GEPE I utilizou as instalações da Rua Tibério ficou marcado pelo prejuízo principalmente ao desenvolvimento do planejamento das áreas de expressão (Artes Plásticas, Expressão, Educação Musical e Artes Industriais). O relatório não explica como foram desenvolvidas essas aulas, mas afirma que nenhuma delas possuía

⁴⁹ A fábrica desativada para dar lugar inicialmente ao GEPE I e depois ao GEEDEC a que se referem as bibliografias consultadas foram de propriedade primeiramente da Trol (até a década de 1950, aproximadamente) e depois da Tecelagem Capitólio (ou Têxteis Capitólio). Quando o autor estudou na instituição, o ginásio já funcionava na Rua Diana e a unidade era, por volta de 1974, comumente chamada de “Trol”. Hoje abriga a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, vinculada à Secretaria de Educação.

área específica para as práticas pedagógicas, “[...] o único ambiente com que os alunos podiam contar, fora das salas de aula, era o corredor de ligação entre as classes” (p. 18).

A instalação do GEPE na rua Tibério não seria possível não fosse a construção de salas de madeira, denominadas “barracões”, para onde foram transferidas as aulas do primário, ficando o curso ginásial com o prédio de alvenaria. A pré-escola não foi afetada pela adaptação. Os barracões ainda abrigaram as duas séries do primário até pelo menos 1971, quando o autor desta dissertação recorda ter cursado a 2ª série nessas construções e foram erguidas na parte do terreno junto à rua Sabaúna, paralela à rua Tibério, que tinha apenas um descampado praticamente sem utilização.⁵⁰

O texto aponta que a dificuldade encontrada pelas áreas de expressão – Educação Musical, Educação Física, Artes Plásticas, Artes Industriais –, que resultou na ausência da prática por parte dos novos alunos de 1968 nos primeiros meses de aula, influenciou diretamente no planejamento das demais áreas e no currículo de modo geral, já que elas permitiam “[...] uma adaptação mais rápida e satisfatória dos alunos da 1ª série ao novo sistema” (p. 28). O período de recuperação não era preenchido apenas pelas áreas em que o aluno carecia de um maior aprofundamento e atenção. As áreas de expressão contribuíam para a educação integral, já que entendia-se o aluno como um ser que poderia desenvolver certas capacidades, valores e habilidades que contribuiriam para um aprimoramento de sua condição de aprendiz. Esta consideração enfatiza a importância da integração entre as áreas no projeto pedagógico curricular do Experimental da Lapa.

Até mesmo o pátio estava em reforma, razão para que um dos momentos mais tradicionais da cultura escolar fosse abolido. O recreio foi substituído por intervalos de cinco minutos entre cada aula, durante os quais os alunos podiam permanecer na sala ou no corredor. Até mesmo a área de Matemática ficou prejudicada, devido a problemas de disponibilidade do professor no horário noturno, tendo, por isso, o número de aulas diminuído.

Enquanto não ocorreu a transferência das aulas de Educação Física para o novo prédio, fato que só ocorreria em setembro de 1968, as sessões do mês de junho foram ministradas em horários e locais diversos, distantes até cinco quilômetros da sede.

⁵⁰ Os barracões eram construídos sobre pilares de tijolo, o que oferecia um espaço sob as salas que era largamente utilizado pelos alunos durante o recreio, principalmente, para brincadeiras de esconde-esconde e polícia e ladrão, reuniões entre amigos e os primeiros beijos furtivos, motivados pela novela da época “Irmãos Coragem”, que tinha alguns pares românticos inspiradores das crianças.

Apesar das dificuldades, o relatório específico da área afirma que os objetivos da área foram alcançados.

Em 17 de maio de 1968, o governador Roberto Costa de Abreu Sodré assinou o Decreto nº 49.627, publicado no Diário Oficial no dia seguinte, determinando o prédio da Tecelagem Capitólio como de utilidade pública e autorizando sua consequente desapropriação.

Durante os oito meses que precederam a mudança para as instalações, ainda precárias, da Têxtil Capitólio, o ginásio permaneceu em condições de absoluta provisoriedade, condições essas que, inclusive, atrasaram o início das aulas tanto no primeiro como no segundo semestre (RELATÓRIO DE 1968 DO GEPE I, p. 5).

A partir de julho de 1968, a Associação de Pais e Mestres (CIP), enquanto o governo não iniciava a adaptação da fábrica, começou a reformar o prédio por conta própria. As aulas de Artes Industriais, Ciências e Educação Física foram as primeiras a serem ministradas no novo prédio, a partir do dia 2 de setembro, entre as 14h e as 16h20.

Therezinha Fram, em depoimento a Fernandes (2009), reforça que as condições de precariedade eram contornadas com a disponibilidade dos alunos e dos pais: “Cada criança levou uma cadeirinha e uma tabuinha para escrever”. Algo bem parecido com as aulas da Dom Pedro II, precursora do Experimental que funcionava no Parque da Água Branca quase 30 anos atrás.

A partir da instalação definitiva, deu-se preferência em sanar as lacunas de preenchimento de carga horária das áreas mais prejudicadas. Os recursos financeiros de 1968 vieram exclusivamente da CIP, sem ajuda alguma do governo. Segundo Fusari, havia dentro da Secretaria de Educação grupos favoráveis e contrários ao Experimental da Lapa, o que dificultava às vezes a liberação de verbas⁵¹.

Diante da necessidade de canalização da verba para a reforma do prédio, os materiais necessários para o dia a dia ficaram extremamente limitados. As 18 reuniões realizadas entre a coordenação da unidade e a CIP mostram o grau de envolvimento dos pais na reforma do prédio, “sem o que não teria sido possível o funcionamento da escola no novo prédio” (RELATÓRIO DE 1968 DO GEPE I, p. 40).

Oito salas de aula, duas salas para Orientação Educacional, uma para Artes Plásticas, uma para Ciências, uma de professores, uma para a Coordenação e uma para

⁵¹ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

Orientação Pedagógica, além de um ambiente para Artes Industriais e outro para a secretaria, um ginásio para Educação Física e um depósito compunham a estrutura do novo local, ocupando praticamente apenas o andar térreo do prédio.

Os horários de aula no novo prédio variavam de acordo com as possibilidades. Às quartas e sextas-feiras, as instalações da Rua Diana eram utilizadas das 13h às 16h, no entanto, ainda era preciso utilizar o Grupo Escolar às segundas e terças-feiras, das 17h às 20h. Somente a partir de 23 de setembro é que todas as aulas passaram a ser ministradas no novo prédio, das 13h00 às 18h15.

Apesar dos contratempos acumulados nos dois primeiros anos da experiência, de acordo com o Relatório de 1969 do GEPE I, o ano de 1968 foi de intenso trabalho e diversas realizações. O treinamento de professores e técnicos concentrou-se em temas considerados importantes e igualmente problemáticos, como planejamento de currículo e avaliação dos alunos, sempre com a participação conjunta de supervisores de área, além da Comissão de Currículo. Foram realizados ainda 13 encontros com representantes dos ginásios pluricurriculares do Estado e cinco seminários de treinamento no interior.

As perspectivas para 1969 também não eram muito animadoras. De acordo com o relatório, os profissionais do GEPE I esperavam enfrentar dificuldades em relação a material e a impossibilidade de inaugurar novas salas de aula para abrigar os 140 novos alunos de quatro novas classes. A unidade funcionou sob a coordenação de Liliâne Renée Durval até novembro de 1968, quando foi substituída por Maria Stella Galli Mercadante, que assina como responsável pelo relatório desse ano.

Em 1969, sob coordenação de Maria Machado Malta Campos desde maio, as condições de funcionamento do GEPE I na Rua Diana foram relatadas de forma bastante contundente. Além do número de salas insuficiente (oito para 352 alunos), havia problemas com quadros negros, carteiras, cadeiras e mesas, barulho vindo das ruas, falta de iluminação, vidros quebrados, acústica deficiente, falta de salas e mobília para os departamentos administrativos e técnicos, material didático insuficiente ou inexistente, instalações sanitárias insuficientes e sem higiene, entre outras reclamações.

Em julho, foram realizadas algumas adaptações e reformas. Após visita da Secretaria de Educação, ficou definido que em dezembro o GEPE I funcionaria na rua Tibério, junto com o GEE, enquanto o prédio passaria por uma reforma geral. Todas essas condições adversas refletiram no balanço das atividades do ano e nas perspectivas para 1970.

Só nos resta lamentar que todo um esforço tenha de se perder na luta quotidiana, penosa e ingrata, contra a falta de espaço, falta de funcionários, falta de instrumental de ensino. Isto não impede o trabalho; mas retarda-o e esgota inutilmente professores e alunos.

Esperamos que o ano de 1970 seja o último 'ano provisório'. É preciso que encontremos condições menos adversas, para que o trabalho lento e custoso de implantação de uma estrutura pedagógica não tenha de ser sempre recomeçado, em prejuízo de uma população escolar que, no ano de 1970, chegará a 520 alunos aproximadamente (p. 60).

2.2.2 – GEPE II

O GEPE II iniciou suas atividades também em maio de 1967, no Ginásio Rainha da Paz, sito à Rua Dona Elisa de Moraes Mendes, 39, no bairro Alto de Pinheiros. A unidade, conforme informações constantes do Relatório de 1969, nasceu como extensão do GEPE I. Permaneceu no primeiro endereço até março de 1968, quando foi transferido para o Grupo Escolar Prof. Cyro de Freitas Gaia, à Rua Alfredo Piragibe, 282, na Vila Beatriz.

Coube ao professor José Carlos Libâneo a coordenação da unidade desde sua inauguração, permanece no comando em 1969. Dois eram os orientadores pedagógicos em 1968, professora Elaine da Silva e professor Flávio José Osório Negrini, enquanto a professora Maria Stella Orsini e a professora Aracy de Jesus Fonseca eram responsáveis pela Orientação Educacional. Pelo setor de Serviço Social respondia o professor Nuno Esteves e pelo Setor de Psicologia, Therèse Melanie Tellegan.

Com a finalidade de atender alunos maiores de 13 anos, portanto acima da idade ideal de ingresso no ensino ginásial, o GEPE II iniciou suas atividades com duas classes experimentais. No ano seguinte, foram incluídas mais quatro. Em 1969, havia oito classes, atendendo cerca de 180 jovens de 14 a 18 anos – com predominância da faixa entre 14 e 15 anos –, de classe econômica baixa e com os pais de nível de escolaridade primária completa ou incompleta. Os alunos abarcados pela unidade apresentavam atraso na escolaridade por motivos diversos: intervalo de um ano ou mais entre o curso primário e o secundário, repetência, abandono em algum momento do primário, repetências sucessivas nos exames de admissão ou início tardio de escolaridade.

Um trecho do Relatório de 1968 nos leva a supor que esta unidade ainda carecia de respaldo legal para seu funcionamento integral em caráter experimental.

Segundo o documento, o GEPE II funcionava sob autorização do Secretário da Educação Ulhôa Cintra, por meio do Processo nº 52.697, mas aguardava “uma definição mais explícita” (p. 4). Além disso, neste ano, os alunos ingressantes precisaram passar pelo processo de admissão, exame já eliminado na unidade I.

A precariedade das condições relatadas pelo GEPE I repetia-se no GEPE II. Segundo o Relatório de 1968, a sede na Vila Beatriz apresentava vários problemas, principalmente de ordem estrutural. Das cinco salas de aula disponíveis, uma delas foi adaptada para as atividades de Artes Plásticas, Artes Industriais e Ciências, além de servir para as entrevistas do Setor de Orientação Educacional (SOE) com os alunos. As demais eram equipadas com carteiras do primário, portanto inapropriadas para os padrões ergonômicos dos adolescentes. Duas outras salas menores foram destinadas à administração. Não havia quadra esportiva nem espaço adequado para a prática da Educação Física.

Não bastassem os 160 alunos, houve ainda matrícula de alunos excedentes inscritos anteriormente no GEPE III e integrados após o fechamento das vagas. A renovação do corpo docente – dos 20 professores, 13 eram recém ingressados – provocou a necessidade de adaptação e treinamento, visando ao estabelecimento de uma linha pedagógica e educacional única.

No segundo semestre, mais quatro salas foram disponibilizadas pela direção do GE, permitindo a instalação da biblioteca em uma delas. No entanto, as condições inadequadas do prédio dificultavam a prática de Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação Física e Educação Musical, além das sessões de Orientação Familiar. Com seis novas séries dispostas nas novas salas, o total de alunos por classe, que chegava a 48 em uma delas, não ultrapassou 30 no segundo semestre. O horário das aulas era das 14h às 18h, com 30 minutos de intervalo.

O material e equipamento escolares foram conseguidos por meio de contribuições dos pais e professores e apenas no segundo semestre o apoio oficial permitiu a aquisição de outros itens.

Em 1968, juntaram-se ao GEPE I e ao GEPE II as unidades III e IV, instaladas no Grupo Escolar Alfredo Paulino – Rua Caativa, 15 – e no Grupo Escolar Reynaldo Porchat – Rua dos Aliados, 540 –, respectivamente.

2.2.3 – GEPE III

Muito poucas informações foram conseguidas sobre o GEPE III. Foi possível encontrar uma citação em Bonino (2011), que faz referência à unidade informando que ela funcionava no período vespertino, enquanto outra citação afirma que ela foi, em dado momento, transferida para a Rua Tibério.

A contribuição mais expressiva foi encontrada na tese de Maria Antonieta Zaroni Pereira Villela. A entrevista da autora com o coordenador da unidade, Carlos Luiz Gonçalves, forneceu a este estudo material que, se não tão extenso e rico quanto ao colhido dos outros GEPEs, ao menos um registro que poderá ser ampliado em estudos futuros. Todas as informações que se seguem foram colhidas nesse trabalho de Villela, de 1991.

O contrato do GEEDEC com o GE Alfredo Paulino foi assinado no final de 1967 e oficializado pelo Decreto Lei nº 23.085/67 – parecer de 17 de janeiro de 1968. O grupo discente foi formado por 280 alunos entre os vindos das quartas séries do próprio Alfredo Paulino, os excedentes do GE Manuel Siridião Buarque e os aprovados no exame de admissão do Estado de São Paulo. Assim foram formadas sete classes de 40 alunos, que frequentavam a escola das 16 às 21 horas

De acordo com Gonçalves, a escola tinha uma forte tradição de ensino tradicional, fato que contribuiu para a resistência de pais e professores, principalmente estes, diante das novas propostas, pois julgavam que a adoção dos novos métodos acarretaria uma queda na acumulação de conteúdo, o que prejudicaria o aluno na ascensão às séries mais altas. Villela (1991) elenca as dificuldades iniciais com a aplicação das novas pedagogias, menos rígidas e centradas nos alunos. Conta, com base nas entrevistas realizadas, que a ideia da sala-ambiente, que obrigava os alunos a mudarem de sala – o professor permanecia no mesmo lugar, enquanto quem transitava eram os alunos –, causava uma série de transtornos disciplinares, com bagunça, acidentes e incidentes pela escadas e corredores. Segundo sugere a autora, a questão parece ter se arrastado sem soluções definitivas e plausíveis até 1970.

No final de 1967 coordenadores e professores definiram cinco pontos fundamentais para a elaboração do planejamento para o ano seguinte: a) análise dos dados; b) delimitação das necessidades individuais e coletivas; c) escolha de núcleos que seriam mantidos por quatro anos; d) determinação de objetivos; e e) planejamento de conteúdo mínimo para as áreas.

2.2.4 – GEPE IV

O GEPE IV foi oficializado pelo Parecer nº 23.085/67, publicado no Diário Oficial do Estado em 17 de janeiro de 1968 e iniciou suas atividades em 18 de março deste ano, sob coordenação da professora Marilena Rissutto (que permaneceu em 1969) e Affonso Celso Pereira Faria. De acordo com o Relatório deste ano, assinado por Rissutto, o interesse do Grupo Escolar “Reynaldo Porchat” em sediar uma sede do GEPE baseou-se no levantamento socioeconômico realizado pelo Setor de Pesquisa do GEEDEC, comandado então por Eny Elza Ceotto⁵², e apresentado à direção daquela instituição. A unidade começou suas atividades no mesmo endereço do Grupo Escolar.

O público da unidade IV do GEPE era diferenciado por residir predominantemente no bairro conhecido como City Lapa, estritamente residencial e formado por classes que variavam entre a média e a média alta. Como a preferência para o ingresso era dada aos alunos do Grupo Escolar “Reynaldo Porchat” e, posteriormente, aos residentes próximos, a amostra tinha características diferentes das demais unidades, localizadas em regiões mais heterogêneas quanto ao nível socioeconômico.

Os recursos financeiros eram controlados pela Associação de Pais e Mestres (APM) e pelo CONGEP (Conselho do GEPE IV), criado dentro da própria APM para ser um meio mais ativo de integração entre a escola e as famílias e a escola e a comunidade em geral. A unidade contou com a colaboração em dinheiro e em material tanto de pais, quanto de professores e outras unidades.

Em 1968, o GEPE IV funcionou nas instalações do Grupo Escolar na rua Tibério, ocupando oito salas de aula, uma sala para a administração e outra para reunião de professores. O horário de funcionamento do ginásio era das 16h30 às 21h30, de segunda a sexta, após as aulas do Grupo Escolar. Os horários de recreio eram sempre no meio do período, mas sofreram alterações durante o ano, variando entre 15 e 35 minutos. No verão, devido ao calor, tomou-se a decisão de implantar dois recreios, por 10 minutos após a segunda aula e por 15, após a terceira. Os 140 alunos inscritos em

⁵² O professor José Pastore, educador largamente reconhecido, também chegou a ser responsável pelo setor, entre outros. Villela (1991) afirma que Pastore auxiliou também na abordagem comunitária que vigorou como um dos alicerces do Núcleo Experimental da Lapa.

1968 foram distribuídos em quatro classes de 35 alunos, de acordo com critérios que buscavam uma divisão equitativa de idade, gênero e nível socioeconômico.

As dificuldades transparecem no Relatório de 1968 e muitas se assemelham às das demais unidades, como falta de mesas, armários, máquinas, além de salas. No GEPE IV também foi relatada a falta de participação dos professores e técnicos nas reuniões noturnas do CONGEP e a interrupção do levantamento socioeconômico que começou a ser realizado com os alunos da 2ª série.

Em 1969, havia 140 alunos na 1ª série (quatro classes) e 133 na 2ª (quatro classes), com idades que variavam de 10 a 15 na 1ª série e de 11 a 15 na 2ª, atendidos por 19 professores e seis técnicos. No 1º semestre, a 1ª série funcionava das 16h às 19h15, enquanto a 2ª, das 12h às 16h. No 2º semestre, ambas passaram enfim ao horário vespertino normal: das 13h às 18h.

As perspectivas para 1970 eram de receber 420 alunos no total, a serem organizados em 12 salas de aula (ou 14, caso os alunos de recuperação de longo prazo continuassem na escola), nos períodos matutino e vespertino.

A Orientação Pedagógica contava a coordenação de José Roberto Malufe e Sigmar Malvezzi, enquanto a Orientação Educacional estava a cargo de Maria Aparecida Garcia Marques.

Os relatórios específicos das áreas de estudo incluem as reuniões e a bibliografia de referência dos encontros entre os professores e técnicos. Com base neste levantamento e das demais unidades é possível verificar quais as fontes consultadas em cada área e também as básicas que versavam sobre temas em comum. Uma das considerações feitas por Fusari pode ser constatada no relatório de 1968 do GEPE IV, a carência de literatura em português sobre diversos temas caros ao ensino renovador que o Experimental da Lapa se propunha⁵³. Várias são as referências nos diversos relatórios pesquisados em inglês, espanhol e francês.

2.2.4 – Grupo Escolar

Apenas um relatório anual do Grupo Escolar encontrou-se disponível entre as fontes encontradas para este trabalho, o de 1969. Este documento é assinado pela coordenadora da unidade, professora Maria Jurema Venceslau de Carvalho. Constam Joel Martins como assessor, Isabel Franchi Cappelletti como coordenador do Primário e

⁵³ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

Gilda Lopes como coordenadora do Pré-Primário. Na Orientação Pedagógica da Pré-Escola, Lygia Maria de Toledo Bruder e Nilce Schimidt Nunes, e na Orientação Educacional, Ana Alice Brandão de Figueiredo e Maria Laura Puglisi B. Franco. Comandando o setor de Psicologia, Maria Ignze Longhin de Siqueira, que viria a ser diretora do GEGEDEC em 1971, enquanto o setor de Pesquisa estava sob responsabilidade das professoras Ana Maria Aparecida Avella Saul e Heloísa C. Syzmanski.

O primário neste ano funcionou em dois períodos, sendo que o turno matutino estendia-se das 7h30 às 12 horas e o vespertino das 12h30 às 17 horas. O horário de intervalo compreendia o lanche na sala de aula e o recreio no pátio, com duração total de 40 minutos. O pré-primário, que funcionava no mesmo prédio da Rua Tibério e estava também subordinado à coordenação de Therezinha Fram, funcionou igualmente em dois períodos, das 8 às 11h30 e das 13 às 16h30. O horário de entrada do pré-primário e do primário sofreu alteração em 1969, em relação aos anos anteriores, quando ambos coincidiam.

Em 1969, de acordo com o texto, houve uma modificação na dinâmica dos dias em que as crianças ficavam dois períodos na escola. Enquanto nos anos anteriores os alunos alimentavam-se com o denominado lanche-almoço, em 1969 eles passaram a ser dispensados às 11h15 para fazer a refeição em casa e retornavam às 13 horas para o segundo período. Exceção foi feita para os alunos da classe especial, aos quais era servida a refeição. O horário da tarde se estendia até às 17 horas, exceto para os primeiros anos, durante o primeiro semestre. Os horários do período extra para a 1ª série eram ocupados pelas áreas de expressão. As 2ªs séries tinham ainda aulas de Ciências Naturais e atividades na biblioteca.

Em 1969 foram inauguradas mais cinco classes de pré-primário, totalizando 15, que abrigavam 295 alunos. No primário, iniciaram 690 alunos, que foram divididos em 24 classes. O processo de seleção obedeceu “o critério de residência mais próxima da escola” (p. 13). Devido a transferências e novas matrículas, o ano terminou com 326 pré-escolares e 689 cursando o primário, num total de 1.015 alunos.

As idades do pré-primário variavam da seguinte maneira: 1º grau, de 4 a 5 anos; 2º grau, de 5 a 6; 3º grau, de 5 a 8 anos. Havia uma chamada classe preparatória que reunia alunos que não tinham ainda noções básicas entendidas como requisito ao primário. Estes formavam um grupo bastante heterogêneo de 14 alunos entre 6 e 11 anos de idade. Já no primário, os alunos se dividiam, de acordo com a faixa etária, da

seguinte maneira: 1º ano, de 7 a 10 anos; 2º ano, de 8 a 13; 3º ano, de 9 a 14; 4º ano, de 10 a 14; 5º ano, de 11 a 14. Os alunos de 14 anos perfaziam 1% do total de alunos do primário. Havia também uma classe especial formada por 27 alunos com deficiências diversas.

As reformas reivindicadas no ano anterior foram providenciadas em 1969. Entre elas, novas salas onde se instalaram alguns setores e número suficiente de locais de aula para o pré-primário. A ampliação do espaço possibilitou a instalação de todo o curso primário num único andar. Destaque também para a construção e aparelhamento da sala de Artes Plásticas.

Nota-se, pelos registros, que o Grupo Escolar tinha mais facilidade para solucionar problemas de ordem logística e estrutural. Isso talvez se deva ao tempo de existência e pelo fato de ele já estar instalado em sede própria e planejada desde a inauguração do prédio, além do fato de a disponibilidade financeira parecer mais acessível ao GE do que aos GEPEs.

A avaliação geral do ano de 1968 foi arquivada em documentos que provavelmente perderam-se no incêndio de 1984. Eles abordavam as pesquisas realizadas pelo GE nos anos anteriores: levantamento socioeconômico da população escolar (este resgatado); dados sobre atitudes no curso primário; estudo do processo de avaliação; estudo dos objetivos, atividades e recursos da unidade; avaliação do desempenho do pessoal; e levantamento dos problemas da unidade.

Este relatório traz em seu organograma a prova de que a responsabilidade compensatória da escola não era apenas informal. Na página 19 do documento estão relacionados os responsáveis pelo Setor de Assistência Social, Setor Dentário, Setor de educação Sanitária, setor Médico, Setor de Ortofonia

2.2.5 – Curso Básico de Adultos

O Relatório de 1970 do Curso Básico de Adultos (CBA) foi incluído nesta análise, pois o CBA era também submetido à coordenação do Núcleo Experimental da Lapa e pode fornecer importantes informações sobre o funcionamento orgânico da proposta como um todo. Dele também é possível extrair muito do que se tornou uniforme entre as unidades do GEPE, inclusive alguns exemplos que serão citados no decorrer desta dissertação. Instalado à Rua Tibério, 145, o curso fazia parte do Serviço

de Educação de Adultos (SEA), do Departamento de Educação de São Paulo, instituído pela Lei nº 76/48, de 23 de fevereiro de 1948.

A exemplo do que vinha sendo realizado no curso para crianças e adolescentes, uma das intenções era integrar o ensino primário a um pretense curso ginásial. No entanto, a ideia esbarrava na própria legislação, que não previa este nível de ensino para adultos.

O levantamento socioeconômico realizado no primeiro semestre pelo SOE indicou um perfil predominante de solteiros (92,6%), que moravam sozinhos (53,7%) e oriundos de outros estados ou do interior de São Paulo (95,6%).

A carga horária de 11 horas semanais do CBA dividia-se da seguinte maneira: três dias das 20h às 22h e duas vezes das 20h às 22h30. As disciplinas cursadas pelos alunos eram: Português, Matemática, Estudos Sociais e Naturais, Educação Moral e Cívica e Orientação Educacional, com cargas diferenciadas para cada semestre letivo.

O total de alunos matriculados no primeiro semestre de 1970 foi de 137 alunos, sendo que 20 desistiram do curso; no segundo semestre, aumentou o número de inscritos – 148 – e caiu a porcentagem de desistentes – 12 alunos, 8,2% contra 14,6% do primeiro semestre. Em 1969, houve 67,8% de aprovação, 12,4% de retenção e 19,8% de desistências. A professora Alice Martins Furtado foi coordenadora da unidade em 1969 e 1970.

Capítulo 3 – Movimentos educacionais inspiradores do Experimental da Lapa

Durante a formação do Experimental da Lapa, alguns movimentos educacionais, de forma dinâmica e muitas vezes associada, formaram a filosofia e embasaram os métodos de trabalho da escola. Desde a Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro II os ideais do escolanovismo já se faziam presentes nas práticas e na pedagogia diferenciada em relação a um sistema educacional dominado ainda pelo ensino tradicional. A inclusão dos ginásios pluricurriculares ao projeto, dando origem ao Núcleo Experimental da Lapa, tornou clara a influência da Escola Compreensiva, que pregava a continuidade entre os ensinos primário e ginásial, a universalização e uma pedagógica com tendência a despertar vocações. As práticas adotadas nos GEPEs, no Grupo Escolar e, na sequência, no GEGEDEC apoiaram-se em outros dois movimentos derivados, como pode ser constatado nos relatórios e Cadernos em consonância com os referenciais teóricos, da própria Escola Nova: o Tecnicismo e a Escola Compensatória.

Esta análise, que se fundamenta com os pressupostos levantados neste capítulo, merece, porém, algumas considerações importantes. Valdemarin (2010) contribui com a ponderação que o pesquisador que envereda pelo campo da identificação de tendências ao longo de um período tão amplo deve ter: (...) a cultura não opera apenas pela incorporação ou pela recusa do novo, mas também pela combinação complexa entre práticas emergentes e residuais, estabelecidas entre inúmeras possibilidades (p. 12).

Uma rasa tentativa de relacionar concepções teóricas a práticas e concluir por uma classificação incorre irremediavelmente em equívocos, pois ignoram, na ânsia de buscar elementos rígidos e pretensamente indubitáveis, que o processo no qual estes se estabelecem é altamente dinâmico, modificável e adaptável. “As escolhas e definições foram construídas na dinâmica do processo, compuseram um sistema pedagógico e só podem ser percebidas após a incorporação em instituições e processos formativos, ou seja, em continuidades práticas” (VALDEMARIN, p. 13). No livro que traça a cronologia da implantação dos modelos renovadores na educação brasileira, a autora complementa: “É por meio de uma trama de relações prático-conceituais que as concepções adquirem legitimidade e validade” (p. 13).

Mesmo quando se refere à análise de John Dewey após décadas de divulgação e implantação dos métodos propostos por ele, a autora reitera o dinâmico processo de reinvenção das práticas.

A ruptura provocada pelo autor com a criação de uma concepção pedagógica inovadora que incide sobre a teoria do conhecimento (a ação dando origem às ideias), sobre a organização curricular da instituição escolar (um recorte cultural diferenciado) e novo método de ensino (a experiência reflexiva) passa pela interpretação de sucessivos leitores e é experimentada em situações práticas. Nesse processo, ganha adesão entusiasmada de muitos e enfrenta desafios que o levam a explicar elementos que pareciam tão claramente justificados (...).

Na dinâmica da circulação das ideias e de sua apropriação, algumas proposições foram parcialmente consideradas, outras receberam novas interpretações e outras ainda denunciam as dificuldades enfrentadas por um sofisticado sistema doutrinário quando crivado por contextos práticos (VALDEMARIN, 2010, P. 77).

3.1 – Escola Compreensiva

A Escola Compreensiva foi absorvida na concepção de ensino contínuo. Já nos anos 1930, segundo Fávero (2009) e Kandel (1960), a Europa já discutia a questão da interrupção do processo escolar ao término do ensino primário para a maior parte da população mundial. A continuidade ocorria para crianças consideradas privilegiadas, quase que unanimemente por favorecimento social. As reivindicações culminaram na década de 1950 com a inclusão do ciclo secundário no atendimento universal de países como Inglaterra, França, Portugal e Estados Unidos. A fundamentação do ensino de oito anos proposto e testado no Experimental da Lapa durante os cinco anos que antecederam a oficialização deste modelo pela Lei 5.692/71 foi idealizado no movimento surgido nos países citados, basicamente nos modelos norte-americano e britânico.

Kandel (1960) explica que a campanha por igualdade de oportunidades no ensino secundário, iniciada na década de 1930 na Europa e nos Estados Unidos, suscitou a discussão sobre qual tipo de educação deveria ser ministrado e qual faixa etária atendida. Guardadas mínimas diferenças entre alguns países, estabeleceu-se estender aos 11 anos a idade de término do ensino primário e atender crianças a partir de 12 no segundo nível. No entanto, segundo o autor, o conceito tradicional de ensino

acadêmico e o entendimento da precocidade para que, aos 12 anos, se determinasse uma carreira ou profissão levaram pais, professores e o povo em geral a optar por cursos que preparavam os alunos para o ensino superior, em vez dos que buscavam adequar o conteúdo às aptidões e capacidades.

A fim de tornar possível a igualdade de oportunidades educacionais, propõe-se também que todos os meninos e meninas, depois de completarem o curso primário, continuem os estudos em uma escola secundária única (de curso geral ou multilateral), em que todos sigam o mesmo curso até determinado ponto. A partir daí começariam a se especializar de acordo com sua capacidade e aptidões (p. 126).

Fávero (2009) explica que no Reino Unido o termo era próprio do entendimento do ensino secundário e, assim como acontecia na Dinamarca (a *Folkskole*), nos Estados Unidos (a escola comum) e em Portugal (ensino unificado), tinha por intenção a criação de um modelo único de escola que atendesse a todos e compreendesse a nova formação diversificada da sociedade. O autor reforça a afirmação de Kandel (1960) de que a escola compreensiva foi pensada “[...] como uma reação ao sistema que alocava crianças em escolas de tipos diferentes com base em sua capacidade aos 11 anos de idade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes” (p. 17) e de que o movimento escolar compreensivo nos países citados tem como premissa o desejo de criar um tipo único de escola capaz de servir a todos numa comunidade socialmente diversificada.

Buscava-se, assim, ao menos retardar o processo de estabelecimento das vocações e aptidões que levavam os mais capacitados a prosseguir nos estudos e os menos estimulados a desistir do curso e ser excluídos do processo educacional posterior. Há de se convir que ainda hoje, diante da desigualdade social retroalimentada ao longo do tempo, descobrir capacidades e aptidões não é tarefa das mais fáceis e justas. A ideia da escola compreensiva, apesar de instalar-se, não resolveu, definitivamente, esta questão, tampouco eliminou as diferenças sociais pelo simples fato de oferecer vagas aos desfavorecidos.

Este, segundo Kandel (1960), é o modelo da escola secundária geral dos Estados Unidos, conhecida como *Comprehensive School*, ou de “cursos gerais”, aberta a todos, gratuita e que congregava numa mesma instituição os cursos de ensino geral e profissionalizantes.

O autor, no entanto, pondera que o sucesso não conseguiu superar o pressuposto teórico, pois o problema acabou sendo apenas adiado, já que a divisão dos alunos de acordo com suas aptidões e capacidades logo no início levou a inúmeras desistências no decorrer do curso. Na prática, nenhum dos argumentos provou ser justo, acrescentando ao fracasso de sua implantação a intenção de congregar todos os tipos de alunos numa mesma instituição para eliminar diferenças de classes sociais.

Chiozzini (2003) considera a Escola Compreensiva Inglesa como outra influência decisiva no desenho da nova educação dos anos 1960. Forquin (1993) ressalta a importância do modelo escolar britânico da época, moldado a partir de um fértil período de discussões filosóficas, políticas e educacionais entre intelectuais baseadas principalmente nas transformações culturais e sociais e tece considerações que reforçam a relevância da Escola Compreensiva, por seu acolhimento universal sem processos seletivos ou qualquer discriminação aos alunos saídos do primário, entre as influências da educação reivindicada e aplicada em alguns lugares nos anos 1960, somada ao “prolongamento da escolaridade obrigatória, aumento do número de pessoas escolarizadas, a renovação dos conteúdos e dos métodos de ensino, a renovação do corpo docente” (p. 21).

A preocupação com a reelaboração do currículo nos Estados Unidos, na década de 1950, mostra a tendência das escolas compreensivas em aceitar algumas práticas até então consideradas extracurriculares, como parte integrante do programa. Kandel (1960) apresenta um trecho de um relatório intitulado *Vitalizing Secondary Education*, elaborado pela Comissão de Educação de Ajustamento à Vida para a Juventude, convocada pelo Departamento de Educação do governo, publicado em 1951. Entre as providências destaca entre as práticas idealizadas: “[...] as excursões, as viagens, os estudos de comunidade, os programas de estudo, os clubes de estudo e recreação e qualquer outra forma de experiência direta para os alunos” (p. 344).

Certamente, a estruturação das classes experimentais e do Experimental da Lapa tem fundamentos visíveis na Escola Compreensiva inglesa e norte-americana, não somente na estrutura educacional de um ensino continuado, mas também nas práticas sugeridas, ligadas diretamente ao escolanovismo, e na inclusão de alguns métodos com o objetivo de desenvolver a vocação. Esta afirmação não nos permite creditar aos professores uma consciência teórica em relação à escola compreensiva e uma atitude reativa a seus preceitos teóricos, apenas associa a observação das práticas à relação com os referenciais teóricos.

3.2 – Escola Nova

Os princípios da Escola Nova, movimento surgido no final do século XIX na Europa, nortearam as práticas escolares e pedagógicas, transformaram o Experimental da Lapa num modelo de referência aos educadores e pesquisadores e deram identidade à instituição. Apesar da influência de outras tendências, o escolanovismo é unanimidade na formação do Experimental da Lapa. Andrade (2002), Bernardelli (2002), Bonino (2011), Cupertino (1990), Fernandes (2009), Salvador (2000), Triguís (2007) e Viégas (2007) mencionam essa influência e destacam a caracterização da instituição a partir dessa inspiração.

É preciso, todavia, considerar a diversidade conceitual e as influências histórica e contextual que sofreu a original Escola Nova, se é que podemos considerá-la como única já em seu desabrochar, que se deu em vários lugares, guardando as devidas particularidades preconizadas por seus idealizadores ou aplicadores. Quando nos referimos ao escolanovismo, o fazemos de forma ampla, assim como foi o próprio movimento ao se difundir pelo mundo com diversas denominações – Escola Renovada, Escola Progressista, Escola Ativa.

Desde que foi introduzida como forma de contrapor-se ao ensino tradicional, o movimento sofreu modificações e adaptações de todo o tipo. Por questões regionais, pessoais, circunstanciais e de outras ordens, variações se estabeleceram de forma mais concreta e, ou se difundiram ou perderam força. Aquelas que ganharam o reconhecimento por sua validade empírica ou por seus pressupostos teóricos baseados nas modernas concepções de cientificidade serviram de base para novas leituras e aplicações de seus métodos.

Este capítulo buscou estabelecer alguns conceitos e princípios que transcenderam aos modismos e se estabeleceram como base de uma Escola Nova que atravessou décadas entre o final do século XIX e os anos 1960. Para isso, optamos por autores que mapearam os principais pontos de apoio do escolanovismo em determinados momentos, mesmo que de forma híbrida, mas que de qualquer forma estruturaram a filosofia referente não somente ao Experimental da Lapa mas também ao movimento do ensino renovado, desde a década de 1920, até o das classes experimentais, quase 40 anos depois. O longo período transcorrido das primeiras

experiências mesmo no Brasil até o recorte temporal escolhido para esta pesquisa fez com que precisássemos optar por excertos que fornecessem uma diretriz para análise das práticas escolares a serem pesquisadas e uma base para as inferências.

Por esta razão e para este fim, escolhemos: Lourenço Filho (2002), educador importantíssimo na luta por um ensino renovado desde os anos 1920 e diretor do INEP quando o órgão passou a divulgar os ideais renovadores, em 1945; Aguayo Sánchez (1944) um dos principais representantes do escolanovismo na Europa no período que antecedeu o final da Segunda Guerra, cujas palestras por outros continentes fundamentaram as iniciativas seguintes, além de estarem em consonância com os princípios das *Classes Nouvelles* que se instalariam na França nos anos seguintes; além de John Dewey (1959), um dos principais influenciadores dos educadores progressistas brasileiros, com a obra que Anísio Teixeira, prefaciador da primeira edição brasileira de 1936, afirma ser considerada pelo próprio autor como sua mais importante obra.

Citamos também o congresso do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, em 1919, durante o qual se elaborou o primeiro documento com os preceitos de uma Escola Nova que prometia substituir o ensino tradicional com indiscutível superioridade. O que foi discutido por vários educadores de vários países do mundo no Congresso orientou educadores inclusive do Brasil na implantação de novas metodologias naquela época. O próprio Manifesto dos Pioneiros de 1932 encerra alguns princípios deste documento.

Valdemarin (2010) considera que a Escola Nova que se instalou com a intenção de aproximar “a escolarização e a experiência infantil” (p. 24), acabou por se popularizar, sendo fonte inspiradora de vários desdobramentos práticos. Essa tentativa de rever a importância do ensino a partir do que é útil ao aprendiz e pode lhe servir no mundo em que vive e vai ao encontro a seus interesses e ambiente foi uma das forças motrizes dos movimentos progressistas. Rompia-se com um método baseado na transmissão de informações que se sustentavam no erudito e se perderiam sem utilidade após a formação do educando.

Portanto, para poder compreender a idealização da Escola Nova, é importante lembrar a essência da chamada escola tradicional, os métodos praticados na época em que o modelo vigente começou a ser criticado e desarticulado, os ideais defendidos pelos educadores renovadores e o contexto no qual o escolanovismo ganhou força e se instalou, tanto em seus primórdios quanto no período em que se solidificou nas classes experimentais paulistas.

Lopes (1984) e Lourenço Filho (2002) dizem que tudo teve início com a Revolução Francesa, que catalisou reivindicações que já vinham ganhando força na França e faziam parte da luta por igualdade de direitos e deveres. Lourenço Filho afirma que a institucionalização do ensino já era defendida pelos revolucionários, enquanto Lopes revela os objetivos das “[...] questões educacionais: expansão do número de escolas; maior controle sobre a competência do professor; fixação de programas mínimos e comuns; admissão de crianças e jovens de qualquer origem social nas escolas” (p. 20). Esse conjunto de pontos ia de encontro ao que a autora chama de “sistema de privilégios e de restrições preservado pela nobreza e pelo clero” (p. 20), que excluía os menos favorecidos do acesso a vários serviços, entre eles a educação. A proposta educacional revolucionária incluía três pontos básicos: a universalidade, a gratuidade e a laicidade.

Lourenço Filho (2002) pondera que, no entanto, somente a partir da organização e instituição oficial de ministérios e órgãos nacionais específicos, na primeira metade do século XIX, é que se disseminou o ensino popular.

Entre os anos de 1800 e 1850, a Suécia, a Noruega, a França, a Grécia, o Egito e a Hungria criavam os primeiros ministérios de instrução pública. [...] No Brasil, proclamada a República, criava-se também o Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos (KANDEL⁵⁴ apud LOURENÇO FILHO, 2002, p. 64).

O método pioneiro, conhecido como tradicional, foi aplicado em meados do século XIX nas primeiras escolas representantes do que Saviani⁵⁵ (2003) chama de “sistemas nacionais de ensino”, baseados no princípio de que a educação deveria ser um direito dos cidadãos e cabia ao Estado oferecê-la a todos. Essa reivindicação por universalidade do ensino, segundo o autor, decorria do tipo de sociedade que a burguesia, que acabara de assumir o controle social na França, desejava para se consolidar no poder. O papel da escola passava a ser transmitir de maneira organizada e sistematizada os conhecimentos disponíveis e conquistados. “A escola organiza-se como agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (p. 6).

⁵⁴ KANDEL, I. *The New Era in Education*. Nova York: Houghton Mifflin, 1955.

⁵⁵ Apesar de ser utilizado como referência neste início de subcapítulo, cabe uma ressalva em relação a este autor. Saviani mostrou-se um dos críticos mais ácidos do escolanovismo, como pode ser aferido no final da seção.

Saviani (2003) afirma que a euforia inicial pelo novo sistema foi logo substituída por uma frustração crescente, à medida que ela não conseguia atender a todos que tinham o direito de nela ingressar, tampouco garantir o sucesso imediato dos que a frequentavam, neste caso por não desenvolver um conteúdo condizente com as necessidades do novo contexto socioeconômico. A Escola Tradicional passou a receber severas críticas também pelos métodos utilizados, considerados causadores dos próprios resultados, em especial a centralização absoluta do poder no professor e a desconsideração das expectativas do aluno.

A proposta da Escola Nova, na opinião de Mello (1984), é consequência do fracasso da educação tradicional na democratização do ensino.

[...] mais do que nunca estava longe de ter se realizado como direito real de todos, mas já se propunha uma ‘escola nova’. Aquela que existia não estava conseguindo cumprir o papel de democratização da sociedade por ser acadêmica em seus conteúdos, passiva em seus métodos, basicamente objetivista e essencialista na sua proposta pedagógica (p. 14).

Como todo movimento histórico, o escolanovismo, como ressalta Lopes (1984), não pode ser analisado sem contextualizá-lo. “É referido ao contexto social do qual emerge, é referido aos movimentos pedagógicos que o antecedem que ganha clareza e sentido, possibilitando-nos entender os seus alcances e os seus limites” (p. 19). Valdemarin (2010) contemporiza que é “a partir de práticas conhecidas que o novo adquire significado, como uma melhoria, um avanço e um aperfeiçoamento, tendo em vista novos objetivos” (p. 28).

Segundo Saviani (2003), a Pedagogia Nova, a partir da crítica aos métodos das práticas pedagógicas tradicionais e de reivindicações por novas práticas mais democráticas e participativas, instala-se como “[...] uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.” (p. 7).

Para Ribeiro (1998), o escolanovismo nasceu “como a teoria educacional adequada às novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária [...]” (p. 123). A autora alude à flexibilidade da Escola Nova, afirmando que ela se adequara às sociedades capitalistas nas quais a Revolução Industrial já havia se instalado e, mesmo num cenário de desenvolvimento em comum, adaptara-se às diferenças entre a sociedade norte-americana e europeia. Vidal (2010) compartilha da opinião ao afirmar que uma das pretensões da Escola Nova era também a inserção

ampla e geral da população infantil sem dissociar esta finalidade do contexto social que se desenhava de maneira clara e definitiva a partir da Revolução Industrial e cobrando uma formação educacional adequada às novas exigências.

Cunha (2010) reforça essa preocupação do escolanovismo em ampliar o alcance do ensino a todas as crianças, “[...] consistia fundamentalmente em socializar crianças e jovens, ou seja, ensinar com o propósito de colocar o educando em condição de responder aos requisitos da nova sociedade” (p. 455).

De acordo com Di Giorgi (1986), experiências isoladas em alguns internatos das regiões rurais da Europa, inauguraram uma nova maneira de conduzir o ensino. As atividades buscavam conciliar a educação com as práticas cotidianas dos alunos – baseadas na jardinagem, colheita e pecuária. O autor ressalta também a preocupação do convívio em sociedade, seja numa abrangência menor em pequenos grupos ou no âmbito da escola, com todos os envolvidos. Neste primeiro momento, as metodologias que viriam a estruturar o escolanovismo ainda não haviam sido estabelecidas como tais. As experiências valiam-se do empirismo e eram baseadas principalmente em tentativas e erros. A sistematização dos métodos da Escola Nova ocorreu nos anos que sucederam essas primeiras iniciativas de rompimento com o ensino tradicional e a partir da avaliação de tais práticas.

A partir de 1880, segundo Lourenço Filho (2002), as primeiras experiências já utilizavam o título “Escola Nova” para apresentar suas metodologias. França, Hungria, Inglaterra, Suíça e Polônia, entre outros países, começavam a publicar trabalhos e relatos periódicos a partir das experiências em seus estabelecimentos pioneiros. Lourenço Filho (2002), Di Giorgi (1986) e Saviani (2003) citam Ovide Decroly⁵⁶ e também Maria Montessori⁵⁷ como dois dos mais importantes pioneiros de novas concepções de ensino. Saviani (2003) explica que a idealização da metodologia da Escola Nova partiu de experiências destes dois educadores com crianças que apresentavam deficiência mental. A partir da generalização para a educação, deu-se a proposta pela renovação do ensino de forma mais ampla.

Lopes (1984) considera “a contribuição trazida pela biologia e pela psicologia relativa ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais” (p. 24), presente nos métodos de Montessori e Decroly, como fundamental para o entendimento da Escola Nova. A

⁵⁶ Médico e educador belga, nascido em 1871 e falecido em 1932.

⁵⁷ Médica e educadora italiana, nascida em 1870 e falecida em 1952.

autora complementa: “Não mais o miniadulto [...] mas um ser com características próprias; sobre ele convergem-se estudos, testes, medidas, programas, métodos e metodologias” (p. 24-25).

Apesar do pioneirismo, Decroly não conta com a aceitação de Lourenço Filho (2002), Di Giorgi (1986) nem de Saviani (2003), sobre sua condição de escolanovista autêntico. A crítica de Lourenço Filho refere-se principalmente à determinação do belga em dirigir o ensino sempre pelo currículo proposto pelo ensino tradicional, apesar do princípio de que este deveria partir do interesse e das necessidades da criança. Por este motivo, o autor considera o sistema, proposto para o ensino público instalado na Bélgica, no início do século XX, como de transição entre a escola tradicional e a nova.

Dentre as várias associações surgidas no período que utilizam preceitos da Escola Nova, uma em especial merece destaque de Lourenço Filho (2002, p. 249), o *Bureau International des Écoles Nouvelles*, inaugurado em 1899. Lá os educadores ganharam um fórum de discussão, “um centro coordenador”, a mais consistente, aglutinadora e organizada frente de combate à pedagogia tradicional.

No Brasil, Lourenço Filho (2002) faz referência ao *Pedagogium* como realizador, em 1897, no Rio de Janeiro, da primeira experiência brasileira não continuada ligada ao movimento da Escola Nova, onde foram desenvolvidas algumas pesquisas experimentais num laboratório de psicologia fundado na instituição. No entanto, sem entrar em detalhes, o autor sugere que possa ter havido outros eventos anteriores, ao citar um pronunciamento de Ruy Barbosa, de 1882, em que este elogia experimentos realizados no Colégio Progresso, do Rio de Janeiro. Um pouco mais tarde, a Escola Americana (São Paulo – SP) e o Colégio “O Piracicabano” (Piracicaba – SP) também têm seus ensaios, mais no domínio da didática, como ressalta Lourenço Filho (2002). Em 1914, a Escola Normal de São Paulo (futura Escola Normal Caetano de Campos – rebatizada com o nome de seu fundador nos anos 1930) inaugurou um laboratório de pedagogia experimental.

Os educadores brasileiros apropriaram-se de vários discursos estrangeiros para criar modos particulares de percepção do escolanovismo, na opinião de Vidal (2010). Além de Decroly e Montessori, foram referências o médico britânico Joseph Lister (1827-1912) – um dos primeiros a promover a assepsia hospitalar e cirúrgica (indicador do caráter higienista que domina as escolas na década de 1930, como ocorreu com a Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro II) –, os pedagogos suíços Robert Dotrens (1883-1984) e Adolphe Ferrière (1879-1970), a escritora norte-americana Mary Eleanor

Wilkins Freeman (1852-1930) e, principalmente, o educador norte-americano John Dewey (1859-1952), que assumira em 1896 a direção da Escola de Chicago, tornando-se assim então das principais autoridades da Escola Nova nos Estados Unidos e no restante do mundo. Para Cupertino (1990) o método seguido desde o início das atividades no Experimental da Lapa baseava-se nos preceitos da Escola Nova de Dewey.

A importância de Dewey encontra eco na obra de Valdemarin (2010), para quem é o norte-americano que encarna com mais vigor a defesa de uma escola com base nos interesses da criança, influenciando o pensamento pedagógico no início do século XX. É creditada a ele, segundo Valdemarin (2010), a primeira experiência que viria a ser denominada Escola Progressiva da forma como foi absorvida posteriormente como Escola Nova no Brasil. A autora afirma que a Escola Laboratório, anexa à Universidade de Chicago, foi palco entre os anos 1896 e 1904 das experiências pedagógicas idealizadas pelo educador. Já nessa primeira tentativa estabelece-se a

(...) concepção de escola como miniatura da sociedade, que se tornaria uma palavra de ordem do movimento de educação renovada, (...) apresentada com definições bem claras: trata-se de integrar a escola à sociedade, introduzindo relação ativa com o conhecimento, própria das ocupações sociais colaborativas, como método escolar (VALDEMARIN, 2010, p. 35).

Para a autora, a prática desenvolvida na Escola Laboratório é um marco na radicalização das inovações ao conferir significado à reflexão. Para continuar a discussão é importante deixar claro que as considerações que se seguem não pretendem nomear as práticas como deweynianas, decrolianas, montessorianas ou assim por diante. Acreditamos antecipadamente que o escolanovismo que fundamentou as práticas escolares, de modo geral, e as pedagógicas, especificamente, do Experimental da Lapa foram também adaptadas às circunstâncias e contextos, que não foram poucos nem menos complexos, durante sua existência. Assim, a Escola Nova a que se referem as relações é fruto de toda essa miscigenação pedagógica fundida ao longo do tempo, que tem um fundamento teórico mais sólido nos autores consultados na sequência deste capítulo.

Di Giorgi (1986) elenca as primeiras conquistas da Escola Nova.

[...] a alegria da etapa presente, o fato de se considerar a criança como valor em si mesmo, e não como um adulto em preparação; a valorização positiva da infância; o valor dado à liberdade, ao interesse, à iniciativa e à atividade do educando;

o trabalho em grupo, o prazer da convivência; o texto livre, em que importa mais o que o aluno quer de fato comunicar do que a sua correção formal, ainda que esta deva ser atingida; a tentativa de organizar a escola de uma forma que o aluno se sinta em comunidade, num espaço seu; e, finalmente, a ambição de reconciliar a cultura com a existência (p. 40-41).

Cunha (2010) complementa que o meio utilizado pelo escolanovismo para chegar aos objetivos educacionais era o entendimento do indivíduo, sob seus aspectos psicológicos, biológicos e sociais, diante das situações a que este era submetido no ambiente escolar. Diferentemente do ensino tradicional, o ensino renovado compreendia e sabia controlar os fatores intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem, “[...] tornava-se possível respeitar cada educando em suas peculiaridades e efetivar, assim, de modo racional e seguro, a inserção da criança na ordem social, sem acirrar a incompatibilidade existente entre os ditames sociais e a individualidade” (p. 456).

O aluno começa a ser considerado protagonista do sistema educacional, devendo ser atendido em todas suas particularidades e respeitado em suas individualidades. Partindo do entendimento de unicidade do ser humano, a pedagogia adotada passa a tratar os alunos individualmente, buscando fazer com que todos entendessem e compartilhassem o respeito por essas diferenças.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação [...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2003, p. 9).

Vidal (2010) lembra que a cientificidade passa a ajudar a entender o ser humano individual a partir de outra perspectiva, principalmente à luz da psicologia. “O trabalho individual e eficiente tornava-se a construção do conhecimento infantil. Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber” (p. 498). A ciência se mostra cada vez mais acessível e propensa a servir a educação. “Uma escola intelectualista, convencional, autoritária e sobretudo passiva quanto ao aluno, não era

condizente com o espírito científico do momento. Se a criança era o ser perfectível, educável, ela deveria ser estudada cientificamente” (LOPES, 1984, p. 24).

O final da Primeira Guerra, em 1919, suscitou um debate acalorado por todo o mundo em relação ao novo momento político e a educação passou a nortear alguns princípios de reconstrução social e busca pela paz. Além da movimentação dos escolanovistas à procura de uma uniformização dos métodos, havia uma expectativa geral em relação ao papel que a escola poderia assumir na transformação do mundo, a educação (escolar) como redentora da humanidade.

A pensadores sociais, filósofos, políticos e administradores, não só aos educadores, infundiram uma nova fé na escola, desde que revista em suas técnicas, ou posta em condições de desenvolver mais prestante e segura ação social. Se o mundo havia chegado àquela extensa luta, que já não se imaginava possível entre as mais adiantadas nações do Ocidente, seria necessário rever os fundamentos e as formas da ação educativa, bem como planejá-la e difundi-la (LOURENÇO FIHO, 2002, p. 68).

Os países que já vinham desenvolvendo iniciativas baseadas no escolanovismo intensificaram seus esforços em estabelecer as novas metodologias como definitivas substitutas da pedagogia tradicional, enquanto outros se movimentavam para introduzi-las. É grande o interesse dos educadores pela realidade norte-americana, justificado pela crescente influência que o país ganhava após a Guerra, ocasião em que a Grã-Bretanha, conseqüentemente, perdia terreno como centro capitalista. As escolas norte-americanas, assim como algumas unidades na Europa, utilizavam já havia algum tempo o escolanovismo, mas acabaram por ganhar mais destaque e interesse neste período.

As crescentes reivindicações pelo ensino renovado exigiam não só alterações de paradigmas pedagógicos, mas também adaptações logísticas e estruturais. Os velhos prédios construídos ou utilizados para abrigar as instituições de ensino tradicional precisavam de salas, material, equipamentos e espaços apropriados a viabilizar as práticas idealizadas. A necessidade de diminuir o número de alunos por sala, para atender a necessidade de mais proximidade e atenção individual por parte do professor obrigava as escolas a ampliarem suas instalações e a se multiplicarem. Somado isso à luta pelo atendimento cada vez mais abrangente, o aporte financeiro por parte do Estado nem sempre era possível ou desejável.

Em 1919, num congresso do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, realizado em Calais, na França, foram reunidas e expostas as características principais das dispersas experiências realizadas até então, no que se constituiu o alicerce teórico da

Escola Nova. Neste documento, de acordo com Lourenço Filho (2002, p. 249-252), os preceitos foram agrupados em três tópicos: Organização Geral, Formação Intelectual e Formação Moral.

Vidal (2010) discorre sobre as características principais da Escola Nova que se mantiveram no início dos anos 1920 desde quando foram aplicadas no Brasil, mesmo que sem a amplitude reivindicada pelos educadores progressistas. A autora lembra o ensino intuitivo⁵⁸ aplicado nos primeiros Grupos Escolares no início do século XX como sendo a transformação do “ouvir” do ensino tradicional para o “ver” e afirma que a Escola Nova, que viria a substituí-lo, passava a associar este “ver” ao “fazer”.

Nesse sentido, uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino. A psicologia experimental dava suporte à cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individuação da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. A regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes. Os materiais da escola recebiam outra importância porque imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo estudante. Os métodos buscavam na ‘atividade’ sua validação (p. 498).

Estes princípios podem ser detectados com clareza naquele que foi o embrião do Experimental da Lapa, a Escola de Aplicação ao Ar Livre D. Pedro II.

Durante a década de 1920, no Brasil, discutia-se a necessidade de reforma do ensino e o modelo escolanovista era a bandeira dos educadores que clamavam por mudança. A Associação Brasileira de Educação (ABE)⁵⁹, fundada oficialmente em 1924, ofereceu a possibilidade a vários estados de implantar reformas do ensino.

⁵⁸ Ensino intuitivo – De acordo com Souza (1998b), o Ensino Intuitivo também era chamado Ensino por Aspectos ou Lições de Coisas e defendia que o professor deveria ensinar sempre partindo do particular para o global, de algo viria a ser mais bem compreendido quando fosse relacionado a algum conhecimento anteriormente apreendido e no qual o aluno poderia se basear.

⁵⁹ Segundo o site da entidade, a ABE reuniu “personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. O sentimento comum ao grupo era a recusa da apatia, indiferença e inércia diante dos fatos que estavam ocorrendo, contrários aos legítimos direitos da pessoa humana e pondo em perigo o ideal de uma vida democrática, aspiração de nosso povo ao longo de sua evolução histórica” (<http://www.abe1924.org.br/quem-somos> - acesso em 30 de setembro de 2014). Foi a ABE que, redigido por Fernando de Azevedo, lançou o Manifesto de 1932.

O momento político, no entanto, não era propício à efetivação das mudanças. Ademais, a Escola Nova chegava ao Brasil décadas depois de sua implantação na Europa e nos Estados Unidos, o que provocou uma distorção em relação ao que houvera sido idealizado e o que efetivamente havia sido modificado a partir das primeiras experiências no exterior. Nagle (1974) diz que “[...] Quatro etapas já se haviam sucedido, no desenvolvimento histórico geral do escolanovismo, enquanto no Brasil não havia sido atingida nem a primeira” (p. 240).

A Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, conhecida como Reforma Sampaio Dória foi a primeira legislação que procurou instituir a educação em nível estadual. Entre outros dispositivos, a reforma levada a cabo em São Paulo instituía o controle do governo sobre a atuação de diretores e professores, com o objetivo de unificar ou ao menos aproximar os conteúdos curriculares. Segundo Cavalieri (2003), juntamente com a prioridade estabelecida de alfabetização em massa das crianças e da proposta de redução do tempo de permanência do aluno na escola, essa foi a primeira lei que se apropriou da pedagogia escolanovista. No entanto, ela só ganhou corpo como metodologia, segundo Carvalho (2010), com a Reforma Fernando de Azevedo. Idealizada entre 1927 e 1930 no antigo Distrito Federal, foi implantada também em Minas Gerais e São Paulo e adotada pelo governo provisório de Getúlio Vargas.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários educadores e intelectuais, entre eles, Anysio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho e Cecília Meirelles, foi o primeiro documento de impacto elaborado por setores influentes da sociedade. Di Giorgi (1986, p. 57) afirma que a ideia do manifesto, apesar das diferenças entre seus signatários quanto às propostas educacionais e o próprio entendimento de mundo, nasceu “contra a proposta da Igreja, que defendia um ensino acadêmico, classicista e classista e a manutenção e ampliação do ensino religioso” e se posicionava contrário ao “caráter excludente da escola, seu verbalismo, seu anacronismo e seu caráter pouco ‘prático’”.

Em contrapartida, além de defender a implantação imediata dos princípios das escolas novas – o ensino ativo, a aplicação da psicologia nos processos educativos e a renovação dos métodos pedagógicos –, o documento exigia que o Estado assumisse a condução do ensino e cobrava a secularização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino.

A disputa entre a educação católica e os defensores da Escola Nova prolongou-se até a promulgação da Constituição de 1934, na qual os interesses de ambos os lados

seriam atendidos de forma politicamente equilibrada. Segundo Di Giorgi (1986, p. 60), “cada um dos grupos consegue aprovar uma parte de suas propostas”.

O Brasil também teve seus precursores dos métodos e princípios escolanovistas. Entre tantos, vale destacar Fernando de Azevedo, Anysio Teixeira e Lourenço Filho. Todos eles, além de teóricos influenciadores e conceituados, foram galgados a cargos públicos e órgãos com potencialidade teórica de interferir nos desígnios da educação nacional. Estes lugares mais de destaque do que efetivamente de influência, diante do Estado Novo que se instalaria durante quase 15 anos, permitiu ao menos que as ideias desses intelectuais ganhassem possibilidade de pulverizar-se pelo território nacional.

Todavia, Di Giorgi (1986) alerta para o fato de que quando chegou ao Brasil, a Escola Nova, foi apreendida monoliticamente e implantada sem qualquer consideração às discrepâncias socioeconômicas entre o País e os outros polos já suficientemente desenvolvidos. Isso acabou por iludir um pouco seus introdutores, pois os resultados esperados não foram alcançados, tanto por este motivo quanto pela concepção do método em si.

Ribeiro (1998) também critica a importação dos métodos sem a discussão da questão ideológico-social implícita na adoção do escolanovismo, a seu ver tendente a atender as classes dominantes.

Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados (RIBEIRO, 1998, p. 124-125).

Mascellani (1999), por sua vez, ameniza a contaminação estrangeira às propostas brasileiras, ponderando que a importação dos métodos ao menos possibilitou o debate sobre educação no país. No entanto, não podemos negar que as discussões no País acabaram ocorrendo com um atraso considerável, tendo em vista que as obras mais importantes de John Dewey, principal influenciador dos ideais progressistas em *terras brasilis*, foram aqui publicadas com anos de atraso em relação às primeiras edições norte-americanas: *Como pensamos* foi lançada 23 anos depois em português (1910-1933), enquanto *Democracia e Educação* recebeu sua edição brasileira apenas em 1936, 20 anos depois do lançamento em Chicago.

Libâneo (1998) enxerga ainda, apesar da difusão das ideias, uma influência relativa dos princípios da Escola Nova neste período, afirmando que há “evidências de que os princípios pedagógicos da escola nova não foram, efetivamente, absorvidos pela organização escolar, que permaneceu tradicional [...]” (p. 58). Bosi apud Saviani (1983) também considera que a inclusão do escolanovismo não foi suficiente para alterar o quadro da educação pública em geral, pois ele não substituiu o ensino tradicional, que continuava prevalecendo na rede oficial. Di Giorgi (1986, p. 63) resume a situação: “Ou seja, se, na cabeça dos educadores, a partir de 45, os ideais da Escola Nova são predominantes, no fazer pedagógico e na organização de rede pública a concepção tradicional permanece imbatível”.

O lançamento da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1945, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) é considerado fundamental para a divulgação dos princípios escolanovistas defendidos por Lourenço Filho e Anysio Teixeira, diretores do instituto. Di Giorgi (1986) afirma que a partir deste ano, os princípios da Escola Nova tornaram-se quase unanimidade entre os educadores brasileiros.

Em 1947, o Decreto nº 17.698 estabeleceu o caráter experimental para o funcionamento de algumas unidades de ensino no Estado de São Paulo. Nos artigos nº 621 e nº 622 ficam claras as alusões aos princípios da Escola Nova. No primeiro consta que as classes experimentais do pré-primário eram “destinadas a fornecer às crianças situações em que [houvesse] oportunidade a cada aluno de praticar autodireção, autocontrole, de desenvolver a iniciativa e a invenção e de aprender a coordenar seus esforços e interesses com os seus companheiros”, enquanto o nº 622 considera fundamental o desenvolvimento de atividades em que o interesse do aluno seja o orientador do programa e a experiência “tão real quanto possível, de modo que ela esteja física e mentalmente ativa”. Outros itens deste artigo incentivavam a prática de atividades como música, marcenaria, danças, artes industriais, entre outras, além da estimulação da expressão da criatividade e da interação social dentro do contexto escolar, amplificadas para outros círculos de convivência.

A década de 1950 foi de intensa discussão internacional sobre os rumos da educação no pós-guerra. Kandel (1960) afirma que neste íterim, “os sistemas educacionais são exclusivamente nacionais, mas os problemas que hoje enfrentam são bastante semelhantes aos de outros países. Não há país, hoje em dia, em que a questão da educação pós-primária e secundária não constitua problema grave” (p. 24). O autor,

no entanto, condiciona os rumos da educação, em especial aos níveis “pós-primário e secundário”, a outros fatores e destaca o ensino de caráter experimental que toma conta de alguns países desenvolvidos.

As respostas a esses problemas, entretanto, estão sendo ditadas pelas forças políticas, sociais e econômicas, assim como pela própria tradição da educação. [...]. O fato importante a destacar é que os sistemas nacionais de educação constituem hoje, mais do que nunca, laboratórios experimentais que lidam com problemas semelhantes, para cuja solução suas tradições culturais e aspirações políticas e sociais, bem como as forças econômicas, concorrerão muito mais do que qualquer teoria universal da educação (p. 24).

Antes de avançarmos cronologicamente, convém abrir espaço para algumas considerações teóricas acerca da Escola Nova. O movimento que ganhou força nessas quatro décadas, entre 1920 e 1950, manteve-se praticamente inalterado quanto às idealizações do início do século e a fundamentação do projeto das classes experimentais no final dos anos 1950.

Com base nas discussões ocorridas no congresso do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, em 1919, alguns pontos principais para o estabelecimento de uma linha de aplicação dos princípios foram instituídos. Lourenço Filho (2002) relaciona, entre outros:

- Estabelecimento da Escola Nova como um laboratório pedagógico, com base nos princípios modernos da psicologia;
- Integração dos gêneros no processo educacional;
- Importância dos trabalhos manuais;
- Espírito crítico – construído a partir do método científico de observar, levantar hipóteses e comprovar – à frente da aquisição pura e simples de conhecimentos;
- Aquisição de conhecimentos a partir da livre experimentação e de observações feitas pelo próprio educando;
- Conteúdo programático traçado a partir do interesse espontâneo da criança;
- Incentivo ao trabalho em grupo, visando a colaboração e socialização;
- Ordem e higiene como princípios;
- Música e canto como meio de autoconhecimento.

Nestes pontos já é possível identificar implícito ou explicitamente algumas bases da filosofia de John Dewey, desenvolvidas desde o final do século XIX em Chicago, no que se refere à concepção democrática de educação, a natureza do método, a educação como necessidade da vida e como função social, o lúdico na sala de aula e os objetivos vocacionais.

Neste momento, o significado da denominação escola nova já havia se reestruturado. Segundo Lourenço Filho (2002), o termo estava agora “ligado ao [sentido mais amplo] de um novo tratamento dos problemas da educação em geral” (p. 57).

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (p. 58).

Este novo entendimento do termo Escola Nova nos conduz a desenvolver esta dissertação a partir de uma análise mais abrangente das práticas escolares. Não apenas uma linha pedagógica, mas todo um plano pedagógico curricular e todas as características que envolvem sua elaboração e desenvolvimento, além da consequente identificação cultural da escola, são fundamentais para uma construção maior e ampla do que foi a instituição Experimental da Lapa entre 1961 e 1971.

Lourenço Filho (2002) classifica o que chama de “os princípios gerais da Escola Nova” (p. 356) e que, em sua opinião, deveriam servir a todo educador progressista, independentemente da corrente filosófica a que ele pertencesse, defendendo, o autor, a autonomia do professor em promover alterações a partir de interpretações particulares. “Os grandes pressupostos do movimento da escola nova” (p. 359) são:

- Respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade – cada um se desenvolve de acordo com suas próprias capacidades e recursos. “O impulso vital exprime uma exigência da criação [...] só possível de realizar-se pelo indivíduo no indivíduo, como ser unitário, que harmonize tendências e conflitos” (p. 256);
- Compreensão funcional do processo educativo tanto no aspecto individual quanto no social – as atividades múltiplas despertam a curiosidade e

interesse do educando. “[...] elas envolvem aquisições só possíveis pela experiência do educando. [...] De qualquer forma, aprender-se-á a fazer fazendo, e a pensar pensando, em situações definidas” (p. 357);

- Compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social – o desenvolvimento pessoal proporciona assimilação de cultura e compartilhamento. “Tanto quanto a vida biológica, a existência mental depende de interação do organismo e do meio físico, como na interação de cada pessoa com o seu grupo, ou ambiente de pessoas, uma coletividade na qual evolui” (p. 357); e
- Compreensão de que as características de cada indivíduo são variáveis (conforme a cultura familiar e seus diferentes círculos sociais de convívio) – livre de preconceitos e estendida a todos, a oportunidade contribui para o equilíbrio social e humano. “[...] a escola nova confia nas possibilidades de desenvolvimento intelectual e moral, resultante das oportunidades de educação que a todos possam ser oferecidas com igualdade” (p. 358).

Com base nesses princípios da Escola Nova e em alguns outros pontos essenciais levantados por Aguayo Sánchez (1944), que desenvolveu uma série de palestras entre 1931 e 1932 com a finalidade de dirimir dúvidas e confusões que, segundo ele, cometiam aqueles “que escrevem sobre essa matéria [e] limitam-se, geralmente, a tratar dos ensaios e experiências pessoais de certo autor ou de vários autores, sem adotar atitude científica, sem considerar o assunto do ponto de vista geral e sistemático” (p. VII), procuraremos resumir as características principais da Escola Nova.

As considerações de Aguayo Sánchez (1944), Dewey (1959), Lourenço Filho (2002), Libâneo (1998) e Di Giorgi (1986) permitem relacionar tais preceitos às práticas do Experimental da Lapa, para buscarmos a identificação não só da Escola Nova, mas também de suas variantes – Escola Tecnista e Compensatória – às conclusões do estudo. Destacamos em **negrito** alguns termos diretamente relacionados ao entendimento do escolanovismo e também à filosofia de trabalho implantada no objeto de pesquisa desta dissertação. A época coincide com o entusiasmo pedagógico anunciado por Nagle e a estruturação do escolanovismo que se pretendia para a educação brasileira.

A abordagem nos oferece um panorama não só do período, mas de como o escolanovismo permaneceu no ideário do ensino progressista nos anos seguintes, chegando ao Experimental da Lapa com objetivos e práticas idênticas ou muito similares.

Aguayo Sánchez (1944) explica como o **termo experimental** instalou-se nas iniciativas deste tipo nos estabelecimentos pioneiros, ainda no início do século XX, ao mesmo tempo em que nos fornece uma indicação de como isso se deu, em especial, nas classes experimentais e no Experimental da Lapa. O autor não deixa de fazer referência ao embasamento psicológico e científico no qual se fundamentou o escolanovismo.

A didática é ciência de caráter experimental, no sentido de que seus problemas são, na maioria, aplicações de leis e princípios da psicologia, da biologia e de outras ciências positivas, aplicações que se não podem realizar de modo preciso e exato sem o emprego do método experimental (p. 11).

A Escola Nova, como já foi dito, nasceu num contexto social modificado pela Revolução Industrial e, ao contrário do que muitos pensam, ela não se desvinculou do **processo formativo da mão obra**. Aguayo Sánchez (1944) relaciona as funções da aprendizagem e, entre elas, destaca o “adestramento para as atividades econômicas”. Diz o autor, “O professor deve iniciar o jovem nas técnicas do trabalho manual; e deve, mais tarde, guiá-lo na escolha de sua profissão ou ofício e dar-lhe ideias claras sobre as condições econômicas de seu tempo e de seu país” (p. 20).

O trabalho manual ocupa um capítulo do livro de Aguayo Sánchez (1944), em que faz uma diferenciação entre dois tipos de trabalho que devem ser desenvolvidos na escola, o considerado como “princípio pedagógico” e o técnico.

Consiste o primeiro em um meio de conhecimento ou de expressão, comum às várias matérias da escola primária. Considerado sob este ponto de vista, o trabalho manual se une às demais matérias, às quais serve, com frequência, de motivação, material intuitivo e processo de expressão. Exemplos desta espécie de trabalho manual são as ocupações froebelianas e outras semelhantes, os trabalhos-jogo, o desenho, a modelagem, a maioria dos trabalhos em papel e outros. Todos esses trabalhos empregam técnica e instrumentos muito simples, servem-se de material de pequeno ou nenhum valor (retalhos, aparas e refugos) e se executam ou podem executar-se na sala de aula. Não acontece o mesmo com o trabalho considerado como disciplina específica, que exige técnicas determinadas, serve-se de material apropriado e é feito em uma oficina em horas prefixadas. São ocupações desta natureza os trabalhos em

madeira e metal, a feitura de cestos, a encadernação de livros, os trabalhos de cartão, os de economia doméstica etc. (p. 395).

Aguayo Sánchez (1944) complementa seu raciocínio lembrando a característica industrial que tomou conta da sociedade da época e tornou os processos de modo geral mais científicos. Para ele, a criança deveria ser preparada para o mercado de trabalho, sendo a escola uma facilitadora da absorção da criança por essa realidade, ao cultivar nela o interesse pelo trabalho manual.

Já que a Escola Nova é um movimento educacional e, portanto, dinâmico, o mercado de trabalho e os trabalhos manuais a que se refere Aguayo Sánchez também se alteraram em duas décadas. As formas de trabalho dos anos 1940 não coincidiam com os de 1960, apesar de guardar semelhanças. Por isso, a escola nova que se estabeleceu nas instituições que adotaram o ensino experimental nos período pesquisado nesta dissertação também sofreu a influência desta nova realidade. De modo mais determinante, o ensino vocacional se estabeleceu como revolucionário, não consolidando-se como um paradoxo entre atender à realidade exterior em prejuízo do indivíduo, mas de inseri-lo numa sociedade da qual ele fazia parte e tanto o requisitava quanto lhe influenciava.

Discorrendo sobre o “**plano de estudos**”, Aguayo Sánchez (1944) rompe com a prática curricular hermética do ensino tradicional (“No plano de estudos da escola tradicional não se dá importância à vontade da criança” – p. 31), e propõe o “ensino ocasional”:

[...] uma excursão ao campo, um passeio pela cidade, uma tempestade [...], um pássaro que entra pela escola, um eclipse do sol ou da lua, a enfermidade de um aluno, [...], a leitura de uma notícia importante num jornal, o voo de um aeroplano [...]; [...] uma data gloriosa, o aniversário de um grande artista, cientista [...] etc. (p. 31).

O autor ainda ressalta que o estímulo para o ensino ocasional deve partir do próprio aluno, mas nada impede que o professor crie um motivo a partir do possível interesse deles. O autor desta dissertação ficou cerca de 30 dias longe das aulas quando cursava a segunda série, aos 8 anos de idade. Acometido pelo sarampo e gravemente enfermo, recebeu cartas de todos os colegas de classe, que lhe desejavam breve retorno e recuperação. Quando minha mãe me entregou os bilhetes – guardados até hoje –, contou-me que a professora a informara que ministrou uma aula sobre o sarampo.

No entanto, os métodos escolanovistas não encontravam na comunidade total convivência. Fusari explica que havia pressões para que a transmissão de conhecimento por métodos mais conservadores fossem reforçados⁶⁰. Neste ponto, o autor desta dissertação crê que o Experimental da Lapa de recursos didáticos mais tradicionais para atingir fins de aprendizagem mensurável. Não são poucos os livros didáticos que recordo terem sido companheiros constantes e prazerosos durante não apenas um ano letivo. *História Geral da Civilização Brasileira*, de Sérgio Buarque de Holanda, com farta quantidade de fotos, mapas e figuras, permitiu viagens históricas memoráveis; outro livro de redação criativa nos levava a criar textos a partir de sugestões ilustradas com quadrinhos, quadros de pintores famosos e incitações subjetivas; nas aulas de Português foi um livro de capa preta que nos fez compreender a letra de *De frente pro crime*, de João Bosco, ou que inculcou na memória versos de um poema que descrevia uma festa regional: “fitas e fitas, cores e cores, brancas, azuis, amarelas” (ou em outra ordem...). Havia também um livro extremamente conservador, escrito por uma religiosa, que trazia a análise sintática na mais rígida linha tradicional, intitulado *Relacionamento entre orações*, de Madre Olívia.

É bem provável que a constituição dos métodos pedagógicos do Experimental da Lapa tenha mesclado elementos renovadores sem abandonar radicalmente alguns expedientes tradicionais que talvez tenham contribuído para a propalada excelência de ensino da instituição. Neste ponto, vale apoiar-se em Valdemarin (2010) ao afirmar que Dewey não negava a importância do livro didático, apenas recomendava que este não fosse demasiadamente utilizado, pois tratava-se de uma experiência alheia ao aluno.

Apesar de parecer paradoxal, algumas ponderações de Dewey mostravam o grau de discernimento do educador e sua capacidade de vislumbrar a flexibilidade adaptativa como meio de as concepções progressistas conquistarem espaço e tornarem-se viáveis. Valdemarin (2010, p. 72) afirma que Dewey criticava outros métodos de ensino mais conservadores, mas não deixava de creditar-lhes importância. “Cumprido, no entanto, dar-lhes um uso novo, transformando-os e considerando que não podem ser aplicados de modo geral, pois o processo para ensinar e aprender será sempre dependente de condições individuais”.

Aguayo Sánchez (1944) faz uma defesa explícita do **jogo como meio de aprendizagem**, tecendo, no entanto, algumas limitações à sua utilização generalizada.

⁶⁰ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

Jogando a criança aprende a observar, a exercitar os sentidos, a distinguir as coisas reais das coisas fantásticas, a julgar, a refletir, a tomar resoluções rápidas, a apreciar as matérias da escola e a preparar-se para o trabalho sério do adulto.

Como instrumento da educação moral e social, o jogo dá também excelentes resultados, pois desenvolvem as tendências gregárias e ensina o valor da cooperação, do sacrifício, do respeito mútuo, da disciplina e da subordinação de indivíduo aos interesses do grupo.

Tudo quanto vimos dizendo não significa que na escola primária deva reduzir-se a jogo toda a aprendizagem (p. 126-127).

Neste ponto, a filosofia de Dewey (1959) interferiu decisivamente, a partir de seus escritos dos anos 1910 e seus experimentos ainda anteriores com o jogo. “A experiência demonstrou que quando se tem a oportunidade de por em jogo, com atos materiais, os impulsos naturais da criança, a ida à escola é para ela uma alegria, manter a disciplina deixa de ser um fardo e o aprendizado é mais fácil” (p. 214).

Para o educador norte-americano, não deve haver uma distinção do caráter lúdico ao qual a criança se entrega fora da escola e ao que ela deveria desenvolver intra-muros. E considera a ludicidade a melhor maneira de introduzir o educando aos trabalhos manuais que futuramente serão utilizados em suas atividades profissionais, no entanto não condiciona a utilização do jogo como estratégia para preparar futuros profissionais.

É importante não equiparar a distinção psicológica entre o brinquedo e o trabalho, com a distinção econômica entre os mesmos. Psicologicamente, o característico que define o brinquedo ou jogos não é o servirem de divertimento nem a falta de objetivo. É a circunstância de ser o objeto a ideia de desenvolver-se mais atividade no mesmo sentido, sem se definir a continuidade de ação no sentido de visar resultados futuros. Quanto mais complexa se torna a atividade, mais significativa se torna, pela maior atenção aos resultados especiais conseguidos (DEWEY, 1959, p. 227).

Em relação ao **método** na Escola Nova, Aguayo Sánchez (1944) defende que o professor não consegue transmitir um conhecimento ou desenvolver habilidades que os educandos não possuíssem anteriormente. “Os melhores métodos de ensino são aqueles em que a criança não se propõe a aprender mas se entrega a uma atividade interessante cujo resultado é o aprendizado que se buscava” (p. 64). Esta colocação remete a um dos

lemas da Escola Nova, exaltado por Dewey como *learning by doing*⁶¹. Libâneo (1998) reforça essa característica da Escola Nova, à qual chama de “aprender a aprender”, em que o processo pelo qual se elabora a aprendizagem é mais importante que o conteúdo em si. “Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural, e social, o método de solução de problemas” (p. 25).

Libâneo (1998) complementa Aguayo Sánchez e explica que o **método de ensino** baseia-se em cinco etapas básicas: 1. o aluno é colocado diante de uma experiência que tenha um interesse implícito; 2. o problema deve levar à reflexão; 3. com base nas instruções e informações disponíveis, deve elaborar soluções; 4. as soluções não precisam ser definitivas, mas as parciais levantadas pelo aluno, mesmo que inconsistentes, devem contar a discreta colaboração indicativa do professor; e, por fim, 5. as soluções devem ser colocadas em prática e entendidas como úteis para a vida e realidade do aluno.

Essas cinco etapas estão baseadas no que Dewey (1959, p. 179-180) também chama de método, neste contexto relacionado à reflexão indispensável para que ocorra a aprendizagem. Os cinco pontos essenciais levantados por Dewey são: 1. Situação de experiência contínua, interessante e motivante; 2. Existência de um problema a ser resolvido; 3. Conhecimentos prévios para atingir o novo conhecimento a partir da experiência então vivenciada; 4. Sugestões que possam ser desenvolvidas de maneira ordenada; e 5. Oportunidade para colocar ideias em prova.

Tais princípios são baseados no que Lourenço Filho (2002, p. 300-301) denomina de **Instrumentalismo de Dewey**, que se baseava em quatro premissas, (em relação às quais não podemos deixar de mencionar uma influência implícita das teorias desenvolvimentais já correntes na época, principalmente a piagetiana): a) o pensamento se origina de uma situação problemática (uma tentativa para um empreendimento); b) o princípio da experiência real anterior (diante do problema, a experiência anterior desperta o pensamento para solucioná-lo); c) o princípio da prova final (o pensamento tem como função resolver a situação); e d) o princípio da eficácia social (o valor da ação estende-se ao âmbito social).

Para Di Giorgi (1986), Lourenço Filho (2002) e Valdemarin (2010) foi Dewey, quando esteve à frente da escola experimental da Universidade de Chicago, em 1896, quem idealizou o sistema de projetos – ou **Método de Projetos**, como prefere Aguayo

⁶¹ DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

Sánchez (1944). Este sistema incentivava a realização de trabalhos em casa e primava pela aplicação de tarefas na escola que dessem forma e direção ao trabalho. Lourenço Filho (2002) afirma que a denominação tornou-se corrente a partir de 1918.

Di Giorgi (1986) explica o sistema:

O projeto é algo que absorve toda a classe ou um grupo de alunos durante algum tempo do ano escolar, podendo chegar a ser o ano inteiro. Deve se dar, de preferência, em torno de algo que é, ao mesmo tempo, de interesse dos alunos e da comunidade local. Deve envolver trabalho manual e intelectual conjuntamente. Deve procurar envolver, além dos alunos que estão diretamente trabalhando no projeto, outros membros da comunidade escolar e mesmo fora da escola. Exige, evidentemente, o ensino globalizado: todas as disciplinas se voltam unicamente para a resolução de problemas que se colocam como entraves ao desenvolvimento do projeto (p. 37).

Duas práticas em especial recordadas pelo autor desta dissertação encaixam-se no modelo de projeto descrito acima. Numa delas, os alunos precisavam colocar uma formiga dentro de um vidro grande de compota e ali deixá-la, abrindo o recipiente de vez em quando para a entrada de oxigênio e colocando graminhas para alimentá-la. O dia a dia do pequeno animal devia ser relatado num diário que, ao final de um determinado tempo que não lembro com exatidão, seria comparado, discutido e debatido na aula de Ciências, com a presença da ilustre personagem. Outra lição referiu-se à exposição ao ar de uma maçã cortada ao meio. Os efeitos de tal exposição – formação de fungos, odor, características físicas etc. – também seriam debatidos na sequência.

Essas práticas, no entanto, revelam alguns problemas que confrontam o método ou a própria preparação do professor para aplicar tal estratégia pedagógica. No primeiro caso citado, o autor desta dissertação fez a captura da formiga com açúcar e deixou-o no vidro. Depois de alguns dias, a formiga, que cavou vários túneis pelo monte de açúcar, morreu com o desmoronamento de um de seus caminhos. Quando comuniquei o ocorrido à professora, ela apenas ignorou meu caso, afirmando que eu não havia feito corretamente a captura, que ela havia sugerido algo doce apenas para atrair o animal. Diante do exposto, fiquei fora da discussão coletiva.

Outro caso ficou famoso no ano de 1970 (se não me engano) e ganhou destaque na imprensa na época, quando um aluno, ao realizar em casa um experimento sugerido pela professora de Ciências, queimou-se após uma explosão. O episódio

ganhou as páginas policiais do Diário da Noite e levou o aluno a uma série de cirurgias plásticas e a professora a um inquérito judicial.

Mais demorado ainda foi um projeto de coleta de folhas que deveriam ser armazenadas entre as folhas de um livro ou caderno. Com o tempo elas secaram e serviram, ao final do semestre ou do ano, para um estudo de suas características.

Aguayo Sánchez (1944) complementa que o projeto é conduzido pela motivação – “o desejo ou necessidade de alcançar um fim ou satisfazer uma necessidade consciente para o educando” (p. 91). Para o autor, o método de projetos só é possível com a integração das áreas e dos setores.

No Experimental da Lapa, vários trabalhos, eventos e ações tomavam forma a partir da organização conjunta dos agentes escolares. Os relatórios e as lembranças nos remetem a gincanas, festas, estudo do meio e aulas de expressão que englobavam no mínimo duas áreas.

O Método de Complexos ou Centros de Interesse, também levantado por Aguayo Sánchez (1944), assemelha-se muito ao anterior. Este fundamenta algumas práticas escolares da Escola Nova e foi igualmente utilizado no Experimental da Lapa, dentro de objetivos interdisciplinares baseados em conteúdos em comum. No entanto, o autor diferencia o autêntico método de complexos da mera “correlação dos estudos”.

A correlação de estudos conserva no ensino a divisão convencional das disciplinas escolares, ao passo que na globalização [em termos absolutamente diferentes de como é utilizado atualmente] a aprendizagem se realiza como se todas as matérias fizessem parte de uma matéria única. Na correlação as disciplinas escolares são justapostas, sem que se unam entre si. A globalização une organicamente não as ciências e as artes da escola, mas as ideias, experiências e atividades relativas a uma ideia objetiva central (p. 107).

Dewey (1959) defende a equiparação das disciplinas escolares em termos de importância, para o autor não pode haver diferenciação de valor entre elas.

A criação de padrões de valores convenientes em qualquer matéria depende da compreensão da sua contribuição para a significação imediata da experiência, isto é, para sua direta apreciação. [...] toda matéria, por algum aspecto de seu desenvolvimento, possui qualidade estética para o indivíduo nela interessado” (p. 273).

Ficava claro no Experimental da Lapa, nas memórias do autor desta dissertação e nos achados nos relatórios, cadernos e entrevistas das fontes consultadas, esta

importância expandida a todas as áreas. Tanto nos trabalhos desenvolvidos em conjunto, na prática da inter e da transdisciplinaridade como pela importância dada a todas elas. O rigor da avaliação nas áreas de expressão, para mim, é entendida hoje como um fator comprovador, já que as exigências eram compatíveis às das áreas que poderiam ser consideradas “mais importantes”, assim como as instalações nas quais elas se desenvolviam, com espaços que atendiam totalmente às necessidades e superavam as expectativas. Como exemplo, o ginásio para a prática de educação física e os materiais específicos, além dos vestiários sempre limpos e funcionais; a aula de teatro ou de artes industriais com fantasias, equipamentos novos e professores interessados no desenvolvimento do aluno.

Libâneo (1998) enfatiza ainda o **trabalho em grupo** como método de ensino prioritário na escola renovada, “não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental” (p. 26).

Podemos relacionar o destaque do trabalho coletivo à importância que o mesmo tinha para John Dewey já no início da estruturação do escolanovismo. Segundo Valdemarin (2010), para o educador norte-americano o processo de desenvolvimento cognitivo era essencialmente um processo social. Assim, o trabalho escolar desenvolvido na Escola Laboratório de Chicago priorizava a integração cooperativa em vez da relação indivíduo-ambiente físico.

(...) a vida em comunidade se torna o ambiente para os estudos e as experiências se tornam a base dos conteúdos. Desse modo, o conhecimento não é assimilado como item de informação, mas como parte das necessidades presentes, portanto, sociais (VALDEMARIN, 2010, p. 46).

A interação entre método e matéria de estudo incorre na necessidade de aparelhamento da escola. “Fica claro (...) que, para reproduzir na escola as situações problematizadoras e, portanto, desencadeadoras de aprendizagem, a instituição deve equipar-se com materiais que propiciem a investigação em condições análogas àquelas da vida cotidiana” (VALDEMARIN, 2010, p. 72).

Este sempre foi um impedimento para a disseminação dos princípios escolanovistas, já que os esforços para equipar adequadamente as escolas públicas nem sempre encontram respaldo nos orçamentos governamentais e nem mesmo disposição política de implementar mudanças mais radicais e onerosas no ensino.

Para Di Giorgi (1986), Dewey sistematizou também a relação **escola-comunidade**.

[...] a escola deveria estar profundamente ligada à ‘comunidade’ local, aos seus problemas, a sua vida, enfim. Essa seria a via pela qual passaria a ligação da escola com a vida. Para isso, propunha ele um sistema escolar descentralizado, que representaria uma garantia da democratização da escola (p. 36).

Dewey (1959) reflete em relação ao papel da escola para auxiliar a construção de uma sociedade mais democrática e como instituição que deve complementar a noção democrática que deve prevalecer intra e extra-muros.

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens (p. 106).

A interação com a comunidade foi um dos pontos característicos do Experimental da Lapa no período pesquisado, principalmente quando da instalação dos GEPEs. Os levantamentos socioeconômicos realizados no início do ano para servir de referência para a elaboração do plano curricular mostravam a intenção da escola em identificar os anseios principalmente das famílias em relação ao papel da escola e as expectativas para o futuro dos filhos.

A questão da relação com a comunidade encerra uma vertente vocacional que já se manifesta no início do século nos escritos de Dewey. O educador norte-americano em sua obra *Democracia e Educação*, que teve a tradução para o português feita por Anísio Teixeira e Godofredo Rangel, já coloca o ensino vocacional como algo imprescindível diante da nova realidade industrial e credita a resistência tanto ao ensino que busque o despertar e desenvolvimento das vocações individuais quanto à prática e a experiência em substituição ao ensino clássico à aristocracia que comandava os desígnios da educação no passado recente.

Mas na época presente [por volta de 1919, quando a primeira edição foi lançada nos Estados Unidos] há um movimento a favor de uma corrente chamada da preparação profissional, preparação que, posta em efeito, daria a essas ideias uma forma rígida adaptada ao nosso existente regime industrial. Este movimento se proporia a continuar a tradicional educação liberal ou cultural para os poucos economicamente aptos para fruí-la, e dar às massas uma limitada e prática educação técnica para profissões especializadas, exercidas sob direção de outrem (p. 353).

Nota-se que os princípios do escolanovismo foram apenas se adaptando à realidade com o tempo. Guardadas as alterações de exigência da sociedade produtiva e os meios tecnológicos da indústria, os modelos de ensino vocacional aplicados no período pesquisado por esta dissertação, no Experimental da Lapa, ao menos, entre as demais instituições vocacionais da época, baseavam-se nas premissas imaginadas por Dewey.

Mesmo o tecnicismo, considerado pelos autores que veremos a seguir como uma vertente da Escola Nova, pode ser devidamente considerado como uma adaptação aos processos de produtividade e busca pela eficiência que foi gradativamente tomando conta dos processos produtivos e, conseqüentemente, atingiu a escola, principal fornecedora da mão de obra básica.

Pode-se aferir em Dewey (1959), principalmente neste capítulo intitulado Aspectos vocacionais da educação, a preocupação com o caráter democrático, no sentido de oferecer na escola pública a capacitação a partir da vocação aos alunos provenientes de classes menos favorecidas. A extensão do ensino não basta, senão oferecer a possibilidade de inserção na sociedade produtiva, ocupando-lhe ao final do ciclo e fornecendo-lhe condições de inserção e manutenção no mercado de trabalho.

Talvez esteja aí uma questão paradoxal no Experimental da Lapa e que mereceria uma análise mais aprofundada que não cabe nesta dissertação: como associar os interesses diversos de uma população escolar que buscava aglutinar várias camadas sociais e tinha desde moradores da Favela do Campo do Nacional até moradores das mansões dos bairros de Alto de Pinheiros e Pacaembu? Qual o legado levado por estes alunos para a sequência de seus estudos e expectativas próprias ou de seus familiares?

Para Lourenço Filho (2002), o **propósito pessoal** (conceito que para Dewey, segundo o autor, dirigia o educando ao conhecimento e ao autodesenvolvimento) respeita a personalidade individual e desperta valores necessários à democracia, como “[...] respeito por si mesmo, autodireção, iniciativa, ação dirigida pelo pensamento, autocrítica e persistência” (p. 300).

E foi ainda com base nesses preceitos que, em 1958, surgiram as classes experimentais. Mascellani (1999, p.56) confirma que elas nasceram inspiradas nos princípios da Escola Nova. Para Libâneo (1998), o surgimento das escolas experimentais na década de 1960 marcou um período de “revigoração da escola nova” (p. 60), que se estendeu até 1975, aproximadamente. O autor defende ainda que o

escolanovismo acoplou-se neste período ao tecnicismo, atingindo “seu momento alto” (p. 60) com a promulgação da LDB de 1971.

Cupertino (1990) enfatiza a clara tendência das escolas experimentais ao escolanovismo.

Há inegáveis pontos de contato entre as proposições da Escola Nova e as das escolas experimentais. As principais semelhanças são a defesa do ensino centrado no educando, e, mais ainda, na atividade deste; em termos de objetivos, ambas visam desenvolver o espírito de solidariedade e formar o cidadão livre e consciente. Tais proposições, suficientemente gerais e abstratas para darem origem a diferentes interpretações, assumiram novos matizes à luz da efervescência política dos anos 60 (p. 17).

Para Saviani (2003), as propostas da Escola Nova não foram eficazes, porque ao final não atenderam à necessidade de universalização do ensino. Mudar o panorama organizacional dos sistemas escolares implicava aumentar consideravelmente os custos. A novidade saía bem mais cara que a Escola Tradicional, o que fez com que as inovações fossem aplicadas basicamente em modelos experimentais “ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”. O autor critica ainda o que considera a elitização provocada pela implantação da Escola Nova nos moldes em que ocorreu, pois como ela não pôde ser oferecida a todos, tornou-se privilégio de poucos que podiam ter acesso aos nichos em que foi instalada:

[...] ao mesmo tempo que procurava evidenciar as ‘deficiências’ da escola tradicional, dava força à ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos. [...]

A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante como concepção teórica [...], na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade (SAVIANI, 2003, p. 11).

Saviani (2003) ressalta ainda que, apesar de o modelo escolanovista não conseguir impor-se ao antigo, instalou-se na filosofia e modo de lecionar de boa parte dos educadores. Com isso, apesar de militarem em estabelecimentos tradicionais, muitos deles acabaram por mudar alguns comportamentos, procurando afastar-se do tradicionalismo ortodoxo. O autor considera que este comportamento provocou uma queda de nível do ensino das camadas mais populares que tinham na escola o único acesso ao conhecimento.

Em razão desse desgaste, pontuado por Saviani (2003) como estágio mais agudo da crítica, surgiu a chamada “Escola Nova Popular”, proposta por Célestin

Freinet⁶² e Paulo Freire⁶³, na tentativa de adequação das propostas essenciais do escolanovismo à realidade e necessidades das camadas menos possibilitadas de acesso à educação.

Os pontos levantados neste capítulo para caracterizar a Escola Nova estão longe de esgotar o assunto, assim como muitas das características não abordadas mas relacionadas ao movimento têm relação direta com os preceitos aqui elencados. A leitura dos documentos publicados pelo Experimental da Lapa e as conclusões desta dissertação são fruto do diálogo entre esses dois capítulos. Não pretendemos em hipótese alguma, de forma determinista e simplista, rotular toda e qualquer prática como escolanovista tampouco confrontar friamente as observações em relação às práticas do Experimental da Lapa com a teoria. É nossa intenção, com base nos autores aqui representados, visualizar nas iniciativas da escola lapeana os indícios que comprovem sua posição de vanguarda e importância como instituição que rompeu com o tradicional e, entre outras influências e liberdade para testar, foi, entre outras, a representatividade de uma idealização de ensino que tem raízes profundas nos princípios renovadores de um movimento que ousou romper com uma metodologia tradicional que era conservadora, elitista, impessoal e exclusiva.

3.3 – Escola Compensatória

É possível identificar a relação da escola compensatória tanto com a Escola Nova quanto com a Escola Compreensiva. Vários autores traçam esses paralelos e permitem, com isso, a identificação das relações que se estabelecem entre os três modelos nas práticas observadas neste trabalho. Essa função assumida pela educação se deve muito à proposta de formação do ser humano integral. As escolas, imbuídas deste ideal, muitas vezes se viam sem respaldo de outros setores da sociedade para desenvolver um planejamento centrado unicamente no estudo. Faltava aos alunos um suporte para o desenvolvimento das capacidades objetivadas sem que se percebesse em

⁶² Célestin Freinet – educador francês nascido em 1896 e falecido em 1966, idealizou métodos largamente utilizados nas práticas baseadas no escolanovismo. Idealizava a criação da “Escola do Povo”. (retirado de <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mestre-trabalho-bom-senso-423309.shtml>), acesso em 30 de setembro de 2014.

⁶³ Paulo Reglus Neves Freire – educador brasileiro nascido em Recife (PE), em 19 de setembro de 1921 e falecido em 2 de maio de 1997, em São Paulo (SP). Entre seus vários livros, destaca-se “A pedagogia do oprimido” (retirado de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/663/546>), acesso em 30 de setembro de 2014.

médio prazo a possibilidade deles serem solucionados pelos setores presumivelmente responsáveis. Assim, a escola passou a incorporar algumas dessas responsabilidades como única forma de alcançar suas metas.

Por exemplo, a desistência e a evasão estavam relacionadas muitas vezes às condições sociais, o que levava o aluno a abandonar a escola porque os pais precisavam dele como mão de obra para contribuir à renda familiar. Diante disso, a escola passou a oferecer alimentação ao aluno, aliviando e contrapondo, assim, os custos gerais. Da mesma forma, o baixo rendimento escolar era creditado muitas vezes às condições precárias de higiene e saúde do indivíduo, da família e/ou da comunidade na qual ele estava inserido. Sendo assim, a escola buscava “compensar” a ineficácia de órgãos que deveriam cuidar dessas áreas e oferecia serviços médicos que pudessem diagnosticar, tratar e solucionar os problemas de saúde individual ou realizava visitas e reuniões com os pais, com o objetivo de divulgar informações pertinentes a problemas de higiene e sanitários e a suas possíveis soluções, acreditando que essas ações poderiam resolver em parte, ou ao menos amenizar, os entraves ao bom rendimento escolar.

É possível verificar o forte apelo compensatório nas ações promovidas pelo Experimental da Lapa ao longo dos anos pesquisados, numa clara intenção de cumprir com obrigações que competiriam talvez a outros órgãos e setores públicos e da sociedade.

Em Kandel (1960) é possível extrair alguns aspectos que fundamentam a escola compensatória.

O único princípio que ressalta é que os sistemas educacionais surgem e se expandem para se incumbirem das funções residuais da sociedade. À medida que as entidades educacionais exteriores à escola, formais ou não formais, deixam de cumprir suas finalidades, são estas gradativamente transferidas para a escola, desde que a sociedade considere tais finalidades valiosas ou importantes para seu próprio bem (p. 68-69, grifo nosso).

É possível verificar a associação da escola compensatória aos princípios que se estabeleciam para a escola secundária que se almejava na Europa nos anos 1930. Kandel (1960) oferece assim a simbiose estabelecida entre a escola compreensiva e a compensatória e a origem da formação de ambas, possivelmente num mesmo momento. Para ele, mais do que apenas facilitar o trânsito dos alunos do primário para o secundário, competia à escola “fornecer serviços que permitam aos alunos auferir o máximo benefício de frequência à escola. Os alunos que vão à escola com fome ou

subnutridos, insuficiente ou mal vestidos, não podem ter grande proveito social ou pedagógico” (p. 123).

Para Cunha (2010), a maneira de entender a escola e a ordem social modificase nas décadas de 1940 e 1950, com a teoria da deficiência cultural e a da educação compensatória.

Essas novas teorias encadearam os seguintes argumentos: as crianças de famílias pobres, sem acesso aos bens culturais de classe média, não desenvolvem bem suas capacidades cognitivas, o que impossibilita seu bom desempenho escolar; para evitar os prejuízos daí decorrentes, não só individuais como também institucionais – dispêndio inútil de recursos financeiros –, a educação pré-escolar deveria compensar os supostos déficits dos educandos. O que os defensores das teorias do déficit cultural evitavam discutir na época era o papel da escola como dispositivo produtor de tais deficiências, gerador da desigualdade e da diferença verificada entre crianças pobres e crianças de classe média. [...]; como se a escola, incapaz de pensar criticamente a sociedade e impotente para normalizar as famílias, centrasse esforços exclusivamente na normalização dos educandos, no esforço delimitado pelos muros da instituição de ensino (p. 463-464).

A maioria dos autores entende que escola compensatória tem fortes raízes na Escola Nova que foi discutida e reivindicada no Brasil nos anos 1920. Cury⁶⁴ apud Lopes (1984) explica o entendimento dos escolanovistas em relação à função da escola e fornece alguns indícios da preocupação em tornar a escola um polo de erradicação de alguns problemas sociais: “[...] a escola necessita tomar consciência profunda de sua tarefa social e nacional. Como tal deve se reaparelhar, a fim de ser uma força preponderante na obra social”.

Para Mello (1984), essa relação nasceu de uma “abordagem culturalista”.

Se a identidade entre o currículo escolar e as condições de existência é fundamental para o sucesso da escola, a causa do fracasso das crianças de origem popular seria o distanciamento de sua cultura de origem daquela transmitida nas salas de aula. A privação cultural de que essas crianças seriam vítimas, faria delas seres ‘carentes diante das exigências da escola, de sorte que se tornaria necessário compensar as carências culturais para garantir a essas crianças bom desempenho (p. 15).

Além de incluir alunos oriundos da favela conhecida como do “Campo do Nacional” e de outros redutos menos privilegiados do bairro da Vila Romana, uma das

⁶⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1984, p. 81.

ações mais caracterizadoras de uma escola compensatória adotada pelo Experimental da Lapa no período pesquisado pode ser constatada no Mutirão da Saúde ou Levantamento de Saúde, prática que teve início no Grupo Escolar e foi difundida às unidades dos GEPEs tão logo estes foram instalados e tiveram condições para realizá-lo. Profissionais de várias áreas da saúde eram convidados a realizar exames nos alunos e promover diagnósticos que poderiam ser trabalhados pelos professores ou comunicados aos pais, além de sugerir o encaminhamento dos casos mais graves a especialistas. O Relatório de 1969 do GEPE IV afirma que os 257 alunos passaram por exames odontológicos, médicos, laboratoriais (fezes e urina) e oftalmológicos.

Salvador (2000) reforça a prática do Mutirão de Saúde. A autora afirma que ele envolvia toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, vizinhança) e extrapolava os limites da escola desenvolvendo campanhas de esclarecimento sobre tópicos diversos ou arrecadando mantimentos e materiais com finalidades higiênicas e de solidariedade.

A função compensatória indicativa neste evento é tão significativa que mereceu um Caderno de publicação exclusivo em 1971, sob o título Levantamento de Saúde em escolares, no qual a metodologia para organização, coleta dos exames, profissionais a ser mobilizados, fichas, mobilização dos agentes de saúde, professores e comunidade são rigorosamente especificados para possível aplicação em escolas da rede. Quando não procurava resolver por si, a escola buscava ser o polo organizador e centralizador dessas ações, assumindo a posição de liderança entre as várias áreas envolvidas.

É possível encontrar em Kandel (1960) respaldo para essas ações. O autor também considera que cabe a escola oferecer ajuda médica àqueles que tenham algum problema de saúde, para que possam, atendidos, usufruir de um melhor rendimento escolar.

A objeção à extensão dos serviços da escola além de suas funções tradicionais e o argumento de que a alimentação, a vestimenta e a assistência médica às crianças devem ser deixadas ao cuidado da família, são tão válidos quanto o argumento de que sua educação deveria competir aos pais. Já que se estabeleceu estreita relação entre as condições físicas e o progresso escolar, é, evidentemente, um desperdício de fundos públicos manter escolas cujas finalidades não podem ser cumpridas por motivos alheios ao controle das mesmas. Os serviços sociais fornecidos por um sistema escolar têm sua razão de ser na possibilidade que oferecem de igualar as oportunidades educacionais (p. 123).

Na opinião de alguns autores, a escola compensatória não trouxe senão dificuldades tanto à educação nacional quanto ao entendimento das funções da escola e de suas limitações. A começar por Mello (1984) que vê na apropriação do modelo compensatório americano um equívoco, pois no Brasil “[...] o fracasso escolar é regra e não exceção, e [...] os ‘privados culturalmente’, longe de serem minorias, constituem pelo menos 82% da clientela escolar, que ingressa no 1º grau e não chega a concluí-lo” (p. 15).

No entender de Saviani (2003), a função compensatória assumida pela educação reforça a “crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites mas alargá-los [...]” (p. 33).

Nos capítulos seguintes será possível ver a influência direta e indireta em várias práticas do Núcleo Experimental da Lapa. Alguns depoimentos são altamente indicadores de que vários profissionais da escola compartilhavam da premissa de que a escola deveria prover algumas deficiências que a princípio não seriam de sua responsabilidade, mas que, se não forem sanadas, o processo educacional fica diretamente comprometido.

É necessário atentar para as claras diferenciações entre as unidades que compunham o Núcleo Experimental da Lapa. Não podemos desconsiderar as particularidades de cada uma delas, que sofrem interferência direta de fatores como a própria história, a composição de seu corpo docente e técnico, localização geográfica, número de alunos, comprometimento com o polo central – o Grupo Escolar, do qual fazia parte a Pré-Escola – e outras variáveis. Quando se fala do Núcleo Experimental da Lapa deve-se levar em conta sempre esta diferenciação para não se generalizar o que deve ser considerado particular.

3.4 – Escola Tecnicista

A influência do Tecnicismo no projeto Experimental da Lapa pode ser constatada nos relatórios dos GEPEs e do Grupo Escolar na década de 1960 e, principalmente, nas publicações do GEGEDEC distribuídas para todo o país a partir de 1971. Fusari, em depoimento a Triguís (2007) afirma que o Tecnicismo (apesar de considerar divergências em relação a tal denominação) influenciou as mudanças de

metodologia no Experimental da Lapa a partir do final da década de 1960, e acrescenta que elas promoveram uma espécie de retorno à escola tradicional, com a transmissão de conhecimento como base.

Fusari afirma que o tecnicismo pode ser verificado ainda no ano de 1970, quando da instalação do Projeto 70.

“Um marco importante na entrada de uma tendência tecnicista na rede experimental ocorreu com o Projeto 70, em especial, na questão do Planejamento do Currículo de Ensino. Professores do Pré e do Primário escreviam seu ‘planejamento das aulas’ em diários e semanários e, depois do Projeto 70, continuaram com eles, mas também tiveram que aderir ao modelo explicitado [quadros em que constavam objetivos gerais, sendo a estes relacionados outros objetivos instrucionais (comportamentais) específicos, e ainda, a estes, a correspondência de algumas estratégias de avaliação]. Desencadeou muitas dúvidas, questionamentos e aborrecimentos”⁶⁵.

E complementa a explanação reiterando a importância do contexto: “Nossos questionamentos eram tímidos, pois estávamos diante de uma grande renovação na educação escolar”⁶⁶.

Libâneo (1998) relaciona o surgimento do Tecnicismo ao PABAE e sua implantação definitiva ao regime militar. Ou seja, a influência tecnicista teve origem na década de 1950 com a assinatura do acordo entre Brasil e Estados Unidos, porém, apenas na década seguinte é que o sistema educacional nacional se alinhou com o pensamento político-econômico do governo, para “inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (p. 31) e culminar com o que hoje é denominado “competências”. Kuenzer e Machado (1984) concordam com Libâneo e acrescentam que o surgimento do tecnicismo deveu-se principalmente à influência norte-americana na produção econômica do país, que passou a ser mais destacada nos anos 1950. “A reprodução das relações de produção na divisão internacional do trabalho na etapa monopolista exige a reprodução das ideias que a suportam, [...] ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial” (p. 30). Marques (2012) delimita a adoção do Tecnicismo ao período compreendido entre 1960 e 1979, sem, no entanto, considerar esta determinação definitiva. Para Mello (1984), o tecnicismo, denominado por ele de Tecnologia Educacional, apesar de ganhar força entre as décadas

⁶⁵ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

⁶⁶ *Idem*

de 1950 e 1970, já se prenunciava décadas antes sua iminente instalação como uma vertente dentro da própria Escola Nova.

Kuenzer e Machado (1984) identificam alguns acontecimentos à introdução do Tecnicismo na educação brasileira. De acordo com as autoras, uma verdadeira invasão estrangeira na década de 1960 provocou a guinada tecnicista: o acordo MEC/USAID assinado no período; o Simpósio Interamericano de Administração Educacional, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e realizado em Brasília, em julho de 1968, a apresentação da Teoria Geral dos Sistemas aplicado à educação; além de intervenções da UNESCO na educação da América Latina e outras iniciativas de forte cunho político e capitalista.

As autoras consideram ainda que, a exemplo do que ocorreu com as outras pedagogias, o Tecnicismo nasceu da interferência de um contexto socioeconômico e da ineficácia da escola. Altos índices de reprovação e evasão e a insatisfação da população contrastavam com a expectativa do governo militar de empreender o desenvolvimento econômico com os resultados apresentados pela escola. A baixa qualificação da mão de obra, entre outros problemas sociais, era apontada como resultante da baixa qualidade de ensino. A solução encontrada pelo Estado e, principalmente, por seus representantes intelectuais, foi abraçar a tecnologia educacional e o consequente controle sobre a educação.

Para Libâneo (1998) e Marques (2012), o Tecnicismo, assim como as demais tendências pedagógicas liberais, serviu para legitimar a ordem social capitalista, não tendo compromisso algum com a transformação social preconizada pelas tendências progressistas surgidas na mesma época. Para eles, ao menos no plano discursivo, o papel da escola passa a ser preparar indivíduos para o mercado de trabalho, instruindo-o pragmaticamente de acordo com as novas metodologias.

No prefácio do Relatório do GEPE I de 1969, é possível identificar a matriz filosófica e política da criação e estruturação curricular do Ginásio Pluricurricular dentro do Projeto Experimental. A referência às recomendações da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social da América Latina⁶⁷, realizada em

⁶⁷ “Que a educação média almeje à formação da personalidade integral do educando, considerado individual e socialmente. Esta finalidade deveria constituir a essência de sua atribuição. Igualmente deveria proporcionar-lhe os conhecimentos teóricos e práticos necessários, quer para ingressar nos estudos superiores, quer para capacitá-lo para o desempenho de atividades técnicas de nível médio. Que [...] se intensifiquem os esforços em favor da generalização progressiva do ensino médio, sobretudo em seu primeiro ciclo. A prolongação paulatina da escolaridade obrigatória, além do nível primário, constitui uma medida adequada para favorecer essa generalização” (Prefácio).

março de 1962, em Santiago (Chile), e coordenada por OEA, UNESCO, CEPAL, OIT, FAO, demonstra a tendência tecnicista de associar-se aos discursos dos órgãos internacionais engajados em construir uma linha associada ao mercado e a suas exigências e aplicá-la principalmente ao ensino ginasial.

Entre a idealização e a implantação do tecnicismo na educação nacional houve, no entanto, a necessidade de uma adaptação do método ao panorama socioeconômico e cultural do Brasil. O conceito tecnicista precisaria se incorporar ao de escola compensatória para atingir seus objetivos, como considera Xavier, Ribeiro e Noronha (1994). A autora explica que a educação passou pela interferência dos dois conceitos, estando o primeiro atrelado ao planejamento educacional, “que surge como prioridade na realização da competência – meios adequados para se atingirem os fins”, enquanto o segundo refere-se à “alternativa política adequada para resolver o problema do atraso cultural” (p. 227).

Kuenzer e Machado (1984) e Marques (2012) associam ainda duas reformas educacionais ao modelo tecnicista: a Lei nº 5.540/68, que reestruturou o ensino superior, e a Lei nº 5.692/71, principalmente em relação à organização do 1º e 2º graus. Para Marques, elas ampararam o modelo depois dele ser aprimorado nos anos anteriores: “Estas reformas procuraram atingir os requisitos requeridos pelos modelos político e econômico vigentes, pois buscaram ou tentaram buscar a racionalização dos aspectos administrativo e pedagógico” (p. 7), enquanto para Kuenzer e Machado elas oficializaram a racionalização, definitivamente estendida da produção industrial para a educação, mais especificamente para os aspectos administrativos e pedagógicos desta.

Num exercício de associação imediato, podemos tomar uma citação de Kuenzer e Machado (1984), “[...] as diferenças de classe não têm relevância, o aluno pode ser recuperado, compensado. É tudo uma questão de usar o procedimento correto-racional, científico: fazer o diagnóstico, levantar o problema, selecionar os meios, desencadear o processo, avaliá-lo e realimentá-lo” (p. 49), e relacioná-la tanto à escola compensatória quanto ao tecnicismo e aos procedimentos rotineiros do Experimental da Lapa durante a década de 1960, fartamente registrado nos relatórios e principalmente nos Cadernos publicados em 1971.

A elaboração e consequente publicação dos Cadernos, segundo Salvador (2000), foi fruto de um documento elaborado a partir de uma série de reuniões entre os professores do Núcleo Experimental da Lapa. O “Projeto 70”, como ficou conhecido, acabou por ser publicado e serviu a professores de toda a rede. “As reflexões foram

publicadas em fascículos, em 1971, pela Divisão de Assistência Pedagógica, vinculada à Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, da Secretaria de Estado da Educação (SE), divulgados em São Paulo e outros Estados” (p. 40).

O Caderno VII faz menção ao “Projeto 70” com um sentido vago e amplo da experiência que depois seria relatada nos Cadernos. No entanto, parece evidente que se trata da junção esperada das experiências coordenadas entre o Grupo Escolar e os Pluricurriculares, que resultaria no GEGEDEC. Para os autores,

os objetivos educacionais do Grupo Escolar – Ginásio no chamado ‘Projeto 70’ colocam-se em diferentes categorias: objetivos quanto ao aluno como indivíduo abrangendo as dimensões intelectual, física, afetiva e social; objetivos quanto à interação indivíduo-grupo; objetivos quanto à interação indivíduo-sociedade e cultura (p. 5)

A definição e alcance de tais objetivos é responsabilidade de todos na escola, apesar de alguns objetivos serem mais específicos e diretamente ligados a cada área. E esta série de fascículos é, a nosso ver, a forma mais evidente dos vieses tecnicistas que se instalaram no Experimental da Lapa, principalmente no que se refere à sugestão da elaboração dirigida do planejamento pedagógico curricular.

O tecnicismo acaba, na opinião de Kuenzer e Machado (1984), por favorecer também o controle do governo sobre os caminhos ideológicos que vinham permeando a educação na época. Com a garantia da execução dos projetos, a qualificação da mão de obra e a consequente redistribuição da renda, além da possibilidade da avaliação do processo, o regime conseguia a vigilância do sistema educacional nacional.

É natural que o Tecnicismo, como subproduto da Escola Nova, surgisse no período como contraponto às críticas que a teoria escolanovista vinha recebendo. “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advogava a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2003, p. 12). Libâneo (1998) concorda com Saviani (2003) e considera que ele se instala como continuidade do escolanovismo já aplicado nas escolas.

O enfoque renovado-tecnicista [...] introduz no ensino a psicologia comportamental, a instrução programada, a teoria da comunicação, a teoria dos sistemas, a partir do que surgem os objetivos comportamentais, o planejamento didático formal previamente elaborado, os livros didáticos descartáveis, supervalorizando os meios. A ênfase na exercitação dos processos mentais como forma de se chegar à autoestruturação

do conhecimento (típico da escola nova) foi deslocada para o uso das técnicas de transmissão passiva; os meios educativos são autonomizados e o ensino retoma a conotação dos métodos de heteroestruturação do conhecimento, reeditando, com roupagem nova, a pedagogia tradicional. A concepção tecnicista da didática, portanto, reduz o ensino à dimensão técnico-prática da prática escolar, dissociando-a dos fundamentos da educação e afirmando a neutralidade científica e técnica dos métodos (p. 130).

Uma das consequências do Tecnicismo é exatamente, segundo Kuenzer e Machado (1984), a priorização dos métodos levantada por Libâneo. Os meios determinam os fins porque “o critério de relevância é a possibilidade de quantificação, de redução a um modelo; o que não preencher esses requisitos não serve como objetivo” (p. 49). A busca pela metodização tem suas bases fortemente estruturadas na Teoria Geral de Administração, a primeira sistematização sobre organização e controle do trabalho.

A tecnologia educacional, em seus termos mais simples, representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial. Colocada dessa forma, ela só pode ser compreendida no contexto da racionalização do processo produtivo, que se inicia de forma sistematizada somente no final do século passado [XIX] e início deste [XX] (KUENZER E MACHADO, 1984, p. 30).

A preocupação com a produtividade discente e o controle das atividades pedagógicas toma conta dos administradores escolares. A partir de analogias, as autoras, assim como Marques (2012), veem os professores perderem a autonomia para outros profissionais, assim como acontecia com os gerentes ocupando o protagonismo nas fábricas. Frederick W. Taylor, idealizador da Teoria Geral da Administração, segundo Kuenzer e Machado (1984), impunha ao gerente a função de controlar a execução das tarefas dos trabalhadores e considerava o treinamento para a realização de tarefas específicas como fundamental para a produção.

No entanto, para as autoras, foi a partir da aplicação da Teoria Geral dos Sistemas⁶⁸ que se desenvolveram

[...] os processos racionais de planejamento, decisão, análise de tarefa, especialização do trabalho e avaliação, vistos como modos de aumentar a eficiência e eficácia do processo pedagógico e sua administração, são percebidos como fundamentais. Desenvolveram-se processos, modelos, instrumentos tendo em vista a elaboração de diagnósticos, tomadas de decisão sobre objetivos e meios para atingi-los, o controle da execução, a configuração do grau de obtenção dos propósitos do planejamento, bem como a identificação de desvios e sugestão de medidas realimentadoras (p. 32-33).

Vários autores difundiram ideias pedagógicas a partir da Teoria Geral dos Sistemas e influenciaram a adoção de políticas educacionais e modelos de utilização da tecnologia para a racionalização do ensino. Não foi diferente no Experimental da Lapa, afinal os processos, modelos, instrumentos para avaliar, elaboração de objetivos e meios para atingir objetivos traçados, instituir meios de controle da aplicação metodológica e de identificadores de alterações dos rumos esperados estavam mais que incorporados ao modo Experimental da Lapa de ser e pensar.

As contestações ao novo modelo no meio educacional não foram poucas nem brandas. Em especial, a transformação das relações de importância que primeiramente o aluno havia adquirido com o escolanovismo e depois com o papel secundário a que o professor foi submetido com a priorização do método. Marques (2012) critica duramente a vertente tecnicista considerando-a um produto da tendência liberal tradicional, um retorno à situação em que é de responsabilidade do professor conduzir o processo enquanto ao aluno cabe apenas a memorização do conteúdo recebido.

Esse posicionamento, todavia, contrasta com o de outros autores, que o consideram como subproduto do escolanovismo, já que para estes últimos o educando ainda é o centro do processo, sendo apenas o método pedagógico mais voltado ao rigor da estruturação, como é o caso de Libâneo (1998). Para ele, neste modelo sob o qual ambos passam a assumir uma passividade diante do programa educacional estabelecido, a comunicação entre aluno e professor é que sofreu a maior alteração. “Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia de transmissão do conhecimento” (p. 30). De qualquer forma, a posição de Marques deve ser pensada na transferência da

⁶⁸ Teoria Geral dos Sistemas – Denominação muito usada na área da Administração, entende que as ciências têm princípios gerais e específicos que podem interagir e funcionar organicamente.

importância quase inquestionável ao método como condutor do processo de ensino e aprendizagem, principalmente ao buscarmos identificar as pistas sobre o tecnicismo que se instalou no Experimental da Lapa.

Para Saviani (2003), o advento da pedagogia tecnicista buscou, por meio da organização rígida e institucionalizada, dotar a educação de uma espécie de proteção contra as interferências, principalmente as de ordem subjetiva que pudessem comprometer o atingimento dos objetivos propostos. Para garantir o processo idealizado, a especialização das funções é considerada fundamental, principalmente na mecanização do trabalho. Assumem assim papel de destaque os técnicos das mais variadas áreas,

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (p. 12-13).

Esta citação de Saviani (2003) nos leva a considerar que o tecnicismo que se instalou no Núcleo Experimental da Lapa baseou-se mais na adoção do método como condutor do processo ensino-aprendizagem e não na condição de que “concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. Os professores, técnicos e diretores, em conjunto com os alunos, assumiam este processo e este detalhe constituía uma das bases educacionais da instituição. Em nenhum momento qualquer interferência externa dirigiu o projeto pedagógico curricular democrático participativo que dominava a tomada de decisões coletiva.

De acordo com Kuenzer e Machado (1984), a busca pela interdisciplinaridade e o entendimento do ensino como um todo caracterizam também o Tecnicismo na década de 1960, mais especificamente no campo da didática.

A didática proposta ressalta a necessidade de se utilizar uma tecnologia educacional interdisciplinar e tem como preocupação básica a descrição e a especificação dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes de instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle. Requer também avaliações periódicas, em que se tenha em vista o resultado da aprendizagem e o funcionamento do sistema de instrução. Essas avaliações somente são possíveis, segundo o modelo, se os objetivos a alcançar estiverem bem definidos em termos operacionais e comportamentais e se forem

passíveis de mensuração e explicação pela análise experimental do comportamento (p. 42).

Alguns autores consideram o modelo não só negativo do ponto de vista pedagógico, mas o avaliam como um fracasso. A partir da relação ensino e democracia, Saviani (2003) entende que a pedagogia tecnicista levou a uma marginalidade não relacionada com a ignorância, como ocorria na escola tradicional, nem com o sentimento de rejeição, como corria na escola nova, mas com a incompetência, a ineficácia e a improdutividade.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (p. 14-15).

Tal opinião é compartilhada por Marques (2012). Para ele, apesar de considerar que a escola tecnicista visava atender às expectativas sociais por meio da eficiência do ensino, “os projetos fracassaram, possivelmente em decorrência de condições impróprias ao seu desenvolvimento ou até mesmo pelas condições de subdesenvolvimento enfrentadas pelo país” (p. 9).

A busca pelo método como amparo às práticas sistêmicas e à avaliação, a importância dada aos setores técnicos e aos coordenadores configuram um tecnicismo mais brando da versão neoliberal hoje difundida e aplicada. A leitura dos relatórios e dos Cadernos do GEGEDEC nos leva a considerar a importância do método na filosofia do Experimental da Lapa. Não podemos esquecer que a idealização do ensino vocacional seguiu caminhos traçados também por setores ligados ao mercado e do *establishment*, principalmente do ramo industrial, altamente influente nas decisões governamentais desde os primeiros passos do ensino profissionalizante. Com base na autonomia, por meio principalmente do regimento próprio, houve por parte da direção e coordenações a preocupação em construir um projeto pedagógico curricular com assinatura de todos os agentes, sem ingerências ou imposições.

Talvez a moderação na implantação tecnicista seja justificada, em parte, pela autonomia concedida à escola e pelo fato de as relações interpessoais continuarem a ser tratadas, tanto no plano aluno-aluno e escola-comunidade quanto na integração entre professores-técnicos e professores-professores de uma forma totalmente integrada, estimulando a participação conjunta e democrática de todos os agentes escolares no

rumo das decisões, apesar de enfatizar o método como referencial na condução dos trabalhos.

Libâneo (2004) afirma que a escola tecnicista “não discute ‘o que ensinar’, ela cuida apenas do ‘como’, isto é, busca de maior eficiência em função dos produtos da aprendizagem, com o menor custo.” (p. 175). Retornando à busca pelo entendimento de como e “qual” tecnicismo instalou-se no Experimental da Lapa, podemos considerar que os meios de controle instalados e divulgados para nortear as práticas pedagógicas e didáticas denotam um viés tecnicista, mas quando se fala da eliminação da participação docente no processo de elaboração, a premissa não se enquadra na democrática e participativa atuação conjunta de todos os envolvidos no trabalho da escola, desde diretores até professores, passando por alunos e pais.

Fusari afirma que o tecnicismo se instalou principalmente no planejamento de técnicos e professores⁶⁹.

⁶⁹ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

Capítulo 4 – Práticas escolares e seus registros – circulação de modelos

A leitura dos relatórios e as lembranças do autor desta dissertação remetem a várias práticas escolares características do Núcleo Experimental da Lapa – e algumas que também fizeram parte do GEGEDEC – e lhe deram a identidade que passou a fazer parte de sua história e até do imaginário da comunidade que conviveu com a escola no período abordado por este trabalho. Ficam evidentes as relações entre os movimentos educacionais citados no capítulo anterior e essas práticas colhidas dos relatórios, dos cadernos, das obras consultadas e da memória.

Não podemos esquecer que as unidades que compuseram o Núcleo Experimental da Lapa tinham identidades próprias, apesar de constituírem um todo com vista ao ensino renovador e ao ensino contínuo de oito anos. Assim como o Primário tinha uma longa história e uma estrutura mais sólida – juntamente com a Pré-escola, os GEPEs passavam por sérias dificuldades estruturais para se instalar e isso fazia com que a idealização do conjunto muitas vezes esbarrasse nessas diferenças fundamentais, sem no entanto perder a coesão, principalmente pedagógica e administrativa, que resultaria na criação do GEGEDEC. As experiências relatadas neste capítulo referem-se portanto ao que foi colhido nos relatórios e resultaram em práticas também quando instalou-se o 1º grau de 1ª a 8ª série, conforme deliberação da Lei nº5.692/71.

Entre as principais podemos destacar seis que fundamentaram o trabalho experimental e a linha de seu projeto pedagógico curricular: a avaliação, que constituía um processo fundamental na intenção de promover o ensino continuado sem repetência e com aprovação automática; os levantamentos socioeconômicos que permitiam conhecer a comunidade na qual a escola se inseria e serviam como base para a elaboração do currículo; a difusão dos trabalhos à rede; a formação em trabalho dos professores; a participação dos alunos como agentes decisivos na tomada de decisões e como peças mais importantes no processo educacional, dentro dos princípios escolanovistas; e a integração da escola com a comunidade – escola comunitária –, em particular com as famílias dos alunos.

4.1 – Avaliação e sistema de promoção automática

A ideia de promoção automática, segundo Viégas (2007), tem raízes no ano de 1918, quando Sampaio Dória⁷⁰, em carta aberta a Oscar Thompson⁷¹ ataca o analfabetismo no Brasil e defende um projeto educacional que elimine “o maior mal do Brasil contemporâneo” (p. 58). E para dar início à tarefa, Dória propõe a abolição da repetência: “[...] promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados” (p. 65).

Segundo o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1918 apud Rocha (2011), neste ano a população paulista em idade escolar (7 a 12 anos) era de 480.164 crianças, no entanto, somente 232.621 frequentavam as instituições de ensino primário (a população total chegava a cerca de 3,8 milhões), ou seja, apenas 48,44% das crianças em idade escolar tinham acesso à educação escolar, enquanto 51,66% delas estavam excluídas.

A proposta de Dória era de abrangência nacional em longo prazo, porém julgava ser conveniente que o estado de São Paulo, por conta de um modelo educacional mais sólido, iniciasse o projeto. No entanto, Viégas (2007) afirma que o Estado recusou a proposta e, por meio de um parecer de uma Comissão de Inspectores, formada exclusivamente para analisá-la, julgou-a inaplicável.

A partir dos anos 1930, houve uma progressiva preocupação com dois problemas que sempre afligiram a educação brasileira, a evasão escolar e a repetência. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) ilustra com números a realidade ao longo de 20 anos.

A melhora em termos percentuais indica que o esforço de expansão foi significativo em termos de ensino elementar. Se em 1935 mais da metade das crianças em idade escolar (54%) estava fora da escola, em 1955 esse percentual havia baixado para 26%. Assim mesmo, em números absolutos, aumentou a

⁷⁰ O advogado e educador Antonio de Sampaio Dória nasceu em Belo Monte (AL) em 1923 e faleceu em São Paulo em 1964. Formado pela Escola Normal de São Paulo, exerceu o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo de 1920 a 1926 (informações colhidas no site http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_antonio_de_sampaio_doria.htm - acesso em 1º de outubro de 2014).

⁷¹ Oscar Thompson nasceu em 1872 (?) e faleceu em 1935. Foi advogado e educador, dirigiu a Escola Normal de São Paulo e exerceu o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo em dois períodos, de 1909 a 1911 e de 1917 a 1920 (informações colhidas nos sites <http://ieccmemorias.wordpress.com/2013/06/18/iecc-memorias-lxvii-oscar-thompson-1872%E2%80%901935/> e <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a11> - acesso em 1º de outubro de 2014).

quantidade de crianças fora da escola. Elas eram pouco mais de 5 milhões em 1935 e passam a pouco mais de 6 milhões em 1955 (p. 160).

A discussão sobre a promoção automática (como se denominava na época a progressão) voltou à tona na segunda metade dos anos 1950, segundo Viégas (2007). A autora ressalta que a ideia provocou um amplo debate entre vários profissionais da área educacional, principalmente nas páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)⁷². O marco da retomada do debate, no entanto, está localizado por Viégas (2007) na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, realizada em 1956, em Lima (Peru). O documento final do encontro promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização dos Estados Americanos (OEA) ressalta que quase sete milhões de crianças latino-americanas não completavam os quatro anos escolares, abandonando os estudos no segundo ou no terceiro ano, e sugeria a adoção de medidas que solucionassem “o grave problema da repetência escolar, - que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar” (p. 166 do documento, de acordo com VIÉGAS, 2007, p. 11).

As “Recomendações” da Conferência ainda propõem “práticas de promoção que estimulem o progresso contínuo dos alunos”, realizadas em “experimentação prévia dos planos e programas em escolas especialmente indicadas para esse fim e sob a supervisão de técnicos especializados com o objetivo de que se fundamentem numa base real e seja eficaz sua aplicação posterior” (p. 163-171 do documento, de acordo com VIÉGAS, 2007, p. 11)

Em 1957, a realidade foi apresentada por Anísio Teixeira numa conferência, de acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 168). Nela, Teixeira comprova com números a alarmante evasão escolar e o afunilamento das oportunidades no cenário educacional brasileiro. Dados apontam um total de 2.664.121 alunos ingressantes na 1ª série do ensino elementar; sendo que desses: 1.075.792 chegam ao ano seguinte; apenas 230.567 inscrevem-se na 1ª série do 1º ciclo do ensino médio (atual fundamental II); e, ao final do processo seletivo, a entrada no ensino superior acaba sendo privilégio de

⁷² A RBEP foi lançada em 1944 pelo INEP, destinava-se a professores de modo geral e publicava desde sua origem artigos resultantes de estudos e pesquisas na área educacional. Hoje tem periodicidade quadrimestral e está disponível no site do INEP.

apenas 21.928 afortunados. O caráter seletivo da escola brasileira abandonava no meio do caminho, no final dos anos 1950, nada menos que 1.198.072 pretensos estudantes.

No mesmo ano, Almeida Júnior publicou “Repetência ou Promoção Automática?” na RBEP. O artigo relata a experiência do autor na Conferência em Lima e apresenta sua opinião acerca do tema, baseado principalmente em experiências afins nos Estados Unidos e no Reino Unido. Também mostra alguns dados sobre a repetência no Brasil (em 1943, 57,4 % dos alunos da 1ª série foram reprovados). Almeida Júnior admite que a adoção de um sistema de promoção automática seria de grande impacto, não só como possível solucionador de vários problemas na formação dos alunos nas primeiras séries, mas também na estrutura escolar e na opinião pública, e enumera várias consequências negativas da reprovação, entre elas a formação de classes heterogêneas, os efeitos sobre a autoestima e relação com familiares e colegas, além da ocupação de vagas de potenciais pretendentes ao ingresso no sistema de ensino.

Nestes quase 40 anos, sempre que se menciona a promoção automática enfatiza-se a necessidade de aperfeiçoamento do corpo docente e da suplementação financeira, para que tal iniciativa vingue como método válido. Almeida Júnior defende este ponto de vista em seu artigo de 1957 e critica o extremismo de outros dois educadores: “nem a simples ‘promoção em massa’, recomendada por Oscar Thompson, nem o fechamento das portas das escolas aos ‘vadios ou anormais’, como preconizou Sampaio Dória” (p. 9 do texto de Almeida Júnior, de acordo com VIÉGAS, 2007, p.12).

Ainda em 1957, a ideia da promoção automática recebe um importante reforço. A RBEP reproduz o discurso de Juscelino Kubitschek como paraninfo dos formandos do Instituto de Educação de Belo Horizonte no ano anterior. Nele, o presidente da República defende a adoção da promoção automática, já seguida em países desenvolvidos, e argumenta: “[...] a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar” (p. 144 da Revista, de acordo com VIÉGAS, 2007, p. 14-15). Kubitschek conclama então, os governos estaduais a estruturarem a ideia e coloca a União como apoiadora técnica e financeira das propostas.

Em 1958, o diretor Geral do Departamento de Educação de São Paulo, Luís Contier, consultou o diretor do Grupo Escolar Experimental da Lapa Ulysses Lombardi para testar um sistema de aprovação automática. Em 1961, por sugestão do então diretor

do departamento Carlos Pasquale⁷³, a experimentação foi rebatizada como Rendimento Efetivo, quando o Experimental da Lapa encampou a ideia da “continuidade do processo educativo”, precursor do método de ensino continuado.

De acordo com o projeto idealizado por Elsa Lima Gonçalves Artunha⁷⁴ ainda em 1959 e publicado apenas em 1961, a iniciativa atendia as reivindicações da sociedade e de educadores por uma solução para o problema da reprovação, que provocava superlotação de classes, falta de vagas e evasão escolar, além de problemas logísticos e administrativos para a instituição e para o Estado, psicológicos para alunos e familiares e pedagógicos para professores. As conclusões sobre a iniciativa, segundo o documento, seriam apresentadas em cinco anos (VIÉGAS e SOUZA, 2012). Artunha alertava, no entanto, que tão somente a adoção do rendimento efetivo não resolveria um problema que incluía deficiências instrumentais, administrativas e de formação de professores, propondo uma reestruturação geral do ensino. Entre as sugestões, a autora elenca a duração do ano letivo, o currículo, a organização das classes, o planejamento e os critérios de avaliação, aliando quantidade e qualidade.

O Experimental da Lapa, segundo Viégas e Souza (2012), fez algumas exigências para que o projeto pudesse ser testado e lhe garantissem sua aplicação e manutenção. Entre as reivindicações estavam o apoio material e a ausência de influências políticas por parte das autoridades públicas, a autorização para contratação de professores e profissionais afins, a disponibilidade de material didático adequado e a remuneração mensal a todos os participantes contratados.

A consequência de tal exigência foi imediata, já que as classes antes numerosas (de 40 a 45 alunos em média) passaram a ter o número adequado (de 25 a 30 alunos) para a realização das aulas, conduzidas por professores que aperfeiçoavam seus métodos a partir de reuniões periódicas e habituais que eram realizadas aos sábados⁷⁵, sem remuneração extra. Este é aliás um dos pontos levantados por vários professores atuantes na escola para o sucesso do sistema de avaliação e recuperação no modelo de

⁷³ Carlos Pasquale nasceu em Piracicaba em 9 de outubro de 1906 e faleceu em 27 de agosto de 1970. Foi secretário de Educação do Estado de São Paulo primeiramente em 1962 e depois em 1966 e 1967, além de dirigir o INEP (informações colhidas nos sites <http://www.aprovincia.com.br/memorial-piracicaba/gente-nossa/dr-carlos-pasquale/> e http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=59:cadeira-no-19-&catid=6:cadeiras&Itemid=64 – acesso em 1º de outubro de 2014).

⁷⁴ Artunha era assistente técnico-didática do Grupo Escolar Experimental da Lapa.

⁷⁵ O sábado era considerado dia letivo na época, mas no GE Experimental da Lapa eles eram utilizados para treinamento dos professores (a exemplo do que ocorria já na Escola Laboratório de John Dewey mais de 60 anos atrás, quando um dia da semana era destinado a reuniões docente com essa finalidade).

aprovação automática testado no Experimental da Lapa. A adesão geral, a disposição e a disponibilidade de todos para relatar, trocar experiências, além de conferir qualidade e identidade ao projeto educacional, somente conseguiu êxito na empreitada do ensino continuado graças ao esforço conjunto de técnicos e docentes.

Viégas (2007), ao pesquisar sobre o Regime de Progressão Continuada, exprime a dificuldade de encontrar documentos que comprovem a maioria das conclusões acerca da aplicação na rede pública das metodologias testadas no Experimental da Lapa, “[...] conduzindo à necessidade de recurso à história não documentada para conhecer como se deu tal processo. O resgate desta experiência, que envolve, sobretudo, o registro de memórias de participantes [...] parece ser reveladora de sua própria história” (p. 4). Enquanto Viégas e Souza (2012) criticam a falta de referência à iniciativa da promoção automática do Experimental da Lapa quando se fala da prática atual como inédita.

Destaque deve ser dado ao fato de que condições fundamentais, apontadas desde Sampaio Dória, foram garantidas no Grupo Experimental da Lapa, visando ao sucesso da promoção automática: número reduzido de alunos por classe, formação docente, mudança nos métodos, nos programas e na avaliação, mas, sobretudo, diálogo profundo com seus participantes – professores, alunos e familiares (p. 512).

A promoção automática do Experimental da Lapa não se prendeu apenas aos dois primeiros anos, como pregavam as primeiras reivindicações do início do século, tampouco prendeu-se ao ensino primário. Apesar da efetiva implantação do teste do ensino contínuo de oito anos só ter se efetivado alguns anos depois, a experiência foi imediatamente aproveitada e ampliada na iniciativa posterior.

Salvador (2000) comenta superficialmente sobre uma avaliação “formativa/somativa” que era provavelmente realizada nos alunos no início e final dos anos letivos, em conjunto com psicólogos, fonoaudiólogos e OPEs, porém sem detalhá-la. Em relação à avaliação, os sujeitos da pesquisa de Viégas e Souza (2012) destacam a apreciação constante do rendimento efetivo dos alunos, considerando o trabalho diário e as verificações periódicas. O critério de avaliação tinha caráter qualitativo, pautando-se em conceitos e não em notas. O diretor da escola Ulysses Lombardi recordou que houve dificuldade por parte de pais e alunos para entender o novo processo de avaliação. Outra novidade que demorou a ser compreendida e funcionar adequadamente foi a autoavaliação. Com o tempo aluno se acostumaria a compreender o quanto ele havia se

dedicado ou não à disciplina e conferia a si próprio um valor mais próximo do real, apesar de subjetivo.

A importância da continuidade no ensino continuado de oito anos é levantada no Relatório do GE de 1969, mais especificamente no relatório do curso primário, que faz referência às duas pontas do processo e considera a integração de seu SOE com os setores de Orientação Educacional do pré-primário e do ginásial como principal meio para o sucesso da iniciativa. Reuniões semanais entre estes setores e a Coordenação dos GEPEs (todas as 6^{as} feiras) e com a do Pré (última 4^a feira de cada mês) eram habituais.

As classes intermediárias foram a primeira estratégia para aplicação da nova prática e seguiam uma sugestão constante no artigo nº 26 da Lei nº 4.024/61:

O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

A organização das classes intermediárias tinha especial atenção de diretor, assistente técnico-didático, psicólogo e professor da série anterior que, juntos, agrupavam os alunos de acordo com algumas similaridades referentes ao rendimento no ano anterior ou a características particulares que exigissem assistência mais próxima do docente. Inicialmente, duas séries foram incluídas para reforçar o conteúdo que se apresentasse defasado para certos alunos. Entre o 1º e 2º anos existiria uma classe intermediária para atender aqueles que não atingiram um patamar mínimo para cursar a 2ª série, enquanto que após o 4º ano, uma “classe de ensino emendativo” (p. 83) complementar o elementar não aprendido.

Com isso, o primário poderia ser cumprido em quatro ou seis anos, dependendo do rendimento individual. Além disso, os alunos defasados recebiam nas férias de meio de ano e antes do início do ano letivo seguinte aulas especiais com o conteúdo a ser desenvolvido, no que se chamava de “reforço antecipado”. Em relação às classes intermediárias, Viégas e Souza (2012) citam Abramowicz, Elias e Silva (1987)⁷⁶, que criticam a classe intermediária, pois a julgam inviável no sistema escolar público.

A inovação, no entanto, não vingou, como pode ser comprovado na ausência de citações nas publicações dos anos seguintes, o que leva a crer que a ideia foi abandonada e substituída por outra forma de recuperação paralela. Além do fato de não

⁷⁶ ABRAMOWICZ, Mere; ELIAS, Marisa Del Cioppo; SILVA, Teresinha M. Neli. **A melhoria do ensino nas 1as séries: enfrentando o desafio**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

atender ao plano de ensino continuado de oito anos, pois visava basicamente a uma correção do processo de aprendizagem que se mostrou improdutivo no primário, fazia com que um aluno pudesse passar dois anos por classes intermediárias e ingressasse com atraso considerável no próximo ciclo.

A avaliação, apesar de não condicionar a aprovação ou repetência, deveria se converter num indicador das necessidades do aluno que não atingia um patamar suficiente para acompanhar o conteúdo a ser desenvolvido no ano seguinte. E foi com essa concepção que ela tornou-se constante e identitária no projeto do Experimental da Lapa. Uma avaliação que se tornasse um eficiente método de aferir o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Esta forma de dissociar a avaliação da mera aquisição de conhecimentos ou de uma aferição posterior de um aprendizado que tenha ou não se dado levou o Experimental da Lapa à busca de uma avaliação integral do aluno, explicada por Libâneo (2004).

A avaliação da aprendizagem escolar feita pelos professores deverá estar a serviço das funções sociais da escola, dos objetivos de ensino, do projeto pedagógico da escola, do currículo, das metodologias. Além disso, ela se assenta no respeito aos direitos de todos os alunos de usufruírem de um ensino de qualidade. Os critérios de relevância da avaliação dos alunos centram-se, portanto, em dimensões qualitativas e quantitativas, ou seja, melhor qualidade da aprendizagem para todos os alunos, em condições iguais. Desse modo, a justa medida da eficácia das escolas está no grau em que todos os alunos incorporam capacidades e competências cognitivas, operativas, afetivas, morais, para sua inserção produtiva, criativa e crítica na sociedade contemporânea (p. 240).

Esta citação de Libâneo é de particular importância do ponto de vista contextual, pois a referência da qual foi retirada foi publicada décadas depois que o autor atuou como diretor de uma das unidades do GEPE no Núcleo Experimental da Lapa, encerrando posicionamento compatível com o que era realizado na escola na década de 1960.

Fusari demonstra que a escolha não conteudista da escola foi motivo de polêmica. “A questão dos conteúdos do ensino sempre foi um ponto de muita discussão com a comunidade interna e externa. Aspecto considerado ‘sagrado’ no processo de ensino e aprendizagem. Professores e técnicos cujos filhos estudavam na escola manifestavam preocupação com o aprendizado dos conteúdos, mesmo porque havia a

comparação com outros irmãos, primos e filhos de amigos que estudavam em outras escolas públicas (‘conteudistas’) no próprio bairro. Além disso, estava posta a continuidade dos estudos, vestibular etc.”⁷⁷.

Em 1969, o sistema de avaliação que não se reduzisse ao teste do conhecimento adquirido ainda era ponto de discussão e parecia estar em processo de elaboração. O Relatório deste ano do GEPE I aponta para isso ao afirmar que reuniões com os professores foram desenvolvidas ao longo do ano, principalmente em Conselho de Classe, visando à discussão sobre “disciplina, dinâmica de grupo e sociabilidade, a fim de se montar um sistema de observação do aluno que favorecesse uma avaliação mais objetiva” (p. 32, grifo nosso).

Esta busca por uma metodologia ou critérios que considerem a subjetividade da avaliação dentro de um parâmetro objetivo e respaldado pela ciência aparece implícita e explicitamente nos relatos, principalmente, dos setores de orientação pedagógica, pesquisa e currículo. Cientificidade, aliás, que aparece com destaque nos Cadernos publicados em 1971.

É possível saber um pouco mais sobre o processo avaliativo no Anexo V deste relatório, no qual um roteiro para observação dos alunos detalha os aspectos a serem avaliados (físico, mental, emocional e social). As orientações deixam transparecer a busca por uma padronização da avaliação e enquadramento dos alunos em tipos de comportamento. Cada professor deveria anotar

[...] cenas, fatos, diálogos ou qualquer episódio que descreva o comportamento dominante do aluno observado [...] [e] classificar o aluno, segundo a escala de avaliação apresentada [...], fazendo um círculo na letra maiúscula que, a seu ver, é o que há característico, frequente ou dominante na criança (p. 37).

Os critérios de observação constavam no Relatório de 1969 do GEPE I (p. 38), baseados no *Ranking Scale* do *Research Institute of Ohio* – uma espécie de relação de pontos a serem observados e as possíveis reações do observando diante de situações específicas classificadas em quatro estágios que variavam de um oposto a oposto a outro com variações intermediárias menos extremadas. Eram eles: humor (uma escala com quatro estágios que vai de acentadamente animado a deprimido), atividade (vigorosa e enérgica a baixo nível de energia), sociabilidade e educabilidade (atitudes dirigidas para atender às expectativas das pessoas a comportamentos rebeldes), reação emocional

⁷⁷ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

(muito sensível a insensível), sociabilidade (relaciona-se com facilidade a retração e desconfiança social), liderança (autoritário ou acompanha os demais), emulação (altamente estimulado pela competição a desistência diante uma situação competitiva que exija esforço maior), adaptabilidade social (envergonhado ou assustado diante de outras pessoas a “sempre à vontade”), interesses (“aguda responsabilidade e sensibilidade social” a indiferença e individualismo).

No tocante à avaliação dos objetivos comportamentais, neste mesmo documento, o SOE tece comentários interessantes que compõe um quadro do que foi idealizado pelo projeto experimental e pelo real encontrado.

Parece impossível uma avaliação quanto aos objetivos comportamentais e de conhecimento, pelo SOE, que seja realmente válida, do ponto de vista científico. Seria necessário montar uma pesquisa, com grupos de controle onde as variáveis fossem delimitadas, controladas, a fim de se avaliar a evolução de alguns aspectos do comportamento.

O que se pode fazer são avaliações empíricas, baseadas em observações diretas com os alunos, ou informações recebidas da equipe nas reuniões de professores responsáveis, nos Conselhos de Classe ou no encontro assistemático com professores (p. 331).

A avaliação dos alunos do GEPE II em 1968 baseou-se preponderantemente nas atitudes, em função da priorização dos componentes comportamentais estabelecidos como meta, a exemplo do que ocorria nas demais unidades.

No primeiro bimestre deste ano, a avaliação no GEPE IV deu-se também por meio das observações sugeridas pelo Núcleo e adotadas tanto no GE como nas outras unidades do GEPE, ou seja, além da avaliação dos conhecimentos de cada área, também por meio de observações das atitudes comportamentais. A tentativa, no entanto, foi considerada inconsistente, “por várias razões, entre as quais a crescente pressão dos pais dos alunos no sentido de enfatizarmos mais as áreas de conteúdo que as de expressão e o fato de termos chegado à conclusão que a primeira forma de avaliação não era satisfatória” (p. 126). Assim sendo, a avaliação do segundo bimestre levou em consideração apenas o conhecimento, apesar de ter sido realizada a primeira autoavaliação, sem que fosse utilizada para a nota final do aluno. Apenas no bimestre agosto/setembro o GT1 (Grupo de Trabalho 1, formado para tratar da avaliação) conseguiu estruturar um sistema mais claro de fichas e incluiu ainda que de maneira superficial a observação e a análise dos alunos, sem todavia conseguir que comportamentos como atenção, interesse, reflexão e cooperação viessem

espontaneamente dos alunos, sendo considerados apenas conceitos que o professor tentava implantar.

Segundo Fusari, o desafio no encontro com os pais era conseguir fazê-los entender e justificar as diferenças de avaliação entre alunos da mesma classe e de classes diferentes, realizadas por professores diferentes⁷⁸.

Apesar das constatações, o relatório defende a avaliação integral – a percepção do aluno como um todo – e lembra que ela é parte do objetivo maior da promoção. A busca do GEPE IV continuava sendo, ao menos no documento, entender o aluno como ser individual e social.

O Relatório de 1968 do GEPE IV é bastante rico em informações, experimentações e relato das dificuldades relativas à avaliação e ao processo de recuperação. O processo avaliativo é dividido em três etapas. A primeira consiste na descrição da evolução do aluno, da classe e da Escola; a segunda, na comparação das observações coletadas; e na terceira e última etapa, na atribuição do conceito com base nos dados obtidos. Este processo visa ao acompanhamento do aluno e da classe e a verificação clara dos pontos deficientes que estão impedindo que os objetivos sejam alcançados.

Os critérios de avaliação do GEPE II em 1969, segundo o relatório anual da unidade, demonstram a tendência do Experimental da Lapa em abandonar o sistema de avaliação final como meio único e definitivo de valoração do aluno, tanto que o próprio título do item referente ao tema anuncia “Avaliação do Processo Educacional” (p. 8). Constam avaliações iniciais com o objetivo de aferir as dificuldades de conhecimento apresentadas nas disciplinas obrigatórias – provas escritas – e de conhecer a situação econômica, social e nível de escolaridade da família. Ao longo do curso ela transcorrerá a partir da “análise dos dados observados sistematicamente pelo professor, assessorado pelos setores técnicos não docentes, com referência a rendimento acadêmico e a mudança de comportamento” (p. 9).

O caráter avaliativo no Experimental da Lapa, entendido como uma ferramenta a ser utilizada para correções dentro do próprio processo educativo, é reafirmado no Relatório de 1969 do GEPE IV. Para a equipe, a avaliação é como “uma contínua e permanente atividade de autocrítica e revisão do próprio trabalho através de elaboração sistemática de planejamento e relatórios anuais e bimestrais, que analisados pelos

⁷⁸ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

setores técnicos dão ao professor maior possibilidade de controle e consequente aperfeiçoamento” (p. 10). O documento ainda reforça a ideia de avaliação conjunta e destaca o procedimento de observação dos alunos como processo de avaliação mais amplo e objetivo, prática em conjunto de toda a equipe de técnicos e professores.

A elaboração de fichas de avaliação, reformuladas durante todo o ano, foi o princípio prático para pensar a avaliação dentro de um processo contínuo de aprendizagem que não incluía a repetência. Com as fichas, era possível padronizar critérios de observação e descrição do comportamento dos alunos, base para a avaliação do rendimento do aluno de acordo com a expectativa do professor, juntamente com outros instrumentos (provas e autoavaliação, por exemplo). Houve liberdade para que cada área incluísse seus próprios critérios de observação, desde que pudessem, ao final, resultar num único conceito, numa síntese de avaliação individual. O conceito geral era atribuído a partir dos conceitos de cada área, baseados em todos os itens considerados e transferido para uma tabela.

O sistema de fichas é uma constante nas unidades dos GEPEs e no GE. Os professores dispõem de várias delas, nas quais anotam as observações comportamentais pertinentes à avaliação. Elas têm espaço para anotações às vezes eventuais, diárias, semanais ou mensais. Todas elas servem para que o professor, ao final de cada ciclo bimestral atribua ao aluno um conceito, baseado nas características observadas e no seu desenvolvimento. Da mesma forma, as fichas das classes são preenchidas com as ocorrências não rotineiras e transformadas em conceitos (I, F, R, B e B+ – Insuficiente, Fraco, Regular, Bom e Muito Bom, respectivamente). No GEPE IV, de acordo com o Relatório de 1968, os critérios a serem avaliados eram quatro: atenção, interesse, reflexão e cooperação.

Em 1969, o modelo que já vinha sendo testado e seria utilizado nos anos seguintes também no GEGEDEC já estava devidamente estabelecido, ao menos no GEPE I, de acordo com seu relatório anual, a ficha individual. Nela constavam os conceitos e as observações em relação aos aspectos de rendimento intelectual, social-comportamental e físico. Essas informações eram transmitidas aos pais em reuniões bimestrais. A autoavaliação do aluno também fazia parte efetiva do procedimento.

Em Viégas e Souza (2012) é possível inferir um reforço desta prática. As autoras explicam que o sistema de avaliação do Experimental da Lapa era baseado em observações diárias e avaliações periódicas. Em vez da nota, optou-se pelo conceito, como forma de promover uma avaliação qualitativa e não quantitativa. A questão do

conceito causou certa confusão, de acordo com depoimentos, pois, acostumados com a avaliação numérica, pais e alunos ainda se confundiam com a decrescente avaliação: A, B, C, D e E. A cada letra correspondiam avaliações do rendimento em ótimo, bom, regular, fraco e insuficiente, respectivamente. Esta atribuição conceitual é a que passou a ser utilizada pelo GEGEDEC alguns anos depois de sua criação.

Ao final do ano de 1969, no último bimestre, batizado de bimestre-síntese, todos os professores de cada classe do GEPE IV se reuniram em conselho. Seriam aprovados os que obtivessem B ou B+, enquanto os alunos que obtivessem conceitos R (regular), F (fraco) ou I (insuficiente) passariam por um período de recuperação imediato, sendo aprovados aqueles que recebessem conceitos até R. Foram também encaminhados para uma recuperação diferenciada alunos que “se não fossem atendidos pela escola seriam sempre marginalizados no grupo da classe que já os rejeitavam e onde esses alunos estariam cada vez mais defasados” (p. 200). Os primeiros foram encaminhados para uma recuperação denominada “a curto prazo” e os outros para a de “longo prazo”.

O autor desta dissertação recorda que nos primeiros anos de primário (1970 e 1971), os conceitos eram ainda I, F, R, B e MB (este no lugar do B+). No entanto, o Histórico Escolar registra as notas da 5ª e da 6ª séries (cursadas em 1974 e 1975) com valores numéricos até 10,0 e com frações. Já nas 7ª e 8ª séries, a avaliação volta a seguir o sistema de conceitos: A, B, C, D e E (como apontam Viégas e Souza (2012). Um carimbo no documento explica os valores dos conceitos (de acordo com a Resolução da Secretaria de Educação 134/76): A – Plenamente Satisfatório = 5; B – Satisfatório = 4; C – Regularmente Satisfatório = 3; D – Pouco Satisfatório = 2; E – Insatisfatório = 1.

Uma das orientações do Relatório de 1969 do GEPE II refere-se aos conceitos adotados pelo Experimental da Lapa e que constituíram prática escolar marcante da instituição: MB, B, R, F e I. O rendimento do aluno e da classe não era determinado por notas numéricas, mas conceitos que variavam entre Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F) e Insuficiente (I). Neste item também merece consideração a autoavaliação coletiva. A nota que a própria classe dá a si mesma “[...] inicialmente [...] pode servir para educar os alunos numa autoavaliação; posteriormente, dependendo do amadurecimento do grupo, poderá pesar na própria avaliação feita pelo professor” (p. 24).

Nesta unidade, cada aluno tinha uma ficha que o SOP utilizava nas reuniões com os pais, para informar sobre o rendimento individual, nas quais os conceitos MB e

B eram assinalados em verde, o R em amarelo e F e I, em vermelho – seria uma analogia ao semáforo e suas cores? Mais uma vez fica clara intenção de utilizar as avaliações como meios de evolução e parte do processo. “Essa ficha permite a comparação dos gráficos dos vários bimestres, visualizando facilmente as diferenças entre as avaliações: progresso e regressão” (p. 26).

Os alunos de recuperação de longo prazo do GEPE IV em 1969 tiveram registradas no relatório observações detalhadas do SOP, como orientadoras das condutas adequadas por parte dos professores para com o grupo em 1970. Os setores técnicos elaborariam um levantamento condensado e sintetizado para servir de apoio aos docentes encarregados de lidar com esses alunos.

A questão da avaliação no Experimental da Lapa estava diretamente relacionada a proporcionar ao aluno a promoção automática sem prejuízo de seu desenvolvimento escolar (e talvez aí esteja uma substancial diferença da aprovação automática que hoje é praticada). Sendo assim, a recuperação ocupa lugar de destaque no planejamento, como consequência da avaliação e causa da continuidade. Por isso, no Relatório do GEPE I de 1968 a questão é tratada de modo tão enfático.

O Relatório de 1969 do GEPE II reforça o processo que fez parte da rotina escolar da instituição, a da recuperação. Ela era realizada simultaneamente ao desenvolvimento das unidades de estudo, bimestralmente, num esforço conjunto de professores e técnicos, com atendimento especial em horários extras. Em 1969, no mês de março, as classes do ano anterior foram mantidas e o conteúdo desenvolvido referia-se ao ano anterior, com vista à recuperação dos alunos com problemas de rendimento escolar.

O GEPE II procurava também manter os alunos próximos a seus colegas de classe, para isso, a organização das sessões de recuperação obedecia a um agrupamento que possibilitasse isso. O funcionamento e o conteúdo da recuperação podem ser conferidos no seguinte trecho do Relatório de 1968.

O plano de recuperação baseou-se na constatação dos professores de que alguns alunos necessitavam de certos fundamentos básicos que impediam um desenvolvimento normal da aprendizagem, devido principalmente a falhas do curso primário. Por essa razão foram selecionados, em cada uma das áreas de conhecimento, os alunos que precisavam de recuperação especial. Assim, as duas primeiras faixas do horário foram destinadas a essa recuperação, de modo que na primeira faixa, as três turmas de primeira série trabalhavam com Português, sendo que o professor titular ficava com a classe

especial e outros professores das demais áreas auxiliavam os alunos que trabalhavam em grupos (para revisão e fixação da matéria lecionada durante o ano). Da mesma maneira, na segunda faixa, os alunos da segunda série trabalhavam com Português (p. 12).

Apesar da defesa da progressão continuada pelo Projeto Experimental, os autores do Relatório do GEPE I de 1968 não parecem estar tão de acordo com o método. O sistema de recuperação mereceu pouco destaque no documento e, diante da evidência dos fatos, foi considerado inócuo, por causa, talvez, das dificuldades vividas durante o ano.

Em função das dificuldades materiais sofridas, não foi possível estabelecer um sistema de recuperação comum a todas as áreas. Foi decidido pela equipe que cada área procurasse desenvolver o trabalho de recuperação que julgasse necessário, dentro do esquema de aulas existentes (p. 44).

De acordo com o Relatório do GEPE I de 1968, o sistema de avaliação e promoção precisa de reformulações e isso sua validade só seria alcançada com o trabalho integrado dos diversos setores. Para alcançar tais metas, os setores sugerem: o planejamento comum, a partir do estudo dos planejamentos de cada área; o treinamento dos professores responsáveis, que promoverão contato com os alunos, professores da classe e técnicos e coordenadores; e participação determinante do Conselho de Classe na caracterização das classes e na busca por meios que solucionem os problemas levantados que interferem no processo educativo. Os setores técnicos atuariam como elos na integração dos trabalhos entre os professores, as áreas, os GEPES, o GEPE e o GE e os pais.

Esta posição foi modificada nos anos seguintes, tanto que os relatos apontam para uma recuperação planejada por várias áreas, procurando propor a obtenção de resultados com a cooperação de todo o corpo docente. A recuperação era planejada e ministrada com atividades que desenvolvessem aspectos comportamentais do aluno.

Ao contrário da ênfase dada nas outras unidades ao processo de recuperação apenas no início do ano seguinte nota-se, ao menos no Relatório de 1968, que o GEPE II tinha um procedimento antecipatório. O processo de recuperação tinha início a partir da observação do professor de uma dificuldade do aluno em determinada área. O acompanhamento tinha início tão logo fossem detectadas as necessidades e procurava-se não permitir que a defasagem se acentuasse até o final do ano. Os setores técnicos auxiliavam procurando identificar as causas do baixo rendimento e fatores que

pudessem ser comunicados aos professores e aos pais e, em conjunto com estes, trabalhados no processo recuperativo durante o ano letivo.

A insatisfação dos professores do GEPE II, todavia, é flagrante. “Os objetivos gerais da escola precisam de definições mais concretas sobre o que se pretende com os alunos ao término do ano letivo” (p. 128). Eles reivindicavam a inclusão de um item em especial entre os objetivos: “Proporcionar condições para que o aluno possa dar continuidade aos estudos e/ou obter oportunidades de emprego”⁷⁹ (p. 128). E acrescentam que se devesse levar em conta na atribuição da nota o histórico escolar do aluno, a mudança de regime do lar para a escola (do autoritário para o democrático), a frequência às aulas e as condições de saúde e personalidade, além de permitir certa flexibilidade ao professor, para que este pudesse considerar o progresso individual do aluno e sua própria metodologia.

No entanto, ao mesmo tempo em que reivindicam uma maior autonomia, propõem um sistema único de avaliação para cada área, a aplicação de quatro provas por bimestre e de uma espécie de admissão aos que devem ser recuperados, para que se tenha um resultado concreto de suas necessidades. É sugerida também a recuperação no começo do ano e planejamentos diferentes para cada classe, que deveriam ser divididas de acordo com o aproveitamento dos alunos.

No ano de 1969, o GEPE I criou algumas classes de recuperação durante o ano letivo, com uma meta que ia ao encontro tanto do sistema de promoção automática quanto da noção compensatória da escola. A criação dessas classes de recuperação é justificada pela necessidade de fornecer um tempo e uma atenção maior àqueles que não os tinham em casa. “Alguns alunos trabalhavam fora, outros na própria casa. Outros fatores foram constatados [...]: conflitos familiares, expectativa alta dos pais em relação ao aprendizado; pais que trabalham o dia todo fora de casa, ficando estas crianças com avós, tias ou sozinhas” (p. 29).

O Relatório de 1968 do GEPE II aponta para outra questão relevante quanto à aprovação automática, o número excessivo de ausências. Quanto a este ponto, os professores sugerem a criação de um sistema de acumulação das faltas no ano seguinte, incluindo as do ano anterior no total possível do ano presente. Institui-se dessa forma a

⁷⁹ Nota-se neste trecho a preocupação da nova escola continuada, em atender as expectativas tanto quanto à formação profissional quanto à acadêmica, uma das questões centrais da escola unificada nos moldes pretendidos. No entanto, não podemos deixar de assinalar o imediatismo implícito na frase, o que nos remete a um contexto no qual o aluno podia sair do curso ginásial diretamente para o mercado de trabalho e a escola deveria proporcionar esta preparação, ao menos na visão de alguns educadores e legisladores.

repetência por faltas, mesmo no caso dos alunos novos, que teriam um limite a ser respeitado desde o início. A justificativa é de que não há sistema de recuperação capaz de compensar a ausência absoluta de conteúdo.

De 13 de dezembro do ano anterior ao final de fevereiro de 1969, no GEPE IV, houve a recuperação dos alunos conceituados como I ou F, tanto em relação ao conhecimento do conteúdo de cada área quanto ao comportamento. Cerca de 50% dos alunos participaram da recuperação, que foi organizada em aulas duplas de 100 minutos nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Inglês e Educação Musical. Apesar do resultado considerado satisfatório, a conclusão dos professores e técnicos da unidade foi de que o processo de recuperação deveria ser revisto, para que ocorresse durante o próprio ano letivo e não no seguinte.

No Relatório do GE de 1969, a avaliação aparece já num momento anterior. As crianças eram submetidas, após serem chamadas para se inscrever, a testes psicológicos (pré-escola) e pedagógicos (primário). Estes compunham, segundo o documento, os primeiros dados avaliativos da criança. As fichas já utilizadas para registro das observações e conceitos individuais foram aprimoradas. As fichas-síntese continham um dossiê dos alunos, mais amplo e detalhado, que viria a se tornar padrão também na pré-escola. Os dados preenchidos por professores, técnicos ou pais eram feitos em fichas coloridas, diferenciando o conteúdo e quem os preenchia: socioeconômica (preenchida pelos pais) – verde musgo; encaminhamentos (Setor de Orientação Educacional) – amarela; psicológica (Setor de Psicologia) – verde, entrevistas – cinza; e pedagógica (professores) – marrom.

A preocupação por uma avaliação não apenas da aquisição de conhecimentos, mas do comportamento do aluno é presente nos primeiros trabalhos de John Dewey, de 1896 a 1904, na Escola Laboratório, quando, segundo Valdamarin (2010, p. 47), buscava-se aferir se “a criança ganhou autocontrole por meio da experiência”.

A própria definição técnica de educação de John Dewey (1959, p. 83) leva mais uma vez à experiência: “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. A ideia de sobreposição das experiências de modo a sustentar a aquisição de novos conhecimentos se repete na obra de Dewey.

Na unidade foi formado um Grupo de Trabalho responsável pela Avaliação (GT1), que de setembro ao final do ano elaborou um sistema a ser testado definitivamente no ano seguinte. No entanto, alerta que a implantação não seria fácil,

pois entendia que tanto a comunidade quanto os alunos não estavam preparados para entender, receber e se submeter ao sistema. Além disso, alerta que os professores também precisariam passar por um processo de treinamento para compreender seus objetivos e técnicas.

No Grupo Escolar foi montada uma Coordenação de Recuperação, conforme consta no Relatório de 1969. No documento, fica claro que o reforço pedagógico não é a única preocupação do processo que eliminou a retenção. Numa clara referência à educação global e entrosada com os princípios do ensino renovado, o texto traça um objetivo em especial.

Realizar a recuperação em termos amplos, não colocando-a apenas como simples recuperação pedagógica em determinada área problemática, mas dando atenção ao processo de aprendizagem como um todo complexo que envolve Aptidão, Motivação, Interesses, Incentivos, e que se situa em um contexto em que as relações humanas [...] são de capital importância para o sucesso das ações (p. 149).

No tocante à avaliação, o relatório também aborda duas fundamentações para o sucesso do processo: clareza na explicitação dos objetivos, para alcançar maior fidedignidade e precisão na avaliação; e informações substanciais aos pais, para que eles conheçam o processo avaliativo, saibam a que ele se presta e quais os critérios em que se baseia.

Libâneo (2004) entende que a avaliação precisa diagnosticar a condição do aluno e identificar as disciplinas nas quais ele tem mais dificuldades, além de verificar outros aspectos em que as defasagens possam aparecer, por exemplo, “[...] pais com baixa escolaridade, dificuldade econômica em casa, falta de apoio afetivo em casa ou na escola” (p. 253) que o levem a apresentar baixo rendimento escolar.

A Coordenação de Recuperação do Grupo Escolar, no Relatório de 1969, defende também a importância da conscientização do professor e dos pais como agentes fundamentais no processo, os primeiros na aplicação de métodos que facilitem o aprendizado desses alunos que apresentam uma apreensão mais lenta e difícil, e os pais, na compreensão de sua importância na recuperação, com uma participação mais efetiva em casa. Em 1969, 112 alunos passaram pela recuperação no Grupo Escolar.

Além disso, defende que ao incluir a autoavaliação como componente da nota do aluno, insere-o como participante do processo, a exemplo do que ocorria nas outras unidades e no GE. O GEPE IV, em particular, devido ao grande contingente de técnicos

e professores ingressantes em 1969, caminhou mais lento neste sentido e priorizou a discussão em torno das melhores formas de avaliar o aluno, unificar critérios de avaliação e estruturar a recuperação dos alunos com rendimento insatisfatório.

A busca por um modelo ideal permeou toda a trajetória do Núcleo Experimental da Lapa e fez com que todas as unidades alternassem bastante a forma de avaliar o aluno. O Relatório de 1969 do GEPE II, em seu anexo I traz as orientações sobre avaliação. Enfatizando os domínios cognitivo, afetivo e motor como de interesse e importância a todas as disciplinas e áreas, o capítulo orienta os avaliadores, determina 18 itens obrigatórios e abre a possibilidade de outros que cada disciplina julgue interessante incluir, assim como dá liberdade ao docente de conceder pesos diferentes a cada item. O Setor de Psicologia da unidade contribuiu com o processo de avaliação neste ano. A autoavaliação da equipe – professores e técnicos – foi coordenada pelo setor ao final do primeiro semestre. Os resultados foram interpretados, discutidos e o controle das aferições feito durante o segundo semestre, considerado pelo setor como plenamente satisfatório.

O texto destaca ainda os trabalhos realizados em avaliação com os alunos como “muitas vezes superior ao desenvolvido no ano de 1968, pela unidade e mesmo ao que comumente se faz em avaliação” (p. 204), sem no entanto esclarecer se a referência é aos demais GEPEs ou ao ensino público em geral. O relatório destaca ainda a “visão integrada [entre os setores e agentes], não permitindo que a visão de uma área, de sua área fosse decisiva para avaliar o aluno” (p. 204).

Um total de 184 alunos ficou de recuperação em 1969 no GEPE IV, com apenas 37 sendo aprovados de imediato. Participaram da recuperação de longo prazo 54 alunos (19,6%). O relatório considerou os números significativamente preocupantes, exigindo que se repensasse o planejamento – considerado muito distante da realidade do público – ou que as avaliações periódicas conduzissem a alterações que diminuíssem esse número. A discussão da eficácia da continuidade entre o ensino primário e o secundário acirra-se com a constatação de que 57,1% dos alunos precisaram passar pela recuperação de curto prazo enquanto 74,1% dos integrantes da de longo prazo vinham do próprio Grupo Escolar Reynaldo Porchat.

Quarenta e sete dos alunos que ficaram na recuperação de longo prazo “foram considerados como alunos que dificilmente teriam condições de frequentarem (sic) a série seguinte no ano de 1970” (p. 210), enquanto os outros sete alunos participantes deste grupo seriam integrados normalmente às séries seguintes após 12 dias de trabalho

de recuperação. Estes receberiam assistência especial, individualizada e frequente por parte de professores e técnicos.

O processo de recuperação incluía não apenas aulas específicas da disciplina, mas acompanhamento conjunto dos demais setores. Além do reforço do conteúdo defasado, buscava-se a conscientização do aluno em relação ao processo pelo qual ele estava passando e dos esforços que ele precisava empreender para atingir a aprovação. As aulas de Educação Física foram utilizadas num trabalho em conjunto com o Setor de Psicologia, sem que o relatório especificasse o objetivo e detalhes da integração.

A experiência tinha o objetivo, pelo caráter experimental, de ser implantada na rede pública, caso sua eficácia fosse comprovada. No entanto, a discussão acerca do tema impediu que a migração dos métodos fossem tomada de imediato. Não foram poucas as resistências e as justificativas. Viégas e Souza (2012) apresentam depoimentos que ponderam sobre o sucesso e a consequente aplicação da experiência da aprovação automática em toda a rede escolar. Professores relatam que houve, devido à organização das classes conforme o rendimento do ano anterior, um agrupamento também em função da classe social, já que a avaliação dos alunos de classe social mais privilegiada era melhor e, pelo critério seletivo, eram inscritos no período da manhã. Essa diferenciação causou tratamentos diferenciados entre os próprios alunos, enquanto pais reivindicavam vagas para os filhos no período matutino. Quanto à transferência da aprovação automática para a rede estadual, havia dúvidas quanto sua implantação, pois os depoentes condicionavam o sucesso da experimentação ao preparo e competência do corpo docente, algo que não poderia haver em larga escala em nível estadual naquele momento.

Azanha (1987) posiciona-se em relação à repetência nas 1^{as} e 5^{as} séries, considera o aspecto universal que se busca e levanta a expectativa pela avaliação do próprio ensino.

A criança que não consegue corresponder a esta expectativa é reprovada. Todos aceitam essa situação como natural e nem sequer imaginam que a falha pode não residir numa eventual incapacidade da criança, mas no caráter abstrato e irreal da exigência que lhe é feita. [...].

Ao estender o ensino para todos, temos que rever critérios e padrões estabelecidos quando este ensino atingia apenas uma parcela da população. Se não fizermos essa revisão – que não é uma concessão, mas uma obrigação do espírito científico e do dever social – estaremos anulando pedagogicamente o direito social à educação. É preciso, no entanto, não desqualificar esta

revisão como se se tratasse de facilitação de notas e provas, mas de reexame da própria concepção de ensino de 1º grau (p. 66).

No Experimental da Lapa, a avaliação estendia-se também à instituição, ao corpo docente e aos técnicos. Por meio de reuniões, a estrutura e a organização da escola eram avaliadas, enquanto os professores se autoavaliavam e recebiam uma avaliação da coordenação central. Segundo Salvador (2000), todos os professores deveriam, ao final do ano letivo, uma tríplice avaliação: uma do curso desenvolvido, outra da instituição e uma autoavaliação.

O Relatório de 1969 do GEPE I apontava a importância da avaliação como ferramenta não somente para ser aplicada entre os alunos, mas também para o corpo docente e técnico: “[...] a avaliação feita em relação à estrutura de funcionamento do primeiro semestre, o que teve como consequência a simplificação da estrutura das reuniões da equipe e um planejamento integrado da equipe de coordenação” (p. 10). Neste ano, os professores também promoveram a autoavaliação de seu desempenho, assim como toda a equipe avaliava a si própria e a escola como um todo.

A conceituação de avaliação no relatório de 1969 do GEPE IV mostra bem como o Projeto Experimental entendia o tema.

“[...] tudo o que ocorre na escola deve ser avaliado: desde o plano geral, sua execução até o produto alcançado. Desta forma, a avaliação é processo que ocorre continuamente e tem parte importante no processo educacional. Não constitui um fim em si, mas é considerado como um diagnóstico da escola, porque através dela verifica-se em que medida os objetivos foram atingidos e necessitam ser reformulados; do professor, porque poderá conhecer com que eficiência seu trabalho foi realizado e o que deve ser modificado na aprendizagem subsequente; do aluno, porque indica sob a forma de um valor, segundo um padrão estabelecido pela escola, o grau de seu desenvolvimento” (p. 199).

A avaliação dos alunos, na opinião de Libâneo (2004), reflete na avaliação da produtividade da própria escola.

Se os testes e outras formas de aferição do rendimento forem bem elaborados, é possível detectar problemas e dificuldades no ensino das matérias de forma que a escola e os professores tomem providências para saná-los. [...] a avaliação da escola precisa considerar os elementos determinantes da qualidade da oferta de serviços de ensino e do sucesso escolar dos alunos [...] (p. 254).

A busca pela padronização trouxe alguns problemas e suscitou professores insatisfeitos, principalmente os da área de expressão. No Relatório de 1968 do GEPE I é particularmente interessante no capítulo destinado à área de Artes Plásticas a dificuldade encontrada para avaliar o aluno e nele desenvolver atitudes. As professoras responsáveis afirmam que, em relação aos objetivos comportamentais uniformes no projeto experimental, “muito pouco ou quase nada foi alcançado, do que nos propusemos” (p. 290). O fracasso é justificado quando se faz menção direta à avaliação,

[...] um aspecto muito subjetivo e problemático da nossa área, procuramos desenvolver uma forma da mesma, que abranja o adolescente nos seus aspectos, os mais amplos, como pessoa que está em desenvolvimento e que precisa integrar-se e realizar-se dentro do campo das artes, seja na execução, seja na compreensão de seu aspecto social (p. 291).

Neste mesmo documento, na parte específica que cabia à área de expressão é interessante constatar a pouca diferenciação entre os objetivos comportamentais e de conhecimento, como se eles se sobrepusessem e se complementassem. Entre os primeiros está como meta principal o desenvolvimento da capacidade de expressão corporal, e outros complementando-o, como “desenvolver a capacidade criativa; [...] desenvolver a capacidade de crítica: direito de participar de toda atividade realizada e opinar sobre ela; [...] desenvolver a capacidade de interpretação” (p. 294-295). Já os de conhecimento têm como ponto principal o “conhecimento de si mesmo, do mundo, das pessoas nas suas expressões culturais e artísticas” (p. 295), com os objetivos complementares sendo conscientizar-se criticamente das expressões culturais e artísticas contemporâneas e tomar consciência da capacidade de assumir e realizar papéis, por meio do conhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades.

Na área musical, Fernandes (2009) conta que os parâmetros de avaliação eram baseados na participação e no processo evolutivo do aluno. “[...] o importante não era se a criança estava afinada ou cantava bem... O importante era a participação, o aproveitamento no trabalho, o processo pelo qual o aluno está passando e fazendo sua evolução. E nesta parte, a autoavaliação também estava presente” (p. 57).

Segundo Viégas (2007), o Regime de Progressão Continuada foi implantado mais de 30 anos depois das primeiras experiências no Experimental da Lapa. Em 1998 o governo paulista, na primeira gestão Mário Covas (1995-1998) e tendo Teresa Roserley Neubauer da Silva no comando da Secretaria da Educação, oficializou-o em todas as escolas da rede pública estadual (segundo Fusari, “como pretexto para viabilizar a

promoção automática”⁸⁰). Reorganizado, o ensino fundamental passou a ter dois ciclos de quatro anos cada: o ciclo I englobava de 1ª a 4ª série, enquanto o ciclo II compreendia de 5ª a 8ª. A reprovação não poderia acontecer neste período de oito anos, exceto por motivo de faltas.

A progressão continuada foi implantada visando, sobretudo, alterar os altos índices de reprovação, defasagem série/idade e evasão, marcantes na história da educação pública paulista, e que vinham, há décadas, sendo apontados como grave sintoma de que a escola estava fracassando em seu objetivo de dar acesso ao patrimônio histórico, científico e cultural dos alunos (p. 3).

Nagle (1981), grande entusiasta da Lei nº 5.692/71, elogiou a legislação no que se referia à avaliação. Para o autor, a prova final deixava de ser obrigatória, abrindo espaço para outras formas de avaliação do aluno. Passava a haver, assim, uma intenção de avaliar global e qualitativamente por parte do professor. Muitos dos pontos analisados e elogiados pelo autor já vinham sendo realizados no Experimental da Lapa.

No caso especial da avaliação, é preciso estabelecer prontuários dos alunos, com fichas, escalas etc., por meio dos quais se consegue registrar aspectos fundamentais do seu comportamento. Finalmente, é preciso observar que, no caso da avaliação, será preferível um julgamento do grupo de docentes do que o julgamento individual de um ou outro professor (p. 105-106).

O sistema de recuperação, que já vinha sendo realizada de maneira rotineira e testada de várias maneiras nos GEPEs e no próprio GE, foi incluído na Lei 5.692/71. No artigo nº 14 § 2º está escrito: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá receber aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”. Para Nagle (1981),

[...] esta é uma inovação muito importante, quando se pensa que, anteriormente, não atingindo padrão rígido de aproveitamento, o aluno estava irremediavelmente condenado à reprovação, o que sempre significava repetir, inteiramente, toda uma série de estudos – mesmo quando havia sido reprovado em apenas uma ou outra disciplina (p. 82).

O retrato da educação brasileira em relação à evasão escolar, todavia, continuava sombrio na década de 1980. Números apresentados por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) mostram que “de mil crianças que tinham 7 anos de idade em 1980 e

⁸⁰ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

conseguiram entrar na 1ª série do 1º grau, apenas 148 conseguiram chegar à oitava série em 1987” (p. 280).

A seguir acompanharemos as principais referências sobre avaliação que constituíram o Caderno III, publicado pelo GEGEDEC, em 1971. A apresentação desta forma permite um panorama mais isolado e concentrado de como o Experimental da Lapa entende e sustenta a questão.

A primeira preocupação da publicação é definir avaliação e determinar princípios que possibilitem ao professor saber o que é importante avaliar. Os autores apresentam princípios como “o que avaliar”, “como coletar e registrar informações”, “quando” e “como utilizar os dados obtidos durante o processo de ensino e aprendizagem”.

De acordo com o caderno, a avaliação está diretamente relacionada aos objetivos instrucionais e é considerada de mais fácil elaboração quando estes são bem explicitados. Ela se presta a dois propósitos: avaliar a eficiência do próprio planejamento e o progresso do aluno. Entre tantas outras possíveis, a definição de avaliação estabelecida demonstra, pois, o ponto de partida para os procedimentos posteriores e indica a filosofia do Experimental da Lapa em relação ao tema. Sendo assim, a avaliação

[...] é um processo contínuo de pesquisas que visa estudar e interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos da escola, a fim de que haja condições de propor alternativas no planejamento do professor e da escola como um todo” (p. 9).

A apresentação do caderno utiliza o relatório do GEPE I de 1967⁸¹ para introduzir o leitor ao tema e demonstrar que a avaliação em si não é apenas uma checagem final, mas todo um processo que demanda esforço coletivo e elaboração contínua de procedimentos. O documento afirma que a equipe escolar (professores, técnicos e coordenadores) trabalhou durante todo o ano em busca de “um sistema de avaliação e promoção que fosse coerente com os objetivos educacionais propostos” (p. 5). O Setor de Orientação Educacional promovia a integração e uniformização das

⁸¹ As citações dos relatórios dos GEPEs aparecem constantemente nos cadernos publicados e denotam a ligação entre os pluricurriculares e a estruturação posterior do Grupo Escolar – Ginásio. As iniciativas testadas naqueles serviram para que a junção dos ensinos primário e ginásial se desse da forma como aconteceria em 1970.

observações comportamentais, fornecendo um roteiro de observações que era adotado por todos os professores.

A avaliação como instrumento intermediário de aferição de desenvolvimento tanto de aluno quanto de professor é reiterado. “[...] a avaliação deve ser encarada como tendo uma função de diagnóstico tanto para que o adolescente tenha consciência do desenvolvimento de sua aprendizagem, como para o professor aprimorar sua função” (p. 5). Apesar da busca pela integração, a avaliação retoma um caráter específico ao conferir autonomia ao professor de cada área para desenvolver um instrumental adequado para que seu conteúdo seja avaliado de acordo com sua realidade própria.

O aluno é inserido no processo de avaliação como agente ao se autoavaliar, com o objetivo de integrá-lo no processo de aprendizagem, desenvolver sua participação ativa e consciente e atitudes de autocrítica e cooperação.

É possível identificar vários indicadores, primeiramente a importância da avaliação dentro do processo escolar, não só por constar como tema de um único caderno, mas também pela ênfase de sua aplicação durante todo o ano letivo, e não exclusivamente como aferidor de um rendimento final. Esta posição também demonstra que a aferição em si não se resumia a fazer constar uma nota final que estabelecesse a aprovação ou a repetência, mas um parâmetro de correção de rumos no processo de ensino e aprendizagem, que envolvesse não apenas o professor da área especificamente, mas todos os demais em conjunto, entre corpo docente, administrativo e de apoio. Ademais, a avaliação não se referia unicamente ao aluno, mas também ao professor e à própria instituição.

Alguns trechos explicitam os objetivos da avaliação no Experimental da Lapa e procuram dirimir dúvidas em relação ao processo. Uma das preocupações era deixar claro que ele se referia a um processamento contínuo, em que todos os agentes deveriam buscar a melhor maneira de avaliar, até mesmo modificando esses procedimentos, caso houvesse novas formas, que trouxessem resultados mais fidedignos e voltados para os critérios avaliativos propostos e esperados pelo Experimental da Lapa.

Avaliar é diagnosticar o desenvolvimento dos alunos, ao invés de julgar, uma vez que é um processo mais amplo que medida. Enquanto medida, restringe-se ao aspecto quantitativo. Avaliação aplica-se tanto aos aspectos quantitativos como qualitativos do desenvolvimento (p. 9).

A aferição de conhecimento estava longe de ser a meta de avaliação. Mais que isso, para estar em consonância com a definição proposta, busca aferir o relacionamento

interpessoal, os interesses pessoais, o autoconhecimento e o autossentimento, a empatia e consciência do outro, além do entendimento e da participação nos trabalhos conjuntos e na interação social nas produções coletivas.

O treinamento do professor vinculava estritamente conteúdo, objetivos e avaliação. Com base nos objetivos propostos – e aí ocorre a junção dos domínios humanos – e no conteúdo idealizado, era possível pensar em avaliações verificadoras dos resultados alcançados. As avaliações intermediárias deveriam mostrar o quanto o aluno está longe ou próximo de atingir os objetivos pretendidos, caso não os esteja alcançando. E a partir dos dados coletados, o professor tem subsídios suficientes e significativos para replanejar seu trabalho.

A função primordial do processo de avaliação está, pois, no aperfeiçoamento das situações de aprendizagem e do currículo como um todo. Esta proposição difere daquela em que a avaliação é um momento especial do ano letivo e cujos resultados são esperados para serem utilizados unicamente nas decisões sobre promoção ou retenção de alunos e para reagrupar as classes.

A avaliação, portanto, deve ser percebida como aquela que imprime dinamismo ao trabalho escolar, pois, diagnosticada a situação, torna-se possível modificá-la de acordo com as necessidades detectadas (p. 10).

De acordo com Fusari, não houve rápida adaptação do corpo docente às práticas avaliativas. “Para os professores em geral, oriundos de escolas com práticas tradicionais de avaliação, o desafio era grande, exigindo mudanças conceituais, atitudinais e comportamentais do mesmo. Alguns enfrentavam melhor os desafios e outros menos”. Fusari acrescenta que “o agrupamento e reagrupamento de alunos para a formação das classes exigia muito trabalho de todo o pessoal – professores, técnicos, coordenadores.”⁸².

O autor desta dissertação tem um registro na memória que talvez levasse professores e técnicos a repensar o reagrupamento de classes, por respeito ao princípio da filosofia da escola, tendo em vista a reação emocional do aluno a esta prática em especial. Os dias que antecediam a divulgação das classes eram de grande expectativa para a maioria. De acordo com a programação da escola divulgada aos alunos, no dia em que as listas eram afixadas nos vidros da porta principal da rua Tibério, faltava espaço para os curiosos e ansiosos alunos que aguardavam para conhecer quais seriam

⁸² Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

seus colegas no ano. O que não faltavam depois eram lamentos ou comemorações que tomavam conta do grupo que se reunia no local e lá permanecia à espera dos demais que não tardariam, para receber um abraço efusivo ou consolador. E este era o assunto durante os dias que antecediam o retorno às aulas, enquanto mães agendavam encontros com diretora ou coordenadoras para tentar reverter a exclusão do filho do grupo com o qual vinha havia anos convivendo.

Numa confirmação clara da linguagem tecnicista, os Cadernos apresentavam sugestões de fichas de avaliação padronizadas, assim como era feito no Experimental da Lapa. Elaboradas pelo SOP, eram utilizadas por todos os professores e apresentadas aos pais nas reuniões bimestrais. Associada à avaliação específica de cada área, criou-se uma observação unificada referente ao comportamento dos alunos. O resultado foi uma ficha bimensal na qual havia uma avaliação do rendimento pedagógico específico de cada área e uma referente às “atitudes comportamentais”, traduzidas em quatro conceitos testados nos GEPEs e no GE: muito bem, bem, regular e insuficiente.

As reuniões com os pais (em grupos de no máximo 15) constavam de explanações dos professores sobre o conteúdo e as atividades desenvolvidos durante o bimestre e os critérios de avaliação pedagógica e comportamental. Elas tinham o objetivo de integrar os pais no processo educacional da escola (por meio do conhecimento do planejamento desenvolvido), integrá-los igualmente no processo de avaliação (coleta de informações sobre comportamento do aluno em casa) e fornecer informações também sobre a participação e integração do aluno junto ao grupo.

A proposta se complementa com uma avaliação dos três aspectos: físico e motor; social e afetivo e; cognitivo. No aspecto físico e motor, as aulas de Educação Física eram laboratório fértil, com avaliações constantes de capacidade aeróbia – teste dos 12 minutos⁸³ –, força – com o uso de dinamômetro –, resistência muscular – com circuitos de exercícios localizados. Complementando a bateria de exames físicos, fonoaudiólogos, oftalmologistas, nutricionistas e clínicos gerais faziam parte do *staff* de avaliação médica pelo qual os alunos passavam e recebiam encaminhamento, caso necessário.

⁸³ Teste inventado pelo médico norte-americano Keneth Cooper, que constituía de uma corrida de 12 minutos num local previamente delimitado e que proporcionasse ao avaliador aferir com precisão a distância percorrida pelo avaliando ao final do tempo. Uma tabela padronizada relacionava a distância percorrida a uma categoria de aptidão física, classificando-a em ótima, boa, regular, ruim ou péssima. Foi largamente utilizado desde sua criação, em 1968, até meados da década de 1980, quando novas tecnologias o substituíram.

A avaliação social e afetiva pregava o cruzamento das observações comportamentais realizadas na escola com o relato dos pais quando o aluno encontrava-se no ambiente familiar. No plano intelectual, a avaliação não se dava somente em termos concretos do resultado obtido na realização de provas, mas também de observação em relação ao interesse específico, participação em trabalhos em grupos, meios de estudo que potencializavam a aprendizagem individual e comportamento diante das diversas formas de trabalho e adaptação quanto à organização, planejamento, divisão de tarefas etc.

Neste caderno, a avaliação é posteriormente discriminada, atendendo especificamente cada área, propondo avaliações em português, matemática, história etc. e oferecendo subsídios, inclusive, para elaborar provas com questões de múltipla escolha ou dissertativas, e como redigi-las. É nos Cadernos que o Tecnicismo se mostra mais claramente parte integrante da filosofia e da pedagogia adotada pelo Experimental a partir do terço final da década de 1960.

É também neste número que os autores expõem o ponto de vista do Experimental da Lapa em relação à promoção e à repetência. Para isso, fazem referência ao Relatório de 1967 do GEPE I, no qual os educadores elaboraram um “sistema de avaliação e promoção que fosse coerente com os objetivos educacionais propostos” (p. 5). Partindo do pressuposto de que a avaliação deve ter a “função de diagnóstico tanto para que o adolescente tenha consciência do desenvolvimento de sua aprendizagem, como para o professor aprimorar sua atuação” (p. 5), ela deve se constituir parte “do processo de aprendizagem, trabalho contínuo e sistematizado e não, simplesmente, um aspecto final da aprendizagem” (p. 5). A avaliação acaba, assim, por servir ao aluno e ao professor, ao permitir a constatação de quanto se está distante ou não dos objetivos traçados em cada etapa.

A avaliação não determinará, portanto, o destino do aluno, se a aprovação ou a repetência, mas mostrará onde se encontra o atraso no aprendizado, fornecendo aos professores, indicadores para a elaboração do conteúdo a ser desenvolvido na recuperação do aluno em dificuldade no ano seguinte, com vista a aproximá-lo do grupo que avançou com um nível de conhecimento mais elevado.

Com isso, a escola procurava unir esforços com as famílias para convencê-las da validade da promoção automática, novidade na época e que era vista com desconfiança por alguns.

[...] nem todos os alunos alcançam o mesmo nível de desenvolvimento. O que fazer com eles? Tradicionalmente, estes casos são resolvidos através da repetência [...]. No entanto, como encarar a retenção, dentro de uma perspectiva de educação que visa o desenvolvimento da personalidade?

Dentro de uma visão evolutiva, devem-se considerar três aspectos:

1. o processo evolutivo contínuo;
2. os diferentes aspectos da personalidade;
3. as diferenças individuais.

Cada adolescente se desenvolve num determinado ritmo e numa certa direção, que devem ser respeitados e considerados como ponto de partida para novos progressos. Portanto, esse processo evolutivo não pode ser interrompido e quebrado, o que fatalmente ocorreria, na hipótese de retenção daqueles alunos que não alcançaram um nível de evolução 'desejável'. Isto porque não somente não respeitaria o nível em que ele se encontra e o colocaria de novo em situações semelhantes às já vivenciadas, como o retiraria do grupo correspondente à sua faixa etária e ao qual se incorporou, participando de sua dinâmica (p. 6).

Outra justificativa para a defesa da aprovação automática era a questão democrática e social. O momento era de possibilidade de abertura de mais vagas e acesso mais amplo à educação, o que levava os autores a argumentar:

[...] com um aluno reprovado gasta-se o dobro, além de diminuir a chance de acesso às vagas. [...] Uma estrutura pedagógica, no que diz respeito à avaliação e promoção para atender favoravelmente aos aspectos colocados, deve-se caracterizar por um sistema de avaliação e promoção flexível, contínuo, capaz de respeitar as diferenças individuais e capaz, portanto, de promover automaticamente (p. 6).

Dentre todas as práticas, a avaliação é uma das que mais deram fundamentação ao projeto pedagógico curricular. Por meio dela e de todas as suas variações é que o percurso da proposta pedagógica da escola se modificava, já que ela pontuava todos os processos, tivessem eles envolvidos os professores, os técnicos, os alunos, a comunidade e até mesmo a instituição.

4.2 – Levantamentos socioeconômicos

O levantamento socioeconômico não era uma prática que se esgotava em si mesma nem servia apenas como peça de arquivo. Ele fundamentava o início dos

trabalhos no ano. Com a pesquisa, a escola buscava conhecer não somente a população que atendia, mas o público ao qual a iniciativa poderia se estender. Organizado e coordenado pelo Setor de Pesquisa, serviu de referência para a abertura das matrículas de todas as unidades, a seleção de alunos e, posterior e conseqüentemente, a elaboração do planejamento curricular também das unidades que seriam abertas.

A justificativa e a importância do procedimento que era realizado na comunidade que compõe os arredores da escola e por todas as unidades do GEPE e do GE são abordadas logo nas primeiras páginas do Caderno IX, publicado em 1971. Nota-se a acriticidade do texto em relação às desigualdades sociais.

A escola encontra-se inserida em uma sociedade que sofre mudanças em ritmo acelerado. É necessário, então, que, como instituição transmissora da cultura, tenha ela possibilidade de conhecer a realidade social, para que possa desenvolver um trabalho educativo que acompanhe o processo de mudança. Daí a necessidade de um levantamento e estudo dos dados característicos da cultura na qual está inserida a escola: atender melhor os padrões de comportamento que influenciam a criança, quais as forças socioeconômicas que estão atuando no momento, quais as formas de estrutura familiar existente, quais as tendências dominantes de progresso social da população, as tensões sociais e formas de comunicação.

Para conhecer a forma como se dá a interação indivíduo-sociedade-cultura, uma das condições necessárias será a compreensão das necessidades sociais e pessoais dos indivíduos (p. 5).

O Caderno IX explica na sequência a função principal do levantamento, a aplicação de suas conclusões na elaboração do projeto pedagógico curricular. Os autores da publicação explicam que somente a partir do conhecimento da população atendida pela instituição é que se pode proceder ao pensamento do currículo. A habitual pesquisa sustentava que a elaboração do currículo deveria sempre se adaptar às expectativas e características do público atendido, sem, no entanto, sem perder de vista a busca pela transformação.

[...] se a população estudada for, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo, os professores deverão planejar estratégias onde os alunos não sejam solicitados a adquirir materiais caros ou muitos materiais, para não onerar a família. Deverão procurar estratégias que utilizem alguns dos recursos disponíveis na comunidade e possam conduzir aos objetivos. Em alguns casos, os próprios objetivos deverão ser reformulados para adequar-se à população a que servem (p. 6).

Esta consideração é referendada no Relatório de 1968 do GEPE I, quando da primeira pesquisa isolada da unidade⁸⁴. O levantamento socioeconômico era realizado com a finalidade maior de servir de base para a elaboração do currículo. “O currículo, considerado como instrumento de atuação da escola na sua obra de educar [...] leva em conta valores, fins educativos, demandas da sociedade, interação do indivíduo num contexto social” (p. 7).

A dimensão sociológica do currículo é reforçada como principal justificativa da pesquisa, com o objetivo de conhecer a realidade social na qual a escola está inserida e à qual os alunos serão (re)integrados. O conhecimento dessas características e de suas necessidades permite a elaboração de um currículo mais coerente com as expectativas desse grupo social.

Partimos da premissa de que a partir do conhecimento da realidade poderemos introduzir nela mudanças conscientes, e ainda aprimorar o critério de seleção de alunos para que realmente atenda às aspirações de democratização do ensino. Finalmente, admitimos ainda que, com a realização desse projeto, os componentes da equipe poderão desenvolver maiores habilidades de trabalho e rigor científico (RELATÓRIO DE 1968 DO GEPE I, p. 7).

A participação do professor no processo de elaboração e, principalmente, na coleta, interpretação e utilização dos dados do levantamento socioeconômico é mencionada no Caderno IX. Utilizando vários trechos do Caderno V – Planejamento, o texto enfatiza não só a importância do levantamento, mas a sua consequente utilização e aplicação por parte do professor, que no Experimental da Lapa – antecipando-se ao que hoje se torna uma das metas da docência: tornar-se pesquisador da própria prática – deveria cada vez mais tornar-se um pesquisador, para basear suas atitudes e formação na cientificidade.

Um trabalho deste tipo ajuda a que o professor seja mais objetivo em seu modo de diagnosticar os problemas, ou seja, ajuda-o a ter uma visão mais científica daquilo que sucede com seus alunos. E, [...] esta visão científica é condição para que o professor desempenhe o novo papel que será atribuído, ou seja, ser um constante ‘pesquisador em ação’ (p. 5).

A investigação sistemática é sugerida na publicação a partir de um questionário elaborado e aplicado pelo GE desde 1965, com orientações sobre treinamento dos

⁸⁴ O primeiro levantamento socioeconômico que serviu ao GEPE I foi realizado pelo Setor de Pesquisa do do Núcleo Experimental em 1967 nos arredores das unidades do GEPE I e do GE, com vistas a conhecer a comunidade e saber qual o perfil dos alunos reais e potenciais.

entrevistadores, pode promover a coleta de dados e as subseqüentes tabulação e interpretação das informações colhidas. Entre as perguntas constantes do questionário, somam-se às que procuram estabelecer a condição econômica e hábitos familiares outras que procuram saber a opinião dos pais a respeito de algumas atitudes ou tendências comportamentais. Por exemplo, os pais optavam entre concordar, discordar ou não ter opinião formada sobre assuntos como: “os melhores alunos de uma classe são os que tiram maiores notas nos exames”; “as crianças de hoje são tão obedientes quanto às de antigamente”; “os filhos devem obedecer aos pais mesmo quando estes estão errados”; “os programas atuais de TV são instrutivos para a criança”.

Therezinha Fram, em depoimento a Fernandes (2009), relata que uma das primeiras providências de sua gestão, em 1961, foi a caracterização física e geográfica da região em que a escola estava instalada. O objetivo era saber “com que público estávamos lidando e quem eram essas famílias, essas pessoas”. (p. 240). Com base nesses levantamentos a escola poderia integrar as expectativas da comunidade ao currículo que seria elaborado.

O Relatório de 1968 do GEPE I apresenta a metodologia, as delimitações e os resultados do estudo, que analisou não somente as características da população (pais e alunos de quartos e quintos anos) da área estabelecida⁸⁵, mas também os recursos econômicos, políticos e culturais da região, além das condições oferecidas pelas escolas da rede estadual (capacidade, diretoria, corpo docente e alunos). Foram aplicados questionários a diretores e professores que procuraram de certa forma aferir a resistência e o conhecimento de métodos do ensino renovado e que constituíam prioridade no trabalho desenvolvido pelo Experimental da Lapa. Apesar da extensão da pesquisa, o relatório a reconhece como “uma primeira abordagem”, requerendo pesquisas posteriores mais rigorosas.

Entre as respostas, vale destacar a quantidade de diretores que consideravam desnecessária a preparação em nível superior dos professores que trabalham com o ensino primário (25%), assim como a de professores entrevistados que consideram ideal o período de apenas três horas em que a criança deste nível de ensino deveria permanecer na escola (50%). O estudo constatou também que inexistia a integração entre

⁸⁵ Inicialmente idealizado para atender a região da Água Branca, o GEPE I estendeu a abrangência geográfica ao bairro de Alto de Pinheiros, já que por motivos estruturais precisou instalar-se no Colégio Santa Cruz.

diretor e professores, assim como prevalece nas instituições a desconsideração das características dos alunos e de suas necessidades na elaboração do planejamento.

O perfil do aluno mostra a predominância de crianças entre 11 e 12 anos (57,8%). Estendida a faixa para o intervalo entre 10 e 13, anos este percentual chega a 88,7%, ficando o restante distribuído principalmente entre indivíduos de 14 ou mais anos de idade.

No estudo aparecem ainda indicadores que justificam uma das bandeiras do Experimental, a continuidade escolar: o número de reprovados no 1º ano chegava a 22% nas escolas pesquisadas; enquanto no 2º ano era de 18,5%; no 3º, 15,9%; e no 4º, 5,6%. Outro número afim é o de alunos por sala, que girava em torno de 40, em média. Chama a atenção também o número de alunos que já haviam mudado de escola: 42,7%.

Nas conclusões, o estudo aponta uma predominância das classes média-média, média-baixa e baixa entre a população entrevistada. O relatório aponta, em relação ao nível de instrução dos pais, que a 1ª série contava com um número mais significativo de pais com ensino colegial ou universitário que a 2ª. Apesar de constatar uma esperança dos pais de que o estudo pudesse dar aos filhos melhores condições profissionais futuras do que as que eles próprios tinham, estes não descartavam a possibilidade de interromper os estudos daqueles, caso as crianças precisem auxiliar na renda familiar.

Outro ponto levantado na conclusão do relatório foi a presença da criança quase que exclusivamente com a mãe, já que o trabalho do pai impedia a convivência mais próxima. Este contexto é maximizado pela televisão, que toma o tempo do filho no período noturno, quando ele poderia estar interagindo com o genitor.

Apenas como curiosidade, vale o registro de um dado levantado pela pesquisa, pelas comparações que podem ser feitas com hábitos atuais. Ele apresenta um hábito domiciliar já na época preocupante: 79,5% assistiam a até três horas de televisão por dia. Hoje em dia, há apenas uma transferência de mídia, somada ao acesso muito mais fácil dos jovens à tecnologia disponível. A crítica à televisão e sua programação assemelha-se muito à que hoje é feita em relação ao uso de tecnologia eletrônica e internet.

No que se relaciona à televisão propriamente dita, os programas mais assistidos são, sugestivamente, os de mais baixo nível, como 'Luta Livre', programas de auditório ('Sílvio Santos', 'Chacrinha' etc.) e os de sensacionalismo ('O Homem do Sapato Branco'), etc. É fácil concluir, daí, que se a televisão pode ser um fator de desenvolvimento e promoção, torna-se, sobremaneira prejudicial, pois reforça certas condutas primárias,

atuando desta forma como veículo antieducativo, em contradição com o trabalho formativo da escola (p. 51).

O GEPE II, de acordo com seu Relatório de 1968, também promoveu um levantamento socioeconômico antes do ano letivo, com a finalidade de entender o público que a instituição atendia e, a partir da compreensão desta realidade e do processo de desenvolvimento que o adolescente vivencia, oferecer um ensino voltado ao seu crescimento.

Este mesmo documento, no item Processos Educacionais, reforça a utilização dos dados socioeconômicos como indicadores da população atendida, mas não julga que eles bastassem para um entendimento mais amplo dos alunos. O planejamento curricular deveria, de acordo com o relatório, associá-los à análise psicológica.

Com base nos dados da pesquisa socioeconômica e nos objetivos gerais do Projeto Experimental, o GEPE I anunciou dois aspectos a servirem de meta para o ano de 1969:

[...] desenvolvimento da capacidade de compreender o mundo da cultura humanística e científica e da capacidade de expressão criativa em todos os seus campos; desenvolvimento de uma sociabilidade consciente e crítica, orientada no sentido de integrar o aluno numa sociedade caracterizada por intensa mudança através do exercício da independência e da responsabilidade (p. 6).

“O discurso precisava garantir a sobrevivência da experiência dentro do contexto da ditadura militar” (FUSARI, 2014)⁸⁶. Esta frase suscita a discussão sobre os termos constantes nos relatórios. É necessária uma leitura crítica no tocante à escolha das palavras em tempos de vigilância e, recordemos, de intensa pressão sobre os Vocacionais. Um aprofundamento no discurso em si demandaria outro estudo, mas não nos exime de considerar esta possibilidade.

No Relatório de 1969 do GEPE IV – também denominada Escola Comunitária dentro do projeto do Núcleo – consta que as famílias dos alunos ingressantes naquele ano letivo responderam a um formulário elaborado pelo Setor de Educação Comunitária, com o qual se buscava traçar um perfil socioeconômico da comunidade. As considerações do documento reforçam a importância do levantamento socioeconômico no projeto. “Esse levantamento se justifica pela necessidade

⁸⁶ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

estabelecida pedagogicamente de se conhecer bem a população escolar, para se montar, então, um instrumento curricular coerente com os dados obtidos” (p. 3).

A unidade apresenta uma diferenciação em relação às demais, por se instalar num bairro diferenciado, com predominância de famílias de classe média e média alta. Em relação à ocupação do chefe da família, notou-se, de acordo com os resultados que “as famílias pertencem predominantemente aos estratos médios, ou seja, se localizam dentro das posições intermediárias da escala de status, havendo grande tendência para as posições mais altas” (p. 4). Conseqüentemente, a renda média das famílias – representada por 74,6% delas em que apenas o pai trabalha fora – também foi alta, com 49,9% apresentando rendimentos considerados de alto nível. Essa condição é confirmada por alguns dados, como o que aponta que 75% residiam em casa própria e 26% moravam em casas com 10 a 12 cômodos.

O nível de instrução dos pais mostra o pai com maior escolaridade que a mãe – 48,5% dos pais possuíam curso colegial ou superior completo ou incompleto, contra 8,5% das mães com superior completo ou incompleto. A expectativa dos pais em relação ao filho era de ascensão social por meio da educação: 43,1% deles almejavam carreiras dentro da medicina, direito ou engenharia.

A diversidade social marcou o GEGEDEC, conforme pode ser constatado nas entrevistas de profissionais que lá trabalharam. Como abrangia bairros de diferentes composições socioeconômicas, os alunos formavam um grupo nada homogêneo neste critério. Em entrevista à Revista Educação, a professora de teatro Eugênia Thereza de Andrade relata: “Lá, dei aula para filhos de industriais e meninos que vinham da favela”. Diversidade esta comprovada por Salvador (2001) “O que mais me tocou foi a desigualdade social/econômica/cultural marcante na origem dos alunos” (p. 148). “A escola atendia os filhos de seus funcionários, o que atraía um número significativo de pessoas com o desejo de nela trabalhar. Atendia as famílias do ‘Campo do Nacional’, uma favela próxima, a quem era dado também atendimento assistencial.” (SALVADOR, 2000, p. 104-105). No entanto, a própria autora afirma que o Experimental da Lapa era predominantemente formado por alunos da classe média e que os alunos do Campo Nacional não afetavam essa predominância.

Tal heterogeneidade era sentida principalmente nas reuniões com os pais, quando coordenadores, professores e diretoras precisavam utilizar de variados recursos de comunicação para fazer com que a família compreendesse o processo e contribuísse para que os resultados buscados em sala de aula tivessem a complementação em casa

ou, no sentido contrário, na compreensão da realidade familiar e, baseados nisso, os profissionais pudessem elaborar estratégias para dinamizar o currículo, a didática e o apoio.

O Experimental da Lapa passou a ser referência de ensino não só na região, o que provocou mobilizações sociais e sócio-geográficas na busca por oportunidades de inscrição na escola. Salvador (2000) lembra que a procura por vagas formava longas filas nos dias de matrícula e cita um fenômeno paralelo interessante.

[...] prioritariamente, o maior número de alunos era da rede física, fato que influenciava no aumento do preço do aluguel das casas nas suas imediações. Muitas famílias procuravam moradia o mais próximo possível do Experimental, para ter acesso a uma vaga que, uma vez conseguida, garantia a permanência do aluno até o final dos estudos. Fiz parte de um grupo de verificação de endereços, ou seja, visitávamos os interessados para constatar a veracidade do endereço fornecido por ocasião da matrícula. Era a escola comunitária que interferia na comunidade (SALVADOR, 2000, p. 105).

De acordo com Salvador (2000), entre 1974 e 1979, o secretário de Educação do Estado implantou a rede física, um controle geográfico para que o aluno, quanto mais próximo morasse da escola, mais chance tivesse de conseguir matricular-se e permanecer naquele estabelecimento até o final do curso.

4.3 – Difusão dos resultados à rede

Quando as classes experimentais foram criadas, uma das condições para seu funcionamento era que elas servissem à rede estadual de ensino, divulgando as experiências ali realizadas e recebendo interessados em tomar conhecimento dessas inovações. O Experimental da Lapa, que já atendendo a este requisito desde 1955, serviu a esta função de forma dinâmica e abrangente nos anos subsequentes.

Therezinha Fram, em depoimento a Fernandes (2009), lembra que no início dos anos 1960 era comum convidar professores da rede que se destacavam no Estado de São Paulo com alguma iniciativa peculiar para passar 15 dias no Experimental da Lapa. O convidado interagiu com os professores e alunos, passando sua experiência. Em contrapartida, os professores do Experimental da Lapa também iam ao interior, divulgar o trabalho realizado e trocar experiências em suas áreas específicas “inglês, música,

alfabetização, artes plásticas...” (p. 242). Fram também percorria as escolas do bairro para buscar uma maior aproximação e trocar experiências.

Salvador (2000) relata o funcionamento, entre o final dos anos 1960 e meados dos 1970 de um setor chamado “Estágios e Visitas”, que atendia o público em geral, especialmente alunos das áreas de Educação e Pedagogia, professores e grupos de docentes de determinadas escolas ou da rede estadual. Estes profissionais buscavam conhecer a dinâmica do Experimental da Lapa, ter acesso às pesquisas educacionais que lá eram realizadas. Segundo a autora, mesmo após o fechamento do setor, a escola mostrou-se receptiva às visitas, “contribuindo a inúmeras pesquisas, monografias e teses visando socializar suas ações e rever a sua prática” (p. 110).

Para atingir as metas referentes a essas responsabilidades, constantes no Relatório de 1969 da unidade, o GE se propõe a promover e participar de cursos de treinamento a professores e estagiários da rede estadual e municipal, além de seminários e semanas de estudo, enquanto o atendimento a professores e técnicos permanecia aberto nas dependências do Grupo Escolar.

Em 1971 essas experiências passaram a ser compartilhadas com as demais escolas e professores da rede estadual por meio de publicações distribuídas gratuitamente. Os 11 cadernos com temas diversos foram distribuídos em nível nacional, em iniciativa da Divisão de Assistência Pedagógica da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A difusão dos resultados à rede, apesar de ser um dos esteios e razão da existência do caráter experimental da escola, é questionada por Azanha (1974), com a seguinte justificativa:

[...] sem saber se uma experiência é *válida*, como se poderá, racionalmente, decidir se a difusão dos procedimentos empregados nela é ou não desejável? E esse problema se agrava na medida em que maior repercussão alcançar os trabalhos realizados nessas classes ou escolas (p. 47).

Nessa discussão, cabe ainda uma diferenciação entre as escolas experimentais e as demais públicas, levantada pelo próprio Azanha (1974). Apesar de considerar as dificuldades práticas para não só compará-las, mas também para o fazer entre as classes experimentais, defende a impossibilidade de compartilhamento dos mesmos objetivos entre elas. Na opinião do autor,

[...] elimina-se a possibilidade de buscar os critérios de validação desse tipo de experimentação educacional na

comparação de seus resultados com os resultados de classes ou escolas comuns, a não ser nos casos em que unidades situadas num mesmo contexto visem aos mesmos objetivos (p. 53).

Ele ainda cita dois textos em que um autor francês e outro norte-americano chegam às mesmas conclusões em análises de iniciativas semelhantes na França e nos Estados Unidos, invalidando-as como pesquisa educacional pelo simples fato de não serem os mesmos os objetivos de classes experimentais e tradicionais, enquanto a segunda busca “[...] *essencialmente* à aquisição de uma bagagem intelectual máxima, a outra pretende criar um novo *clima pedagógico*, no qual ficaria profundamente modificada a dupla relação da criança com o mestre e da criança com a cultura” (BLOCH apud AZANHA, 1974, p. 53).

Em 1973, a ex-diretora do Experimental da Lapa, Therezinha Fram, inaugurou o Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho” (CERHUPE). Neste mesmo ano, para fomentar os estudos do Centro, a Secretaria de Educação lançou os Guias Curriculares (apelidados de “verdões”), idealizados por Fram como ver as iniciativas das escolas experimentais levadas à rede. De acordo com Salvador (2000), vários professores da própria escola juntaram-se a docentes universitários para elaborar os subsídios para implementação dos Guias Curriculares para a rede pública de São Paulo. O documento final, segundo a autora, incluiu muito do que foi desenvolvido no Experimental da Lapa.

A publicação dos Guias gerou uma série de críticas, inclusive de reforço à tendência tecnicista que se instalara no Experimental e agora, por meio do CERHUPE, buscava se disseminar pelas demais escolas públicas. Um comunicado do Centro em 1975 tentou diminuir o peso das posições contrárias, sugerindo-os apenas como referência na elaboração do planejamento (SALVADOR, 2000).

As experiências da disciplina de Educação Musical realizadas no Experimental da Lapa fizeram parte dos Guias destinados ao Núcleo Comum do Ensino do 1º grau, o que motivou a introdução da Educação Artística em todas as séries do 1º grau da rede de ensino paulista. A sugestão, no entanto, só foi colocada em prática em 1988 e apenas nas duas primeiras séries do Ciclo Básico.

4.4 – Formação continuada e em serviço de professores

Chamado na época, por parte dos professores envolvidos, reduzidamente de “treinamento”, o Treinamento em Serviço adotado no Experimental da Lapa procurava ir ao encontro de uma das dificuldades elementares da implantação da renovação educacional por meio das classes experimentais. Um artigo no jornal O Estado de S. Paulo em 23 de setembro de 1958, citado por NEVES (2011, p. 544) aponta este empecilho determinante, a capacitação de professores para ministrar aulas de acordo com as novas metodologias pedagógicas.

As classes experimentais não dependem apenas de generosa permissão governamental e nem tampouco da boa vontade de professores e diretores. Sem pessoal qualificado – o fato de ser professor não é suficiente – com perfeito domínio das técnicas de planejamento estatístico e de investigação, as experiências realizadas nas classes experimentais não terão nenhum valor científico. Será difícil portanto que com seus elementos atuais uma escola possa manter classes experimentais. Sem articulação mais estreita entre as escolas e os órgãos técnicos do Ministério e das Secretarias da Educação a inovação agora proposta será simples engodo.

Cupertino (1990) lembra que “[...] sobre o alcance das escolas experimentais não se pode esquecer que elas foram pensadas como uma espécie de centros para formar educadores” (p. 7). O Projeto 70 tinha como um de seus pilares a Formação Continuada de Educadores, que foi uma das iniciativas mais bem sucedidas do Experimental da Lapa. Segundo Salvador (2000), ele era chamado na época de Treinamento em Serviço (uma linguagem de cunho tecnicista de acordo com a autora) e tinha como objetivo “[...] ‘melhorar a capacitação profissional’ dos educadores e facilitar o relacionamento e o entrosamento ‘pessoal e profissional’ da equipe” (p. 108).

É interessante ilustrar este trecho com uma prática adotada na Escola Laboratório de John Dewey na Chicago do final do século XIX e início do XX. Segundo dados coletados por Valdemanin (2010, p. 47), as atividades da escola constam de relatórios de trabalho elaborados pelo corpo docente que eram discutidos nos encontros semanais (Reuniões das Sextas-Feiras) nos quais se promovia a avaliações e troca de informações e planejava-se as atividades vindouras.

Um dos diferenciais do projeto era o de permitir a formação do docente em serviço, numa ação conjunta e coordenada entre coordenadores pedagógicos, diretores, professores e comunidade. Na opinião de Fusari (1997), o projeto marcou

profissionalmente todos os docentes e técnicos que trabalharam no Experimental da Lapa, não somente pela formação contínua em si, mas pela vivência da implantação da pedagógica renovada.

Fusari enfatiza: “O Experimental precisa ser reconhecido como um espaço-tempo importante para a formação e o desenvolvimento pessoal-profissional de seus educadores em geral: professores, coordenadores, diretores, especialistas e demais funcionários. Muitos dos profissionais que lá atuaram, em diferentes funções, construíram carreiras importantes em destacadas universidades e outras instituições de educação. A formação permanente foi um valor que a experiência na vida/trabalho dos que por lá passaram”⁸⁷.

O próprio Fusari, no entanto, ressalta que a composição do corpo docente não ocorreu a partir de uma escolha por formação. Os professores não haviam sido formados para atuar no ensino experimental da forma como ele era proposto. Todos os professores vinham da rede pública, ou seja, haviam sido formados na escola normal. Depois, alguns foram frequentar um curso superior, principalmente Pedagogia. Fusari considera também duas forças que conviviam durante a experiência, uma mais conservadora e outra mais aberta a inovações. Entre os diversos “Experimentais” havia também uma diferenciação clara, com cada nível guardando suas particularidades docentes. “Nós, professores do primário, por exemplo, éramos pouco críticos”⁸⁸.

Para Libâneo (2004), a formação continuada do professor é “uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. [...] O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz” (p. 78). Para o autor cabe à escola envolver os setores pedagógico, técnico e administrativo.

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

[...] A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p. 227).

⁸⁷ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

⁸⁸ *Idem*

O autor completa com uma relação de benefícios e práticas pertinentes à formação continuada desenvolvida dentro do ambiente de trabalho:

[...] ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância etc. (p. 229).

O Relatório de 1969 do GEPE IV aborda o treinamento dos professores como meta, mas considera que ele deve objetivar fundamentalmente a educação experimental que se pretendia.

É possível constatar o vanguardismo das práticas do Experimental da Lapa na importância que Libâneo (2004) dá à prática nos dias atuais.

A formação em serviço [desenvolvida no próprio ambiente de trabalho] ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades etc.), reunir-se com pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico-curricular (p. 230).

Todas as práticas citadas como caracterizadoras do treinamento em serviço estão presentes nos relatórios dos GEPEs e do GE. Muitas das reuniões entre setores e professores constituíam momentos de enriquecimento profissional em razão dos temas discutidos e do resultado final que o aprimoramento incorria, como elaboração de currículo, planejamento e sistema de avaliação. Portanto, optamos por relacionar todas essas práticas, indistintamente, como parte de um processo mais amplo de treinamento.

O Relatório de 1968 do GEPE IV relaciona vários cursos ministrados aos professores da unidade durante o ano por diversas entidades e pela própria equipe do Experimental, com participação dos demais profissionais do GEPE IV e, dependendo do curso, dos demais GEPEs. Os temas variavam entre metodologia científica, dinâmica de grupo, planejamento educacional, política educacional, atualização pedagógica, reformulação de conceitos em educação, mudanças na sociedade moderna.

Salvador (2000), afirma que as reuniões de um modo geral tinham como objetivos maiores concretizar o projeto pedagógico curricular e evitar que a prática perdesse a unidade e a articulação. A autora compara tais encontros às atuais HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) realizadas na rede pública, para reflexão docente. No entanto, lembra que os encontros do Experimental da Lapa eram realizados às vezes fora do ambiente escolar.

O Relatório de 1968 do GEPE I diz que os trabalhos com os professores e técnicos, diferenciados em internos (dentro da unidade) e com a coordenação central (com vistas à integração das unidades ao projeto experimental único), resumiam-se a dois tipos principais, visando ao treinamento em serviço: um relativo aos períodos de planejamento e outro em reuniões previstas pela estrutura da escola. As reuniões habituais, que constituíam a principal ferramenta da formação contínua de professores, aconteciam em todas as unidades dos GEPEs e no GE.

Nesta unidade, conforme o documento citado acima, elas ocorriam na seguinte frequência: semanalmente, equipe de coordenação da escola (Coordenação Geral, Setor de Orientação Pedagógica e Setor de Orientação Educacional); quinzenalmente, Comissão de Currículo (um representante de cada área e de cada setor técnico), Setor de Orientação Pedagógica (coordenadores do setor, supervisor e professores de cada área) e Setor de Orientação Educacional (coordenadores do setor, supervisor e professores de cada área); e mensalmente (equipe pedagógica e pais).

No âmbito geral do Núcleo Experimental as reuniões tinham a seguinte regularidade: semanalmente, Comissão de Currículo Central (Coordenação Geral das cinco unidades – GE e GEPEs –, Coordenadores Gerais de cada unidade, Setor de Orientação Pedagógica de cada unidade, Setor de Psicologia e Pesquisa e Supervisores de todas as unidades); quinzenalmente, Setor de Orientação Pedagógica dos quatro GEPEs e um representante da Coordenação Geral e do Setor de Orientação Educacional dos quatro GEPEs; semestralmente, setores técnicos (SOP, SOE, Setor de Serviço Social e Setor de Psicologia e Pesquisa) dos quatro GEPEs, supervisores de áreas e um representante da Coordenação Geral.

No Relatório de 1968 do GEPE I constam também dois períodos de planejamento coordenados pelo SOP, sendo que um antecedeu o primeiro semestre e outro, o segundo. As fases de execução do primeiro período foram: discussão sobre as proposições e hipóteses constantes do Relatório de 1967; elaboração do planejamento para 1968; e elaboração do planejamento de cada área. A dinâmica dos encontros foi

prejudicada pelas condições precárias e pela indefinição do início das atividades letivas. Já as reuniões ocorreram em maior número, inicialmente com a finalidade de definir funções e integrar as cinco unidades (GE e GEPEs). A partir do segundo semestre, a coordenação das unidades assumiu um papel de integrador entre a coordenação central e os GEPEs.

No segundo semestre foram incluídas algumas novidades, como as reuniões mensais para cada classe, com os professores da turma e um técnico, as quinzenais do SOP com as áreas de estudo, além dos encontros semanais ou quinzenais da coordenação da escola com a diretoria da Comunidade Integrada Pluricurricular (CIP). Foram feitas também algumas alterações na frequência de reuniões da SOP e SOE com os professores, que passaram de quinzenais para mensais.

As reuniões do GEPE I no segundo semestre de 1968 sob coordenação da SOP e SOE tiveram a seguinte frequência: Professores Responsáveis com SOP e SOE, além das reuniões de área, semanalmente; SOP com áreas, quinzenalmente; Conselhos de classe, mensalmente; e reuniões gerais (sem menção de frequência). Foi montado ainda um grupo de estudo que discutiu o tema “comunicação de massas”. Tais reuniões eram realizadas, no primeiro semestre, nas casas de alguns funcionários, das 13 às 17 horas, durante o tempo de permanência dos professores; no segundo semestre, nas novas instalações, elas eram realizadas das 14h30 às 16h15, período em que os alunos eram dispensados.

Salvador (2000) relata o ambiente, os objetivos e a dinâmica das reuniões no GE.

Nas salas, as pessoas em grupos maiores/menores discutiam, anotavam, decidiam, registravam. Encontros individuais ou grupais, conselho de classe/série, reunião de todos os técnicos. Planejamento escolar e de ensino iam sendo construídos, avaliados e reformulados sob orientação dos setores técnicos: orientação pedagógica e educacional, fonoaudiologia, psicologia, setor de saúde e de pesquisa. Sessões de estudos, palestras... cursos... Nesse contexto entrávamos em contato com as teorias educacionais nacionais e estrangeiras, principalmente americana e francesa, consideradas as mais avançadas naquele momento, na busca da construção de um saber que aos poucos ia se integrando em nossa prática docente (p. 104).

Uma das reuniões específicas, segundo Salvador (2000), fazia referência aos técnicos. Segundo a autora, este encontro em especial se concentrava nas questões do currículo vertical, na circulação das informações entre todos, além do

[...] estudo teórico visando subsidiar as ações profissionais; a oportunidade de um repensar crítico; o planejamento dos sábados de trabalho e coletivo escolar; a troca das vivências positivas e negativas com intuito de superá-las, e outras, tendo em vista a projeto político-pedagógico em construção (p. 152-145).

No GEPE II, em 1968, antes do início das aulas, houve as reuniões de planejamento. As reuniões entre técnicos, diretoria e professores abordou a revisão das atividades desenvolvidas no ano anterior, a elaboração de um programa mínimo de conteúdo e o planejamento de currículo.

Durante o primeiro semestre e até meados de agosto de 1968, as reuniões do conselho pedagógico (professores e técnicos) do GEPE IV, conforme o Relatório da unidade, ocorriam semanalmente por duas horas. Já os encontros semanais da Comissão de Currículo fundamentavam o trabalho integrado das unidades e contavam com a participação dos orientadores pedagógicos e dos coordenadores dos cinco GEPEs. Os professores de cada área também participavam de reuniões semanais com seus colegas de outras unidades e com o supervisor da área, para unificar o trabalho e traçar um conteúdo mínimo comum. Quinzenalmente, encontravam-se orientadores pedagógicos e a coordenação geral. Ocorreu também, neste período, a assistência rotineira dos orientadores pedagógicos aos professores.

No segundo semestre de 1968, mais especificamente, a partir de setembro, foram criados no GEPE IV três grupos de trabalho (cada um formado por professores, um coordenador escolhido entre eles, orientadores pedagógicos e a coordenação da unidade), com responsabilidades diversas como avaliação, organização escolar e relatórios e planejamentos. Eles se reuniam duas vezes por semana, enquanto a coordenação dos grupos de trabalho (professor coordenador, coordenação da unidade e coordenadores pedagógicos) encontrava-se uma ou duas vezes por semana. Quinzenalmente o conselho pedagógico se reunia para discutir as propostas encaminhadas pela coordenação dos grupos de trabalho, mesma frequência em que ocorriam as reuniões de área.

Outros encontros (sem alusão à regularidade) passaram a ser feitos: entre as equipes técnicas de todas as unidades, para definição de funções e objetivos dentro do setor e em relação à integração geral do projeto; da Comissão de Currículo, para tratar do Núcleo integrado e de cada unidade em particular; com a diretoria do CONGEP (semanais), para discutir formas de assistência; com a Comissão de Construção do

Ginásio (semanais), com a participação da CONGEP; com pais (bimensais), para entrega de notas e discussões diversas de interesse da comunidade; além de “reuniões sistemáticas com a diretoria do primário, com a finalidade de buscar uma integração de objetivos educacionais entre os dois cursos” (p. 16).

No GEPE IV, ainda em 1968, o treinamento em serviço teve início em fevereiro, quando o grupo de técnicos e professores selecionados participou de reuniões diárias até meados de março. Durante uma semana foram submetidos a uma socioanálise e depois se dedicaram a elaborar o planejamento do ano letivo. As reuniões periódicas com os supervisores de área, com os coordenadores pedagógicos e com os orientadores educacionais eram consideradas como sessões de treinamento. No segundo semestre houve maior ênfase na pesquisa e na prática, a partir de uma educação renovada e baseada na teoria do currículo, além da intensificação da efetiva participação do professor na tomada de decisões da escola e na observação do aluno em sala de aula, esta como orientadora das decisões pedagógicas. Alguns professores tiveram a oportunidade participar dos Seminários de Atualização Pedagógica realizados no interior de São Paulo, dentro da filosofia de divulgação à rede oficial dos trabalhos realizados pelo projeto.

Os objetivos em relação à comunidade estendem também aos GEPEs o que já vinha sendo realizado no GE, ou seja, a participação efetiva dos pais no processo de aprendizagem por meio de “reuniões, atividades recreativas e culturais diversas, exposições, entrevistas individuais etc.” (Relatório de 1969 do GEPE I, p. 8). Estes encontros também faziam parte do treinamento em serviço, pois havia uma preparação dos professores para as reuniões com os pais.

Este documento reforça o treinamento docente em serviço como prática habitual de troca de experiências vivenciadas e planejamento conjunto de currículo, avaliação, metodologias e técnicas de ensino, e o enfatiza como prática que habitual do GE antes da criação dos Ginásios Pluruicurriculares Experimentais.

O Relatório de 1969 do GE estabelece dentro do ano letivo a programação de reuniões com os professores, com a finalidade de treinamento em serviço. Além dos dias letivos dos alunos, cumpridos igualmente pelo corpo docente, administrativo e técnico, naquele ano os profissionais cumpriram ainda 13 dias dedicados ao planejamento (sendo 11 em fevereiro e dois em agosto), nove para tratar de avaliação e mais 66 horas de treinamento em serviço, especificadas como atividade não remunerada. Mais seis reuniões anuais foram realizadas com os pais de alunos. Os

treinamentos ocuparam os sábados, das 8 às 12 horas, e as quartas-feiras, durante todos os meses, com exceção de janeiro e julho. O horário e os dias eram flexibilizados, caso necessário. Segundo o relatório, os profissionais participantes da coordenação ultrapassavam constantemente este total.

O documento aponta que o treinamento em serviço dos professores dava-se no curso primário todas as 4^{as} feiras, das 17 às 19 horas, além dos sábados já tradicionais. Estes foram voltados principalmente ao

[...] treinamento para entrevista, tabulação e codificação de dados para o levantamento socioeconômico da população do curso primário; seminários junto aos professores para discussão do processo disciplinar e de observação do comportamento dos alunos; orientação de professores para a reunião de pais, sob a responsabilidade do setor de Orientação Educacional (p. 104).

Os moldes no qual se desenvolveu o treinamento em serviço no Experimental da Lapa estão presentes na Lei 5.692/71. Nagle (1981) explana sobre a importância dos dispositivos da lei que exigiam a atualização específica dos professores, para atuar desde a 1^a série do 1^o grau até a última do 2^o grau, tanto no que se refere à formação mínima legal para o exercício do magistério quanto para no caso da impossibilidade de isso ocorrer.

A lei prevê outras modalidades de aproveitamento do pessoal existente. É importante notar que, em qualquer dos casos, a situação funcional dos professores pode ser elevada, nos diversos escalões da carreira do magistério, desde que frequentem cursos de aperfeiçoamento, consigam novas habilitações, numa constante volta à escola para elevar seu nível de qualificação profissional. Não se devendo esquecer que, para esse fim, a lei estabelece o aproveitamento do ambiente escolar durante todo o ano, especialmente no período de férias – é a atualização do professorado (p. 27).

Fernandes (2009) lembra que no GEGEDEC as reuniões pedagógicas aconteciam durante a semana, passando a ser realizadas aos sábados a partir de 1972 ou 1973. A escola alternava quinzenalmente então as atividades com os alunos e as reuniões entre os professores. Por fim, os sábados ficaram reservados somente às reuniões pedagógicas. A autora acrescenta que os demais professores da rede pública não trabalhavam nos finais de semanas. Segundo ela, a organização dos trabalhos variava. “Você tinha momentos que estava trabalhando só na sua área. Você tinha momentos que estava trabalhando com suas classes, com os professores de classe. [...] Orientadores trabalhando visando objetivos específicos que eles colocavam.” (p. 66). A

autora recorda que também havia os planejamentos em conjunto, um tempo exclusivo em que os professores de cada série se reuniam para elaborar seus planos de trabalho e que ela classifica como extremamente positivo e enriquecedor.

Além das reuniões com os professores, segundo Salvador (2000), que foi Orientadora Pedagógica Educacional (OPE) no Experimental da Lapa, havia mais quatro outros encontros semanais com a finalidade de ajustar o projeto que ela chama de político-pedagógico com as demais partes do processo: com os pais; com os técnicos, com os representantes discentes de classe e, por fim, com os demais OPEs. Este esforço conjunto era determinado como uma das metas principais do projeto, denominada “Integração e Renovação visando à melhoria da qualidade de ensino” (p. 145).

Fusari afirma que “as condições de trabalho dos professores que atuavam no Sistema Experimental eram diferenciadas em comparação com os colegas da rede estadual como um todo: por exemplo, reuniões remuneradas; reuniões remuneradas de acordo com o contrato do professor; reuniões em grupo e individuais com o Orientador Pedagógico e Educacional; e reuniões e ‘paradas’ garantidas dentro do Calendário Escolar”⁸⁹.

Salvador (2000) complementa a constatação de Muramoto (1991)⁹⁰ – de que as unidades em que havia condições de trabalho, abertura a ações conjuntas entre coordenadores e entre estes e professores e reuniões pedagógicas extras houve dinamismo no trabalho e uma tendência constante de autossuperação –, afirmando que tais procedimentos foram devidamente constados nos Ginásios Vocacionais, no Núcleo Experimental da Lapa e na antiga Escola de Aplicação da USP.

A professora Maria Lígia Prado, em depoimento a Sevillano (2006) confessa a importância do intercâmbio com os colegas.

Devo muito a meus colegas do Ginásio Experimental da Lapa. Essa experiência foi fundamental para mim; eles me ensinaram como um professor deve se comportar numa sala de aula. Aprendi que o professor deve perceber, procurar entender e valorizar o grupo de alunos que está à sua frente; sem estabelecer relações francas e diretas com o grupo, não há possibilidades de interação e intercâmbio intelectual (p. 16).

O treinamento em serviço no Experimental da Lapa, assim como todas as outras práticas, nem sempre transcorreram na mais absoluta paz e eficiência. Apesar de

⁸⁹ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

⁹⁰ MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. **Supervisão da Escola, para quê te quero?: Uma Proposta aos Profissionais da Educação na Escola Pública**. São Paulo: Iglu, 1991.

elogiar a dinâmica coletiva do Experimental da Lapa, Salvador (2000) critica o autoritarismo nas relações entre diretores e professores e entre os pares.

O Experimental, como uma organização determinada historicamente, apresentava grandes contradições, situações ambíguas. De um lado vivíamos participação, comunicação, flexibilidade, diálogo..., de outro, o autoritarismo implícito e explícito, e não só na dimensão administrativa, mas principalmente nas relações interpessoais, inclusive em questões pedagógicas. Alguns professores eram muito autoritários na postura, ideias, atitudes (p. 112-113).

A autora aponta ainda para a tensão reinante nas discussões: a “calmaria não esteve sempre presente, mas permeadas de conflitos, divergências de ideias, de linha de atuação pedagógica/educacional, discussões teóricas, enfim...” (p. 153).

Para Fusari concorda com as observações de Salvador (2000), mas exalta a prática: “Tudo era muito planejado, bem desenvolvido e registrado. Aprendemos que reuniões são momentos sérios, importantes e que podem fazer diferença, para melhor, no trabalho pedagógico da escola. Eram tantos os encontros que em alguns ficávamos cansados”⁹¹.

A formação contínua, na dinâmica em que era implantada, não era bem aceita por alguns professores. O relatório da área de Música de 1968 do GEPE I levanta questões importantes neste sentido e critica alguns equívocos administrativos, como o cancelamento das reuniões semanais entre os professores das unidades do GEPE e os supervisores de área, o desconhecimento do planejamento de outras áreas e a troca de algumas aulas por atividades não planejadas nem comunicadas com antecedência.

O Relatório de 1969 do GEPE IV mostra que a unidade ainda não havia se encaixado na dinâmica do treinamento em serviço e denuncia a carência de fundamentação teórica dos professores. A proposta do documento para o ano seguinte é de cursos coordenados por especialistas, em particular nas áreas de estatística, psicologia, didática e pesquisa em Educação.

Fusari (1998) sugere que o treinamento em serviço pode ser mais um dos indicadores do tecnicismo no Experimental da Lapa, relacionando as reuniões pedagógicas ao contexto político.

[...] é preciso esclarecer o sentido do termo tecnicismo e a conotação negativa que vem sendo associada a ele. Uma das origens da influência tecnicista no planejamento de ensino pode

⁹¹ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

ser localizada no início dos anos 70, em São Paulo, quando a Secretaria de Estado da Educação iniciou um processo de treinamento de professores, com o apoio da equipe técnica do então Grupo Escolar Ginásio Experimental 'Dr. Edmundo de Carvalho', conhecido como 'Experimental da Lapa'. Neste processo de treinamento de professores, dentre outros temas, o planejamento do ensino foi selecionado e trabalhado junto aos docentes da Rede Estadual de Ensino como um todo.

Naquele momento, o Golpe Militar de 1964 já implantava a repressão, impedindo rapidamente que um trabalho mais crítico e reflexivo, no qual as relações entre educação e sociedade pudessem ser problematizadas, fosse vivenciado pelos educadores, criando, assim, um 'terreno' propício para o avanço daquela que foi denominada 'tendência tecnicista' da educação escolar.

Desta forma, o que era permitido, incentivado e não oferecia nenhum perigo ao 'regime' referia-se às discussões dos problemas internos da escola, analisados pela ótica das técnicas e recursos de ensino e aprendizagem (p. 49).

A partir de 1978, conforme relato de Salvador (2000), várias foram as dificuldades encontradas para se manter a unidade em torno do projeto pedagógico curricular original do Experimental da Lapa. As reuniões já não aconteciam com a mesma frequência e as greves do professorado que se acumulavam causavam problemas não somente devido à ausência dos docentes às aulas, mas também devido a cisões entre os membros do Experimental da Lapa, que divergiam ideologicamente dos propósitos e dos rumos das paralisações. Começavam a aparecer, segundo Fusari, "sinais do 'desmonte' da experiência pela própria Secretaria da Educação"⁹².

A dificuldade apontada pela autora suscita a dúvida se mesmo durante o período de maior produção experimental, os professores da escola mantiveram-se fiéis às práticas escolanovistas ou tecnicistas que permearam as práticas pedagógicas. É muito difícil afirmar que o grupo docente aceitou de forma incondicional e unânime as determinações baseadas nos preceitos desses movimentos educacionais e levaram às salas de aula os ideais escolanovistas e tecnicistas sem que sua idiosincrasia interferisse no momento crucial de professar o conteúdo, escolher estratégias didáticas. Apesar de toda coesão e canalização em torno de uma uniformização de conduta pedagógica, não podemos garantir que todos os professores, até mesmo considerar que a maioria deles, tenham modificado essencialmente suas filosofias educacionais mais

⁹² Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

profundas apenas por ter feito parte do Experimental da Lapa, mesmo que várias outras pessoas confessem a importância de tal experiência e com tamanho entusiasmo.

4.5 – Participação dos alunos e objetivos específicos para com estes

O princípio escolanovista de protagonismo do aluno no processo educativo consta explicitamente nos documentos do Experimental da Lapa pesquisados. Em princípio, as práticas tinham como ponto central atender às necessidades do educando, acima dos demais objetivos e deviam reverter invariavelmente ao aluno, à participação democrática dentro do ambiente escolar e ao relacionamento em grupo. As práticas idealizadas na inserção do aluno como agente constituíram uma das mais marcantes manifestações da identidade do Núcleo Experimental da Lapa – pelo que consta dos relatórios de suas unidades – e do GEGEDEC – em seus Cadernos publicados em 1971, principalmente o IV (Interação Professor-Aluno) e o XI (Avaliação de uma Experiência Educacional). A ênfase na compreensão da individualidade do educando era acompanhada pela preocupação de construir um ambiente favorável a sua participação dentro da coletividade, fosse escolar ou fora da instituição.

Tal participação dos alunos é enfatizada no Relatório de 1968 do GEPE I, em referência a organização de eventos, fossem eles de uma determinada área ou realizadas em conjunto. As atividades

[...] partiram sempre de uma sistemática de trabalho que envolvia, em alta dose, a necessidade de decisão, organização e criatividade de aluno. Assim, as diversas visitas realizadas, os trabalhos murais ou mesmo escritos, as dramatizações de textos, a organização do recreio, da festa, do Festival de Música Popular, das atividades esportivas livres, enfim, de todas as atividades realizadas eram planejadas de modo a contar, desde o início da programação, com a participação ativa dos alunos que, em grupos, tomavam as decisões a cada passo do desenvolvimento do trabalho (p. 34).

O GEPE I utilizou a dinâmica de grupo e a participação efetiva dos alunos na preparação de dois eventos de final de ano em 1968, a Festa de Encerramento e o Campeonato Esportivo entre alunos e professores. A equipe da unidade aproveitou as realizações para promover uma avaliação dos aspectos comportamentais dos alunos, de acordo com a participação, interação e envolvimento.

Cada área preparou uma ficha para a avaliação, que englobasse os aspectos desenvolvidos durante todo o ano, enfocando,

principalmente, a compreensão e capacidade de aplicação a situações novas.

Ao mesmo tempo preparou uma ficha que prepararia a avaliação propriamente dita e serviria de instrumento de observação do método de estudo individual do aluno. Com esta ficha o aluno desenvolvia um trabalho pessoal sob a supervisão e orientação do professor (p. 86).

Os dois trabalhos tiveram a coordenação de professores e técnicos, que se revezavam de acordo com a necessidade e especificidade da realização, mas deixavam com que todo o processo de escolha das atividades, organização geral e específica, escolha de representantes e detalhes como vestuário, cenário, tabela de jogos, som etc. fossem decididos pelos próprios alunos.

Os encontros realizados pelo SOE do GEPE I neste ano de 1968 também promoviam e estimulavam a participação dos alunos com estratégias diversas. Neles eram discutidos e debatidos vários assuntos de acordo com o interesse dos próprios alunos. Por meio de avaliações, o setor procurava, ao final, aferir o sucesso dos encontros. Elas apontaram para resultados significativos e algumas quase unanimidades, ao menos entre as primeiras séries, como o interesse pelos assuntos discutidos (“todos, sem exceção (sic), acham que os assuntos interessam ao grupo, porque eles próprios os propõem” – p. 322), a relação entre os integrantes da classe (divididos de acordo com a preferência dos alunos) e a participação dos alunos nas discussões. Com as segundas séries, algumas controvérsias foram notadas: em relação à participação geral, ao respeito à opinião do outro e à preferência da orientadora por alguns alunos durante a condução das discussões. Sugestões diversas aparecem nos relatos, como incentivar os mais tímidos a emitir sua opinião e discutir mais aprofundadamente outros temas, propondo dois encontros semanais, para que houvesse tempo suficiente para isso.

Uma das prioridades no GEPE II em 1968 era promover o desenvolvimento da responsabilidade entre os alunos. “Nossos alunos, assumindo as consequências da própria formação e de seus companheiros poderiam, mais tarde, como adultos, contribuir e responsabilizar-se pelo desenvolvimento social” (p. 9). A escolha da responsabilidade como objetivo levou alunos e professores a discutir os assuntos afins e traçar pontos de discussão e reflexão que foram distribuídos ao longo do ano como conteúdo a ser desenvolvido. Entre eles, uma questão norteadora foi “por que a sociedade adota normas?”, com base na exigência dos próprios alunos de uma norma de conduta clara e exequível para eles.

Uma das práticas adotadas no GEPE II em 1968 foi o estudo dirigido, utilizado no entanto apenas depois que as classes atingiram um entrosamento aceitável. Realizado em grupos, duas vezes por semana e em horários pré-determinados, tinha a área e o conteúdo escolhidos com base na maior dificuldade do próprio grupo. O estudo dirigido atingiu seu intuito apenas no segundo semestre, com a diminuição do número de alunos por classe e a redistribuição dentro das áreas. Em cada área havia um coordenador-aluno, aquele que tinha maior facilidade na disciplina.

Interessante notar que uma das práticas mais adotadas pelo Experimental da Lapa e estimuladas pela educação renovada, o trabalho em grupos, não vingou no primeiro ano de funcionamento do GEPE IV, de acordo com o Relatório de 1968 da unidade. “Durante o primeiro semestre o trabalho com alunos foi feito individualmente e em grupos [...]. O trabalho em grupo com alunos teve inúmeras falhas sendo por isso abolido no segundo semestre” (p. 21, grifo nosso).

Houve ainda uma tentativa intermediária antes da desistência pelo método, relatada no documento. O GEPE IV criou o aluno “secretário”, escolhido pela classe e treinado pelo professor. Os secretários recebiam funções por atividades determinadas, por exemplo, chamada, comunicações, cadernos. Cada uma dessas atividades cabia a três ou quatro secretários, o que fazia com que a quase maioria tivesse alguma responsabilidade para com o grupo. Com isso, a escola pretendia desenvolver a responsabilidade, o espírito de equipe e a cooperação, “preparando-os para mais tarde trabalharem em grupos sem as falhas encontradas no primeiro semestre” (p. 21).

O Relatório de 1969 do GEPE I aponta algumas mudanças e ênfases estabelecidas, a partir do segundo semestre, em relação aos trabalhos em grupo desenvolvidos no ano anterior, “de forma a possibilitar o desenvolvimento de hábitos de reflexão, estudo e relacionamento em grupo” (p. 10). O documento relaciona ainda as atividades promovidas e organizadas pelos alunos, entre elas, a criação do Grêmio Estudantil, Semana do Folclore, Festa Junina, Festival de Música Popular Brasileira, Feira Nacional de Ciências (três alunos do GEPE I participaram e foram premiados pelo MEC), Feira de Ciências, visita à Bienal, Exposição de Artes Industriais, apresentação do artista Ricardo Bandeira e Acampamento (Paiol Grande, em Campos do Jordão-SP).

O relatório específico da área de Português do GEPE II em 1969 traz uma conclusão a respeito dos trabalhos em grupo.

Uma das maiores dificuldades no trabalho em grupo foi atingir um nível onde o grupo debatesse o problema proposto e em

seguida cada um executasse o seu exercício para numa outra fase comparar e debater em grupos os resultados obtidos. Nem todos os grupos conseguiram atingir este estágio. [...] A tendência para o trabalho individual é marcante (p. 96).

O Trabalho em grupo é ressaltado também no relatório do Setor de Psicologia.

Em fins de junho, a comissão de alunos do GEPE II elaborou um documento para o qual o Setor de Psicologia colaborou buscando bibliografia⁹³ e transmitindo aos membros da Comissão o que existe correntemente sobre formação de atitudes, aprendizagem de conceitos e noções de personalidade” (p. 53).

Esta função determinada aos técnicos de difusão das informações pertinentes resultou, num trabalho conjunto do corpo docente e técnico, no Caderno IV, que trata da Interação Professor-Aluno. Este exemplar tem o objetivo de transmitir informações sobre esta relação tão cara e fundamental no ambiente escolar e que respalda a importância do aluno e da busca por formas de atendê-lo em suas necessidades, expectativas e particularidades. E que, principalmente, possam beneficiar o processo de ensino e aprendizagem.

Baseando-se em princípios da psicologia educacional, o texto acredita na importância do reforço da relação para “criar, manter e orientar as interações” (p. 7). Um interagirá com o outro a partir de estímulos que gerem respostas positivas e evitem reforços negativos que possam desestimular ou tensionar os futuros contatos. O professor deve escolher a melhor forma de estimular o aluno a buscar determinado objetivo e satisfazer a necessidade ou prazer em aprender algo.

A dificuldade em provocar mudanças comportamentais no aluno é considerada um dos maiores problemas para o professor. Para aprimorar tal capacidade, propõe-se uma percepção do aluno mais acurada.

[...] a percepção correta das qualidades dos alunos é um passo importante na busca de soluções. Reorganizar, expandir, modificar a percepção que se tem do aluno pode ser um caminho eficiente para atingir os comportamentos desejáveis, se a alteração das percepções conduzir à escolha de modos mais eficientes para promover o desenvolvimento dos alunos. A simples alteração das percepções pode não ser eficiente, se não conduzir a interações mais adequadas (p. 10).

⁹³ O professor José Cerchi Fusari, em declaração por escrito ao autor desta dissertação, afirma que a bibliografia em língua portuguesa era pouca, importada na maioria das vezes e distante da realidade brasileira.

O caderno analisa ainda a punição e a recompensa como meio de impulsionar à aprendizagem e recrimina, à luz da psicologia social, o castigo – prática usual no ensino tradicional. Outro ponto criticado é o julgamento a partir de observações não consistentes, para o que o professor é alertado para apenas “[...] fazer julgamentos [...] após efetuar um número de observações bastante grande, abrangendo diversas situações” (p. 9). Este trecho evidencia a preocupação com a validade científica, buscada pelos profissionais do Experimental da Lapa a todo tempo para validar as experiências ali desenvolvidas. Por esta razão, há também uma preocupação em embasar as publicações em bibliografias modernas que abordam a psicologia educacional, a sociologia, as teorias da aprendizagem, entre outras correntes.

Nesta edição há um item especialmente dedicado ao trabalho em grupo, no que se refere à análise dos procedimentos grupais. O professor deve voltar sua atenção não somente ao aluno individualmente, mas ao grupo como um todo e aos processos grupais.

Mais uma vez respaldados pela Psicologia Social e da Educação, os autores debatem dois tipos de comportamento do professor considerados comuns: o dominador e o socialmente integrado. Baseados em experimentos, concluem: “Professor que cria clima de dominação tende a desenvolver comportamentos dominadores em seus alunos” (p. 11). Da mesma forma, posicionam-se favoravelmente à liderança democrática, geradora de responsabilidade e espontaneidade, em oposição à autocrática que instiga hostilidade e agressividade nos alunos.

Apesar da defesa do trabalho em grupo, os procedimentos grupais em sala de aula são tratados com ponderação e aconselhados apenas se houver certeza, por parte do professor, de que a estratégia é a mais adequada e “eficiente para promover as mudanças desejáveis de comportamentos” (p. 12). Depois, o caderno oferece várias orientações para que o trabalho em grupo se realize de forma eficiente e organizada, além de apresentar algumas pesquisas recentes sobre a prática pedagógica.

Como ocorre nas demais publicações, é fornecido, em forma de guia, um modelo de avaliação comportamental, neste caso, para que o professor aplique em situações de aulas em grupo e para que o aluno dê seu *feedback* sobre a experiência. É dada a possibilidade de adaptar o questionário, dependendo das diferentes realidades.

O Caderno IV tem 12 páginas dedicadas a um capítulo escrito pela diretora do Experimental da Lapa na época, professora Therezinha Fram. Sob o título *Algumas ideias sobre a disciplina em Educação* e baseado em autores e pesquisadores

considerados “entre os melhores” pela autora, o tema é apresentado como complemento ao assunto *Interação entre Professor-Aluno*. Este texto, segundo Fusari, causou um impacto muito positivo nos professores em geral – foi ‘desbravador’⁹⁴.

Como se trata de uma das poucas fontes escritas de Therezinha Fram, estender-nos-emos um pouco sobre o trecho de sua autoria. Entendida como parte importante sobre a qual transcorre o processo de aprendizagem dentro da escola, a disciplina é debatida pela autora, que descarta o entendimento do termo relacionado a ordem, punição, norma ou lei e prefere colocá-la como

[...] condição global, na qual se produz a aprendizagem dentro e fora da escola [...], um problema enfrentado pela própria sociedade, por todos os grupos humanos e, conseqüentemente, pela escola, que é uma instituição social, e pelo grupo de educadores com os agrupamentos humanos, com alunos etc. (p. 23).

E complementa de modo mais específico e enfático:

Assim, disciplina não é ficar quieto, não é ter bons modos, disciplina não é ser bem comportadinho e obedecer habitualmente ao que o adulto ou a pretensa autoridade coloca como certo. Disciplina é essa formação interior de comportamento inteligente, que sabe se dirigir, que sabe definir os seus objetivos e que sabe encontrar os melhores meios para atingir esses objetivos, [...] disciplina significa um processo de aprendizagem (p. 24-25).

Mais adiante, Fram relaciona disciplina ao currículo, entendendo-a como algo dinâmico e sujeito a contextualizações. “[...] disciplina é o clima da organização e do desenvolvimento do currículo da escola, currículo entendido [...] [como] definição dos objetivos da escola, estudo do meio em que essa escola está inserida etc. Disciplina é o clima no qual o currículo vai se processar” (p. 26).

Mais uma vez, os estudos em psicologia e sociologia – em sua maioria em língua inglesa ou francesa, algumas em espanhol – da época são enfatizados como determinantes da mudança de paradigmas.

[...] a psicologia e sociologia atual estão estudando muito; tudo isso é o campo fundamental de uma psicologia da educação e de uma sociologia educacional, de maneira que, na realidade, podemos ter muita esperança de o nosso conceito de disciplina mude muito à medida que essas ciências trouxerem realmente novas luzes para a compreensão do problema (p. 26).

⁹⁴ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

Fram demonstra a preocupação com o ser humano integral, lembrando que os três aspectos – físico, afetivo-emocional e cognitivo – devem ser considerados em conjunto no processo de educação. “Outra base, que me parece muito importante, é a nossa relação com esses três ambientes: nesta altura de minha vida, nesta relação e interação com o ambiente físico, social, e com outras pessoas [...]” (p. 26).

Ao comentar sobre o professor como um dos binômios da relação, Fram comenta: “O professor não ensina: propõe e cria condições. [...]. Quem aprende, que integra os conhecimentos é o próprio sujeito. [...] a integração não é feita pelo professor” (p. 27). Este trecho remete diretamente a um dos princípios da Escola Nova, a substituição do modelo conservador no qual o professor é um transmissor de conhecimento por outro em que ele seja um integrador das informações.

A inserção da família é entendida por Fram como ponto de apoio e de eventual sucesso do processo iniciado ou complementado na escola. A autora sugere que informações sobre a família do aluno, como nível de instrução da família, características da família, nível de afeição compartilhado, entre outros, formam uma base de conhecimento que possibilita ao professor aprimorar sua interação com o aluno.

Concluindo, Fram sugere o desenvolvimento da responsabilidade para alcançar a disciplina, por meio da participação dos alunos na elaboração do regulamento da escola e na manutenção da disciplina, entre outras medidas. O papel da escola acaba sendo o de facilitador, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da consciência do aluno em relação a si mesmo, aos semelhantes e ao mundo e “[...] que o aluno consiga estabelecer um nível de comunicação com os outros, isto é, que seja capaz de interagir inteligentemente com as instituições e com os seres humanos que participam de sua cultura e de outras culturas” (p. 32).

Vale uma consideração contextual no sentido de esclarecer a ausência de um dos nomes mais significativos da educação brasileira neste período, o pernambucano Paulo Freire. Fusari esclarece que sua obra passou a ser lida e discutida entre os professores do Experimental apenas depois de um tempo em que o educador já estava no exílio – período de 16 anos entre 1964 e 1980 (escreveu *A Pedagogia do Oprimido* em 1968) – e depois de seu retorno ao Brasil⁹⁵.

⁹⁵ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

4.6 – Integração com a comunidade

Cunha (2010) situa no período colonial a escola utilizada pela primeira vez como frente de atuação junto à família. Esta primeira iniciativa não teve na verdade uma inferência do professor, mas sim dos médicos higienistas da época, preocupados com a “saúde física, mental e moral” da população. As instituições escolhidas foram os internatos, modelo preferido na época pela elite do país. Educar com base na ciência e transmitir às famílias princípios de higiene e hábitos saudáveis passava por

[...] estabelecer padrões de alimentação, regrar horários de estudos e de atividades físicas, controlar o tempo dos banhos, fiscalizar os dormitórios, separar meninos e meninas, enfim uma série de medidas higiênicas para produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação (p. 453).

A própria Escola Nova já preconizava o sucesso da empreitada educacional com base na integração com a comunidade desde os anos 1920 e 1930. Segundo Cunha (2010),

[...] nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico. A família [...] devia enquadrar-se, ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador [...], independentemente da camada social a que pertencesse (p. 457).

A transferência da responsabilidade de educar os jovens para as escolas colocava os pais, na opinião do autor, numa condição de inferioridade em relação a elas, principalmente os mais pobres. Conseqüentemente, começou a haver um “chamamento para que as famílias se aproximassem da escola, [...] para instruir-se sobre a educação de seus filhos, passando a atuar como coadjuvantes” (p. 458).

Cunha (2010) alerta ainda para a necessidade de compreensão do contexto sócio-econômico-cultural por parte dos educadores, lembrando a onda migratória que acabara de se instalar principalmente em São Paulo.

Ao lidar com imigrantes, migrantes, famílias do campo e das favelas, seria preciso, em primeiro lugar, compreender o contexto sociocultural em que o educador encontrava-se colocado. Era um discurso contra a família, sim, mas antes de tudo contra a escola, contra a mentalidade de classe média de professores e professoras, contra a discriminação sofrida pelas populações que se encontravam à margem do processo modernizador (p. 463).

Não é difícil transferir a alteração do contexto socioeconômico relatado pelo autor para a realidade dos anos 1950 e 1960, três décadas depois, com o crescimento demográfico ainda mais intensificado na cidade de São Paulo, em vista do célere processo de industrialização que tomou a capital paulistana. Não só o acesso às escolas precisava ser redimensionado como o atendimento aos anseios dessa população miscigenada reconsiderado.

Azanha (1995) discorre sobre a importância e a relevância da participação da comunidade no processo educacional, ponderando sobre as dificuldades da integração.

A primeira condição de participação comunitária na educação é a apreensão do valor social da educação escolar.

O tema da participação popular em níveis institucionais é central no esforço de construção de uma sociedade democrática. No âmbito da escola, ele não pode ser banalizado e confundir-se com a participação em assembleias ocasionais e conselhos de escola, muitas vezes manipulados e inoperantes. [...]. Por isso, convém que, com relação aos mecanismos da participação da comunidade no esforço educativo, a imaginação e a competência pedagógicas busquem formas consistentes e eficazes para instaurar uma integração escola-comunidade que é rara na tradição brasileira.

O problema não pode, pois, ser simplificado e na sua solução não se pode desconhecer o fato de que família e escola são instituições diferentes, com funções sociais diferentes na educação da criança. Além disso, a instituição escolar pressupõe uma competência profissional especializada de que apenas, eventualmente, os pais são possuidores.

Nesse quadro, a desejável integração escola-comunidade não pode ser confundida com o apagamento de limites entre o que é responsabilidade específica da escola na ação educativa. [...] sem uma ação extensiva à comunidade há grande risco de malogro da atuação estritamente escolar (p. 97-98).

A relação do Experimental da Lapa com a comunidade se intensificou com a chegada de Therezinha Fram à direção em 1961. Com base em levantamentos socioeconômicos que visavam conhecer a população do bairro em que a escola estava instalada e, posteriormente, a que os GEPEs atenderiam, o Experimental da Lapa aproximou-se de modo enfático do bairro.

Fusari, em depoimento a Triguis (2007), destaca a importância que o Experimental da Lapa tinha no bairro, afirmando que quando a escola tem “[...] um Projeto Político Pedagógico enraizado na comunidade, é possível uma autonomia interessante; ela se fortalece, ela desenvolve uma defesa [...]” (p. 11). Essa aproximação

da escola com a comunidade ajudou na construção do imaginário coletivo em relação ao Experimental da Lapa.

O Relatório de 1967 do GEPE II (não encontrado para a realização da presente pesquisa) é citado na página 6 do documento de 1969 da unidade. No trecho destacado, enfatiza-se a preocupação com a integração escola-família e o entendimento de que sem a contribuição da família a educação escolar não se consuma. “As condições de vida em casa não têm continuidade com as condições da vida escolar e não os prepara, também, para as exigências feitas pela escola comum e pela sociedade” (p. 2).

Em depoimento a Bonino (2011), o sociólogo e jornalista Pedro Paulo Poppovic⁹⁶, que tinha três filhos matriculados na unidade I, diz que foram os pais quem decidiram subir paredes do GEPE I no prédio da rua Diana, para que as classes, antes separadas apenas pela distância, pudessem ser isoladas e as aulas dadas com mais reserva. Tal depoimento é confirmado em detalhes pelos relatórios da unidade pesquisados.

Foram várias as tentativas e as maneiras ao longo de sua história de procurar integrar as famílias à escola e de tratar do assunto intramuros. Para isso, setores foram criados e substituídos, enquanto outros se revezavam na coordenação das ações diretas. Como várias das práticas observadas no Experimental da Lapa, as experiências com a comunidade têm setores que ora assumiam o comando da empreitada ora apenas assessoravam outros, como também alguns eram substituídos ou desapareciam do organograma administrativo. No entanto, como tudo que era realizado na escola, nenhum deles assumia responsabilidade exclusiva sobre a prática, dividindo-a com os demais em esforço conjunto e coordenado.

Consta no Relatório de 1968 do GEPE I que este trabalho foi primeiramente realizado por um setor denominado Serviço Escolar Social. Ao contrário dos outros setores, já devida ou apropriadamente estabelecidos, este demonstrava estar ainda em fase de adaptação e de reconhecimento de seu papel na estrutura geral. “O S. S. escolar está procurando ainda uma definição de suas funções e lutando pela criação de novos métodos de ação” (p. 66).

Em vista desta colocação, supõe-se que sua atuação repousava mais na perspectiva do que na realização, sendo até os tempos verbais utilizados no futuro do

⁹⁶ Pedro Paulo era marido da psicóloga e educadora Ana Maria Poppovic, que desenvolvia estudos na área de psicologia educacional na época e foi importante personagem na estruturação curricular e fomentadora da formação continuada dos professores do Experimental da Lapa no período estudado. Um dos filhos de Pedro Paulo que estudaram na escola é a jornalista Sílvia Poppovic.

subjuntivo. De modo geral, o setor pretendia fornecer subsídios socioeconômicos e culturais que permitissem às áreas uma atuação interdisciplinar que objetivasse a integração da escola com a comunidade. “Tal integração é necessária, pois será, a partir dela, que a Escola terá elementos de elaboração de um currículo verdadeiramente autêntico” (p. 66).

Na teoria, o Serviço Social deveria atuar num ponto crucial da proposta do Experimental da Lapa, já que buscava identificar o perfil da comunidade na qual a escola se instalara e, a partir de estudos, contribuir para a adaptação do currículo às perspectivas, realidades, cultura e particularidades daquela população específica. “Ao enfatizar certos padrões culturais durante o processo educativo, a escola deve levar em conta o fato de estar secundando a ação educativa do meio onde o aluno viveu ou vive, ou de estar em conflito com ela” (p. 66).

Vale aqui a inserção do que Dewey (1959) pensava sobre o meio em que o aluno está inserido: “As palavras ‘ambiente’ e ‘meio’ denotam alguma coisa mais do que o lugar em que o indivíduo se encontra. Indicam a particular *continuidade* entre o meio e as próprias tendências do indivíduo (p. 12)”.

As áreas de atuação do Serviço Social eram as famílias e a comunidade em geral. Das famílias, buscava uma maior participação no processo escolar, promovendo reuniões, visitas às residências e estimulando a participação em festas e eventos promovidos pela escola; enquanto a comunidade seria estudada com amplitudes variadas: a mais próxima, na qual o aluno se encontra inserido de modo mais visível; e a mais ampla, que englobaria o entendimento do sistema de governo, de organização e produção. O entendimento desta sociedade deveria se dar por meio de vivências e não apenas pelo conhecimento distanciado.

No GEPE I, segundo seu relatório anual de 1969, as reuniões com os pais aconteceram com uma frequência mensal, sendo que a cada dois meses elas tinham a finalidade de entrega e discussão das notas bimestrais, além das que promoviam exposições das áreas de Artes Plásticas, Artes Industriais e Ciências.

No Relatório do GEPE II de 1968 o setor é denominado apenas de Setor de Serviço Social. O professor Nuno Esteves, responsável por ele e autor do relatório específico, é o mais enfático de todos os participantes do documento nos fundamentos da integração da comunidade e nas críticas à escola.

A ação educativa do Ginásio Experimental só estará completa com a ‘participação dos pais no currículo da Escola’.

É indispensável, não só ao GEPE, como a qualquer escola encontrar formas eficazes de se inserir no seu meio de ação, de assimilação das características culturais, sociais e econômicas de sua população, bem como realizar um relacionamento dinâmico e criador com as instituições já existentes nessa população. É necessário que a Escola deixe de ser uma Instituição ilhada, com a qual apenas os jovens se preocupam. Se ela continuar ilhada, dificilmente conseguirá os elementos necessários para exercer sua função real (p. 24).

O Setor de Serviço Social do GEPE II promoveu em 1968 visitas, junto com os professores, aos domicílios para conhecer *in loco* as condições de moradia e o ambiente familiar. Era sua incumbência também visitar os pais dos alunos que desistiam do curso, a fim de levantar os motivos da desistência. Não escapava a este setor também funções relacionadas à integração do curso primário e o secundário, por meio de reuniões com a Associação de Pais e Mestres do GE.

Houve no segundo semestre uma dedicação maior aos encontros com os pais, visando aprofundar os conhecimentos sobre as famílias e colher outros dados complementares para serem juntados aos anteriormente coletados e considerados insatisfatórios pelo relatório. O trabalho teve como uma das finalidades “ensinar e acostumar os pais a trabalhar em grupo, dando-lhes ao mesmo tempo um mínimo de organização, visando o desenvolvimento de uma influência da Escola, mais intensa e ampla, a ser conseguida a longo prazo” (p. 27).

Foram organizados no GEPE II este ano nove grupos de pais, de acordo com a proximidade de suas residências, que receberam a coordenação de dois professores e se reuniam aos sábados. Um total de 132 casais participava das reuniões organizadas por eles próprios e discutia temas como “o que é educação?”, “que tipo de educação a escola deve dar?” e “o que faz o GEPE?”. Também faziam parte da pauta assuntos de ordem administrativa ou maneiras de angariar fundos para solucionar problemas da escola.

A avaliação dos trabalhos foi positiva, embora a continuidade e um número maior de participantes se constituíssem em metas ainda a ser atingidas. As perspectivas para 1969 incluíam objetivos como despertar a participação consciente da comunidade no processo educativo desenvolvido pela escola e aumentar o conhecimento das características da população, suas expectativas em relação à escola e o consequente planejamento curricular a partir dessas observações. Todavia, uma das metas em especial chama a atenção por sua audácia: “encontrar formas aplicáveis de organização

da população, que permitam: uma promoção socioeconômica-cultural dessa mesma população” (p. 31). Não há dúvida da presença, podemos considerar utópica, dos princípios da escola compensatória nessas últimas linhas.

O Relatório do GEPE II de 1968 (p. 83-84) faz menção a um setor denominado Orientação Familiar. No seu relatório específico consta o desenvolvimento de trabalhos conjuntos com as disciplinas de Artes Industriais e Educação Artística, cujos objetivos eram, entre outros: orientar para a vida familiar e social; aumentar a interação entre pais e filhos; dar oportunidade de recuperação psicológica e social; formar conhecimentos de organização para o trabalho; desenvolver o conceito de família, por meio do trabalho em grupo; desenvolver técnicas de nutrição; dar noções de Economia Doméstica; dar noções de economia financeira e matéria-prima; desenvolver o raciocínio através do trabalho manual; incutir a prática da horticultura. Implicitamente, buscava-se desenvolver o senso crítico, a honestidade, a autoconfiança, a compreensão de conteúdos abstratos e a responsabilidade perante o grupo.

Os meios utilizados pelo setor foram práticas como experiências científicas, pesquisas, estudo do meio, de uma escola de hotelaria e de um supermercado, além de aulas práticas de culinária. Está explícita no relatório a associação da realidade social à perspectiva da comunidade e do aluno ao conteúdo desenvolvido.

Em 1969 o GEPE IV também abrigava o Serviço Social Escolar, ao qual competia, juntamente com os demais setores, promover a integração entre as áreas. No entanto, fazia-se uma especificação de sua função na busca por esta meta, “sendo os pais e a comunidade o ponto de convergência para uma atuação consciente em relação à comunidade [...]” (p. 71).

O termo Escola Comunitária é colocado diversas vezes no Relatório de 1969 do GEPE IV caracterizando a unidade como tal. O documento menciona a criação de um setor específico para tratar disso, o Setor de Educação Comunitária, cujo objetivo era

[...] desenvolver um trabalho pedagógico com a população escolar [subentendida como sendo formada pelos técnicos e professores, alunos e grupo de comunidade] do ginásio no sentido de preparar uma experiência de Escola Comunitária em escola pública, na cidade de São Paulo, Alto da Lapa (p. 74).

Sem apresentar objetivos concretos e mensuráveis para alcançar tal finalidade, o texto relaciona propostas de reuniões, estudos, reflexões e discussões sobre o conceito de comunidade, das características de uma escola comunitária, conhecimento da

comunidade – valendo-se dos dados obtidos no levantamento socioeconômico e no Mutirão de Saúde – que contariam com a ajuda dos demais setores. No entanto, o discurso caminha mais para a filosofia do que para o pragmatismo.

A questão da integração com a comunidade levantada no documento aborda a relação com a população escolar estendida às famílias e redondezas do local onde ela se insere e explica o termo escola comunitária que a unidade utiliza em seus relatórios e pode fornecer algumas pistas ao entendimento.

[...] é aquela que promove uma grande abertura mútua entre escola e comunidade, instaurando um processo de comunicação e cooperação para um crescimento conjunto. Nessa medida, a escola progressivamente passa a constituir-se num centro de irradiação de vida comunitária, de prestação de serviços comunitários, de fomento cultural do bairro. A escola comunitária amplia, assim, ao máximo, o alcance e a difusão de sua intervenção no processo educativo (p. 7-8).

Em relação à integração à comunidade, o GEPE IV acredita que a participação efetiva das famílias se dará desde que se aperfeiçoem os contatos entre professores e pais. Quanto aos professores, o documento aponta a necessidade de definição mais clara de funções e divisão de tarefas, para que a participação destes se dê em todos os momentos escolares, pedagógicos ou administrativos.

O GEPE IV, por se instalar num bairro de classe média e média alta, apresentou em seu Relatório de 1969 a dificuldade em traçar metas relacionadas à comunidade. Essa diferenciação levou a uma consideração pontual já no início do documento, com a qual a unidade, em tom de desafio, assume a função de, como instituição social, “preservar e modificar o meio em que se coloca” (p. 7), e, como parte integrante do Núcleo Experimental da Lapa, buscar tal missão. O relatório parece ter receio de elaborar uma proposta de reflexão social junto à comunidade, mas veladamente parece querer atender à comunidade e suas aspirações e expectativas em relação à instituição, preferindo não ser enfático nem específico nesta questão.

Esta participação [entre escola e meio], devendo desenvolver-se cada vez mais como integração recíproca, isto é: em determinado momento a escola, Instituição da Comunidade é incorporada a esta. Mantém entretanto sua especificidade de Escola, Instituição responsável pela reflexão desta comunidade, sobre si mesma. Assume assim, de forma integrada, o seu papel de agente transformador do meio.

[...] Uma proposta que na sua explicitação concreta, nos programas e projetos [...] se diversifica ou se distancia bastante

das formas habituais de relacionamento Escola-Comunidade (p. 7).

Neste ano foi fundado o Conselho do GEPE IV, denominado também como “grupo de leigos da comunidade” (p. 15), com o qual o setor se reunia semanalmente. Este agrupamento era formado predominantemente por pais de alunos – num total de dez elementos em março de 1969 –, buscando, todavia, distanciar-se de um modelo de associação de pais e mestres. A experiência comunitária vinha desde 1968 e, para 1969, traçou alguns planos, como angariar fundos para a construção do prédio do ginásio; discutir assuntos do interesse do grupo, da escola e da comunidade; e organizar um jornal comunitário representativo de todo o bairro. A divulgação do grupo e das atividades seria feita de porta em porta e por meio de avisos, comunicados, palestras etc.

A escola compensatória aparece de forma clara também no Relatório de 1969 do GE, quando o texto afirma que “alguns alunos serão acompanhados por apresentarem problemas de ordem familiar” (p. 108). A família, aliás, é preocupação constante no relatório e a interação com ela não deve, segundo o texto, dar-se apenas nas reuniões específicas entre pais e professores. O relatório propõe um levantamento dos temas relacionados à educação de interesse dos pais e que poderiam ser discutidos em reuniões. Visando a essa integração, o GE promoveu seminários e discussões sobre temas como autoridade e disciplina, importância da continuidade escolar, diversidade infantil, além de aulas de educação sexual e projeções de filmes.

De acordo com Fusari, havia por parte do Grupo Escolar a preocupação com o esclarecimento dos perigos das drogas, assunto também tratado nas reuniões com os pais⁹⁷. Em relação a este tema, as memórias do ex-aluno Bizzocchi registram uma passagem anos depois (provavelmente 1976) em que o professor Walter, de Estudos Sociais, sabendo de fatos ou boatos – não sei precisar – investe certo dia contra o pipoqueiro que fazia ponto à frente do prédio da rua Diana, acusando-o de vender maconha aos alunos, expulsando-o do local e ameaçando-o caso retornasse.

Atuando diretamente com as famílias, propunha-se uma integração maior não apenas entre estas e a escola, mas incluía a vizinhança da instituição, assim como as instituições sociais e serviços que compunham a comunidade na qual a escola estava instalada.

⁹⁷ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

O Curso Básico de Adultos (CBA) tinha uma característica muito própria nesta questão, pois tinha entre seus alunos uma maioria quase absoluta de pessoas que moravam sozinhas e não tinham vínculos familiares em São Paulo. O Relatório do CBA de 1970 mostra, no entanto, que essa relação com a comunidade se deu de outra forma, procurando incluir o aluno vindo de fora da cidade à região. Uma das estratégias foi promover uma associação com o SESC (Serviço Social do Comércio), que oferecia seu espaço para o lazer e a recreação, além de cursos e outras atividades dirigidas. Assim a escola buscava promover a socialização e integração do aluno à comunidade. O autor desta dissertação recorda que realizou aulas esportivas quando ainda cursava o primeiro ciclo em uma das unidades do SESC durante um determinado tempo que não sabe precisar, mas que fazia parte das atividades da escola.

A participação das famílias em termos financeiros já foi exemplificado nos capítulos anteriores e, muitas vezes, principalmente nos primórdios dos GEPEs não se pode garantir que as iniciativas vicejassem sem essa ajuda. A professora Hebe de Carvalho foi responsável pela disciplina Educação Artística e, em depoimento a Triguís (2007), confirma que no Experimental da Lapa havia uma contribuição anual dos alunos para que fosse adquirido o material a ser utilizado durante o ano letivo. Essa contribuição, no entanto, era condizente com as possibilidades da família, não sendo um valor determinado, obrigatório e igual a todos, como bem recorda o autor desta dissertação.

Salvador (2000) explica a organização entre pais e professores.

A escola acolhia as famílias, a sua presença na vida escolar era um fato. A Escola de Pais. Reunião de Pais e Mestres, previstas ou não no calendário escolar. A Associação de Pais e Mestres (APM) com suas reuniões semanais tinha uma atuação viva e direta. Mantinha em sua organização um funcionário, com atendimento à comunidade em período integral e outros para suprir as necessidades da escola. O Experimental sempre pôde contar com a participação da comunidade de pais em suas necessidades e vice-versa. Era um ir e vir. (p. 105).

Um dos pontos diferenciadores do Experimental da Lapa em relação às demais escolas da rede era a participação direta da família na dinâmica da escola e conscientização dos pais da importância da complementação do trabalho realizado no ambiente escolar em casa e nas orientações compartilhadas. O envolvimento da comunidade continuou forte durante toda a existência do Experimental da Lapa, apesar dos visíveis sinais de decadência do que outrora havia sido referência no ensino

paulista. Em 1999 uma ação popular na justiça contra o término do caráter experimental adiou sua execução em quase um ano.

A professora de Educação Musical Heloísa Lopes, em depoimento a Fernandes (2009), conta que num certo momento até mesmo atividades de música passaram a fazer parte das reuniões com os pais, com o objetivo de conscientizá-los e para que pudessem valorizar o que era realizado pelas crianças.

As referências à proximidade entre a escola e as famílias são constantes em todas as publicações do Experimental da Lapa. Ocupamo-nos, em particular do Caderno VI, cujo título é Levantamento de Saúde em Escolares, para, além de discorrer sobre a relação com a comunidade, enfatizar a presença da Escola Compensatória nessa relação.

O Caderno VI é, basicamente, um trabalho realizado por Maria Hermínia S. Domingues, educadora em Saúde do GEGEDEC, desenvolvido na escola e apresentado à Faculdade de Saúde Pública a título de dissertação de Mestrado. Nele, a autora diz que uma das mais importantes experiências a serem adquiridas na escola é a educação para a saúde e, para atingir tal finalidade, a instituição tem responsabilidades básicas: estimular o aluno a responsabilizar-se pela própria saúde física, mental e social; protegê-lo contra acidentes e doenças, criando dispositivos junto às agências de saúde comunitárias; e auxiliá-lo a corrigir possíveis defeitos físicos remediáveis, da mesma maneira que deve proceder à inclusão deste na sociedade.

Entendendo que é “impossível para a escola proteger todos os indivíduos contra a agressão do meio ambiente” (p. 5), a publicação propõe o tratamento de desvios auditivos, visuais e orais, amidalites, doenças transmissíveis, parasitismo intestinal, dermatoses, entre outros problemas específicos diagnosticados a partir de exames físicos e psicológicos. Para a autora, estes problemas podem explicar o alto índice de faltas, o baixo rendimento escolar e até algumas desistências.

Para desenvolver a educação para a saúde, é proposto um esforço conjunto das disciplinas e a integração entre elas. Além disso, sugere-se que o professor conheça a vida dos educandos fora da escola, no lar e na comunidade, pois “toda a vida do aluno planejada pela escola, todas as suas experiências dentro e fora da escola, modelam suas atitudes e orientam seus pontos de vista relativos à saúde” (p. 5).

Diante da exposição da importância do tema, o caderno sugere um levantamento para conhecer as deficiências de cada aluno e o nível de saúde da própria escola, além de cooptar todos os atores na solução dos problemas, desenvolver ações comunitárias e escolares, integrar a ação da escola com as agências de saúde, capacitar

professores a planejar e avaliar questões referentes à saúde. E, a exemplo da linha dos outros cadernos, oferece um guia metodológico e de referência passo a passo para promover a saúde do aluno.

Os exames propostos são: acuidade visual, acuidade auditiva, prova PPD (para diagnóstico de tuberculose), exame parasitológico, anamnese (com roteiro em anexo), levantamento socioeconômico, medidas antropométricas (peso, altura, circunferência braquial), levantamento CPO (odontológico) e exames médicos.

A sugestão se estende ao aproveitamento dos dados não como um fim em si mesmo, mas que devem gerar elementos para o planejamento de ensino e avaliação dos alunos. Com essa finalidade, condensa orientações aos professores sobre como utilizar o levantamento de saúde para elaboração do currículo, identificação de fatores dificultadores da aprendizagem, atuação direta sobre casos com problemas identificados e planejamento a partir das verificações. Como última recomendação, o texto faz referência à criatividade do professor na elaboração de suas aulas com base nas aferições e necessidade de atuação.

4.7 – Realizações do Experimental da Lapa

Para encerrarmos o levantamento sobre as práticas realizadas pelo Experimental, com o intuito de não só identificá-las ao projeto como um todo, mas relacioná-las aos movimentos educacionais que compuseram a essência da escola, escolhemos duas publicações que fornecem informações tanto gerais quanto específicas sobre algumas delas e que ilustram tudo que foi percorrido até aqui. São eles o Caderno VIII – Diversas realizações numa escola experimental e o Caderno XI – Avaliação de uma Experiência Educacional, ambos, juntamente com os demais, publicados em 1971.

O Caderno VIII traz em quatro capítulos relatos de professores e profissionais envolvidos com o projeto Experimental. No primeiro, a íntegra de uma palestra realizada pela psicóloga Ana Maria Calleiro para pais e professores do GEGEDEC, na qual ela aborda aspectos desenvolvimentais físicos, psicológicos e comportamentais e a influência destes sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno. A fonoaudióloga Nilza Lima Collaço assina o segundo capítulo (Orientação em linguagem para detecção e levantamento de casos patológicos, para professores), no qual apresenta uma série de características do aluno que apresenta problemas relacionados à expressão oral e propõe medidas e atitudes do docente diante da constatação. E em seguida, os dois capítulos

aos quais nos debruçaremos com mais aprofundamento. Um extenso relato de 16 páginas da experiência desenvolvida pelo professor Odécio Rocha Campos na disciplina de Artes Industriais e outro, de autoria da professora Marialva Valente Lopes, com o título “Utilização da técnica teatral no ensino da História do Brasil”, que além de discorrer sobre a experiência, reforça a interdisciplinaridade e a diversidade curricular como pilares do projeto pedagógico do Experimental da Lapa.

O capítulo sobre Artes Industriais merece destaque. O espaço ocupado pela área nesta publicação indica a importância da mesma no currículo da escola, confirmando alguns depoimentos de que o Experimental tinha por base curricular as Artes Industriais (BALZAN, 2005). Primeiramente, Odécio Campos busca embasar com lógica a inserção das Artes Industriais no currículo escolar e, para isso, recorre à divisão entre trabalho manual e intelectual que perdurou durante milênios no entendimento e classificação do conhecimento humano e que foi encampado pela educação ao longo dos anos: “[...] intelecto para as elites e mãos para os menos privilegiados” (p. 15).

Ainda na introdução, o autor contextualiza as mudanças no campo das ciências, da tecnologia e da vida cotidiana e confere à escola, entre outras responsabilidades, “[...] o preparo do jovem para o mundo das ocupações, formando, informando e orientando-o para uma opção consciente e atitude responsável profissionalmente” (p. 15), e, dentro do objetivo do Experimental da Lapa, de transmissão de cultura.

A escola nos nossos dias, está tentando acordar para o seu devido papel, isto é, adaptar o indivíduo à sociedade como ser atuante; se a tecnologia exerce uma grande influência na estrutura dessa sociedade, a instituição educacional tem obrigatoriamente que preparar o jovem para enfrentá-la; [...]. Essas considerações gerais nos levam a afirmar que: Artes Industriais, preocupada com o estudo da tecnologia industrial e suas implicações, transportando essas experiências para situações de sala de aula, insere-se harmoniosamente dentro da educação geral como aspecto de destacada importância (p. 15-16).

Após um breve histórico das Artes Industriais até sua inserção na escola média brasileira, primeiramente pela Diretoria do Ensino Industrial e depois pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, Odécio Campos admite que a disciplina ainda carecia, na época, de objetivos e conteúdos programáticos mais claros. Ele cita a importância da implantação dos Ginásios Pluricurriculares no impulso da disciplina, que obteve da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e do Centro de

Educação Técnica de São Paulo (CETESP), do Centro de Treinamento de Professores para Ginásios Pluricurriculares (CTPGIP) apoio na incrementação do curso e na preparação de professores secundários na área. Além desses órgãos, faz menção especial ao GEEDEC que desenvolvia estudos e pesquisas específicas, “tentando oferecer à rede oficial de ensino do Estado [de São Paulo] a sua colaboração” (p. 17).

Durante o desenvolvimento do texto, o autor enfatiza ainda a preocupação em associar a disciplina às demais desenvolvidas no currículo escolar, integrando-a à unidade pretendida pelo Experimental da Lapa.

Ao final (parte que ocupa a maior parte do trabalho), o Caderno oferece sugestão de conteúdos programáticos e estratégias para escolas fundamentais, sem deixar de discutir que a disciplina deve, num certo ponto, dissociar-se da mera instrução industrial e do ensino de habilidades manuais específicas para desenvolver “[...] informações, habilidades, atitudes, interesses e hábitos de trabalho que esperamos que os indivíduos tenham ao completar seu período de educação” (p. 18). Dentre as estratégias para alcançar essa totalidade, a noção de projeto é defendida pelo autor. Odécio Campos afirma que as Artes Industriais são como “[...] um veículo para se chegar a um fim; um meio para provocar interesse, satisfação, realização e aprendizado; um caminho para complementar objetivos estabelecidos ao mesmo tempo comuns e diferentes de outras áreas de educação” (p. 20).

Quando cursei Artes Industriais, durante minha passagem pelo Experimental da Lapa, o projeto era a confecção de um “livro”. De capa dura, costurado em blocos de 8 folhas de sulfite que, dobradas ao meio constituíam 16 folhas. A capa foi decorada livremente com papel escolhido individualmente e as páginas em branco preenchidas como conviesse a cada autor. Esta experiência é uma das mais marcantes na maioria dos ex-alunos de minha geração, que se orgulham de ainda ter o livro guardado e preservado.

O teatro também fazia parte da dinâmica multidisciplinar. O texto, com o relato da experiência em conjunto com a área de História realizada no Experimental da Lapa, mostra como se dava essa interação. Os objetivos gerais mostrados logo no início apresentam a prática teatral como um catalisador do processo de aprendizagem do conteúdo, partindo da premissa de que a vivência acentua a assimilação do conteúdo.

Nosso propósito ao planejarmos esta pesquisa foi o de testar o TEATRO como técnica de ensino, objetivando colaborar para uma melhor obtenção de resultados pedagógicos no ensino primário. [...] o costumeiro ensino da História nos parecia pouco

satisfatório. Sentíamos a necessidade de que os alunos ‘vivessem’ os momentos históricos acreditando que, se assim fosse possível, melhor assimilariam a matéria e seus ensinamentos. Na busca de outra técnica nos voltamos para a possibilidade de uma teatralização da História (p. 31).

No entanto, uma possível interpretação imediata de que o teatro seria mero meio para chegar ao objetivo unilateral da História, desaparece na explicação posterior, quando a autora analisa as qualidades “teatrais” necessárias para que a experiência seja produtiva.

Um exame mais ou menos demorado nos fez acreditar na adequação da técnica. Era preciso contudo, que a testássemos [caráter essencialmente experimental]. Partimos do princípio de que a estrutura de um jogo teatral maduro requeria, como requer, de seus participantes uma série de qualidades que o noviço no jogo poderá adquirir através do treino. Qualidades essas, quando desenvolvidas, são de alto gabarito social [...]: a) desenvolvimento do espírito de grupo; b) desenvolvimento do espírito da iniciativa; c) desenvolvimento da imaginação; d) autocontrole; e) capacidade de se colocar na situação de outrem representando seu ‘papel’, dilatando-se, assim, o espírito de compreensão social (p. 31).

No texto fica clara também a preocupação de abranger outras disciplinas no exercício da multidisciplinaridade, como é o caso de Português. Enfatizando a liberdade dada aos alunos para que construíssem suas falas, a autora pondera que havia a preocupação constante com a concordância verbal em todas as falas, independentemente do tratamento dado à personagem. Neste pormenor, avaliou-se como positiva a evolução do aprendizado das construções gramaticais e do domínio da expressão.

Na avaliação final da experiência, aferiu-se que os alunos apresentaram mais segurança quando o conteúdo avaliado referia-se a fatos históricos por eles representados do que àqueles não abordados na prática teatral. Outros resultados apresentados mostram desenvolvimento da técnica teatral, da “[...] imaginação e da inteligência com a solução de problemas surgidos na representação” (p. 33), da aceitação e elaboração de críticas.

O Caderno XI é significativamente interessante ao presente trabalho, pois ele apresenta a análise da experiência do GEGEDEC nos anos 1969 e 1970. É ainda uma obra que aborda o final da gestão Therezinha Fram e a transição para o novo comando, além de ser exatamente o período de associação do Grupo Escolar com o Ginásio. É, de certa forma, uma avaliação da proposta e a constatação do que foi proveitoso ou

deixado de lado. Muitas conclusões questionam pontos a que a instituição chegou dentro da proposta renovadora de ensino.

Ao contrário da maioria dos demais cadernos, este especifica uma equipe de pesquisa como autora, composta por Eny Elza Ceotto (coordenadora), Fernando Lefèvre, José Pastore, Maria Lucia Guilherme Borba, Marinalva Gomes da Rocha e Nympha Aparecida Alvarenga; além de quatro colaboradores: Joel Martins, Maria Helena Silva, José Luiz Domingues e Regina Maria Schultz.

O prefácio da então diretora Maria Ignez Longhin de Siqueira delimita o amplo título, conferindo-lhe a intenção de analisar “[...] atitudes e comportamentos dos pais, professores e alunos em relação a um único objetivo que é o ensino desenvolvido no nível primário” (p. 4). Reiterando o coletivismo nos trabalhos realizados no Experimental da Lapa, Maria Ignez Siqueira destaca a participação de professores e técnicos na elaboração, análise de dados, redação do relatório, coleta e codificação dos dados. Outros pontos que exprimem a essência da escola, o caráter experimental e o papel de servir à rede pública de ensino, são ressaltados ao final do prefácio: “Como a função da pesquisa é fornecer subsídios ao planejamento educacional para atuar na realidade, esperamos que este trabalho sirva de reflexão a todos os interessados na complexa tarefa de educar” (p. 5).

Com base nos resultados, a diretora antecipa as providências tomadas “a fim de melhorar ainda mais o trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola” (p. 4). A primeira delas foi o treinamento a que foi submetida a equipe de professores e técnicos para, principalmente, unificar conceitos, atitudes e habilidades em relação a planejamento de currículo e de ensino, além da avaliação do aluno e da interação entre este e o professor. Todos os profissionais foram submetidos a um programa de treinamento em serviço, para conhecimento de estratégias variadas de trabalho com os alunos. Utilizando a mesma dinâmica em grupo tantas vezes realizada no projeto Experimental, procurou-se alterar algumas atitudes previamente consideradas inadequadas.

Com o objetivo de conceder mais liberdade e flexibilidade ao professor, buscou-se simplificar a elaboração do planejamento de ensino, além de tornar mais simples a estrutura da escola por meio de uma aproximação maior de professores e orientadores pedagógicos, visando à reflexão e discussão conjunta das ações de ensino. A última providência elencada alterou a forma de seleção do corpo docente que vinha sendo aplicada até então, “[...] dando preferência a elementos efetivos no magistério a

fim de minimizar o problema de mobilidade do professor, evitando assim a quebra de continuidade do trabalho desenvolvido pela escola” (p. 4).

Já na introdução, é possível identificar vários indícios da filosofia do Experimental da Lapa que se mantiveram presentes na nova gestão. O escolanovismo, que transparece em vários trechos das outras publicações, é diretamente referendado quando a função da escola como agente de socialização é colocada como uma das bases do processo educacional.

O ensino renovado pretende desenvolver atividades socializadoras que informem e formem a personalidade do educando, que estimulem a criatividade, que abram novos horizontes profissionais, que preparem o educando para uma sociedade em rápida mudança, que deem condições para o educando continuar na escola em seus diversos níveis e tipos, que formem o pensamento abstrato quantitativo, que desenvolvam o espírito de independência e responsabilidade perante os problemas da sociedade, que contribuam para a formação do espírito crítico que facilite a interação com diversos grupos da sociedade (p. 6).

Os autores relacionam ainda os métodos pedagógicos nos quais baseia-se o ensino renovado para atingir esses objetivos:

1. Aquisição da experiência e formação de conceitos;
2. disciplina baseada na interação entre educadores e educandos;
3. integração das diferentes matérias;
4. formação de um espírito capaz de autoavaliação;
5. promoção de trabalhos em equipe de professores e alunos;
6. utilização do professor apenas como um estimulador da curiosidade e procura de conhecimentos;
7. pesquisa e observação da realidade;
8. técnicas para o desenvolvimento de um espírito ético e estético (p. 6).

Fusari presta importante contribuição ao entendimento da questão conhecimento da teoria x aplicação prática. “Na prática, a ‘utilização do professor apenas como um estimulador da curiosidade e procura de conhecimentos’ ocorria em termos, acho difícil que ficássemos apenas ‘estimulando’...” e admite não recordar de discussões sobre o escolanovismo: “esta leitura na história da educação só foi possível depois da produção de teorias”⁹⁸. Isso reforça a dúvida sobre o conhecimento efetivo dos princípios da Escola Nova antecedendo a aplicação prática por parte dos professores nas práticas pedagógicas. É talvez provável que os princípios constantes dos relatórios, cadernos, entrevistas, estudos tenham repercutido *a posteriori*, a partir de uma prática

⁹⁸ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

fundamentada principalmente no Humanismo, mas sem a preocupação em seguir teorias determinadas.

Até mesmo o embate entre o ensino tradicional e o renovado é colocado por Fusari como ponto não claramente definido. “Acredito que havia no Experimental um clima pedagógico que obedecia um certo movimento de oposição entre o tradicional e o renovado. O tradicional nunca deixou de existir, ele era o fio terra das práticas, a partir disso existia um esforço para superar o ‘tradicionalismo’, na direção das práticas renovadas. Todos os professores (as) traziam consigo a Pedagogia Tradicional como referência ao longo da vida escolar”⁹⁹.

Voltando ao texto do Caderno XI, ele reforça também o caráter inovador do Experimental, reconhecendo-o como uma “tentativa de renovação” e credita ao tipo de ensino o sucesso de vários resultados alcançados, entre eles os relacionados ao conhecimento e envolvimento dos professores aos métodos do escolanovismo, aos efeitos do ensino no comportamento dos alunos e à participação dos pais nas atividades propostas pela escola e no processo de aprendizagem dos filhos.

Fica clara também a preocupação do Experimental da Lapa com a integração do aluno a uma cultura que faz parte de sua vida pessoal, familiar e social.

O processo educacional consiste em dar ao indivíduo meios para sua integração na cultura. [...] Entretanto, a realização de suas funções [da escola] socializadoras exige, modernamente, a participação da comunidade no planejamento e nas diversas atividades curriculares desenvolvidas pela escola. [...] Enfim, o ensino oferecido pela escola objetiva o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, dos valores concernentes a uma sociedade democrática e das técnicas necessárias para a sobrevivência na cultura e para a mudança das condições indesejáveis (p. 6).

O processo de socialização, do qual a escola é apenas uma das partes, é fortemente baseado na relação familiar, de acordo com o texto. O sucesso da formação do indivíduo está diretamente ligado à facilitação e incentivo da participação da família no processo educacional, “[...] pois o educando deixa de ser a unidade de aprendizado e passa a ser apenas a parte de uma unidade mais ampla que é o grupo familiar” (p. 6). Para o Experimental da Lapa, o ensino é resultado de um esforço conjunto de escola e família, para o qual os educadores devem se doar, vinculando-se aos anseios da comunidade envolvida e da sociedade num sentido mais amplo e contextualizado.

⁹⁹ *Idem*

Uma pesquisa desenvolvida com os agentes escolares – professores, alunos e pais – é relatada no Caderno XI. Ela objetivou “saber que tipo de informação os indivíduos têm a respeito do ensino chamado renovado e, posteriormente, examinar suas valorações no sentido de classificá-las dentro de um contínuo que tem como extremos a atitude ‘tradicional’ e a ‘renovada’” (p. 7). Como ela envolvia professores, pais e alunos, os objetivos foram especificados para cada grupo analisado.

Dos alunos pretendeu-se perceber de que modo eles percebiam os estímulos provocados pela escola e como seus comportamentos e atitudes eram influenciados por eles; dos pais buscava-se aferir o mesmo, além de verificar a percepção deles sobre as diferenças entre o ensino tradicional e renovado; dos professores, a pesquisa pretendia estudar o nível de envolvimento com os valores e métodos do ensino renovado; e a escola, indiretamente, era avaliada a partir da verificação dos fatores que levavam os atores a participar em menor ou maior intensidade das atividades escolares. O mobiliário escolar, por exemplo, segundo Fusari, era um desses diferenciais. “No Experimental as carteiras eram soltas e na rede, pregadas no chão”¹⁰⁰.

Para determinar as diferenças entre o ensino tradicional e o renovado, o documento apresenta um quadro comparativo entre as duas vertentes, diferenciando os principais pontos relativos a definição de objetivos, conceituação do processo de aprendizagem, organização da experiência adquirida, disciplina e procedimentos administrativos.

O Caderno XI apresenta em seguida uma consideração especial aos trabalhos em grupo, tônica das práticas pedagógicas em sala de aula e nos deveres de casa. O Experimental da Lapa, na memória deste pesquisador, utilizava o trabalho em grupo em quase todas as atividades desenvolvidas por qualquer área que fosse. Várias são as lembranças de reuniões não somente em sala de aula, mas também nos laboratórios e até mesmo nas residências dos colegas ou na própria. Até mesmo tarefas individuais remetiam a consequentes análises em grupo, nas quais os resultados eram relatados e comparados, até se chegar a uma conclusão coletiva ou a um relatório único feito a várias mãos.

A pesquisa sobre o entendimento do ensino renovado e o conhecimento das diferenças entre este e o tradicional foi elaborada em 1968 e teve a divulgação do primeiro relatório em agosto de 1969. A amostra final pesquisada foi de 82 alunos do

¹⁰⁰ Fusari, J. C. Mensagem recebida por escrito em 9 fev. 2014.

quarto ano primário que atendiam as exigências de terem passado ao menos quatro anos na instituição – alguns que haviam ingressado no primeiro ano do pré-primário estavam a sete anos na escola – e de 74 pais e 78 mães destes, que atenderam os pesquisadores. Dos 22 professores do GE, 19 foram entrevistados.

O relatório geral apresenta várias informações socioeconômicas das famílias e da mobilidade ocupacional dos pais, além do nível de informação destas sobre a escola. A pesquisa com os pais buscou, a partir da análise das atitudes e nível de informação sobre a escola, avaliar o quanto a mentalidade renovadora os atingia. A intenção dos pesquisadores era verificar o grau de influência que o método renovado de ensino tinha sobre as atitudes deles em relação aos filhos. Sobre o conhecimento e entendimento do ensino que era dado aos filhos, as respostas às questões abertas e fechadas constantes da pesquisa são de especial interesse. Em relação a alguns comportamentos pré-determinados dos filhos, foram analisadas as atitudes do pai: o que este faz diante da situação exposta, em contraposição ao que acha que deveria ser feito.

Os pais apresentaram resultados semelhantes sobre o ensino, tendendo a se mostrar mais favoráveis ao modelo renovado do que ao tradicional (68,3% dos pais e 72,4% das mães). Reações moralistas, em contrapartida, foram observadas na maioria das respostas tanto de pais quanto de professores, a partir da apresentação de atitudes consideradas desviantes. Curiosamente, os alunos demonstraram atitudes recorrentes mais de cunho punitivo do que moralista.

Essa constatação afetou diretamente a percepção do GEGEDEC e levou os pesquisadores a se mostrarem pessimistas em relação às atitudes a se tomar para reverter o quadro, já que no entender dos educadores já vinham sendo tomadas todas as providências para que o conservadorismo, a punição e as práticas tradicionais não fizessem parte do ideal educacional das famílias e dos alunos. O trecho abaixo mostra claramente essa decepção e o inútil esforço no sentido de transformar a mentalidade dos alunos e da comunidade.

Os pais, de modo geral, apresentam atitudes acentuadamente tradicionais após quatro ou mais anos de participação nas atividades da escola sendo que a mãe, a despeito de maior participação, não se distingue, significativamente do pai. [...] Isso demonstra que a atuação da escola no componente cognitivo das atitudes não vem conseguindo gerar atitudes consonantes com os objetivos da escola. [...] Essa conclusão levanta sérias questões a respeito da eficiência dos meios de comunicação da escola. Mostra ainda um sensível isolamento

entre escola e família, apesar da maior quantidade de informações que as mães recebem em comparação com os pais. [...] Para fins práticos, pode-se dizer que um aumento das informações e participação – como vêm sendo feitas – não influirá no sentido de renovar os pais nos seus valores e atitudes em relação à educação dos filhos (p. 52).

Com base nos resultados, a pesquisa arrola nove itens de informação – direta ou indiretamente ligados à essência do ensino renovado aplicado no Experimental da Lapa – que os autores julgam importantes serem de conhecimento dos pais, numa espécie de aferição da prevalência do conservadorismo ou do vanguardismo no seio familiar: 1. Os conteúdos que o filho estuda; 2. como o filho é avaliado; 3. a existência do setor de orientação educacional; 4. a finalidade da aula de Educação Física; 5. a finalidade da aula de Artes; 6. o método para o ensino de Ciências; 7. o número de professores que o filho tem; 8. a inexistência do ditado de pontos em sala de aula; e 9. a não premiação em função exclusivamente do rendimento escolar.

No tocante à atitude dos professores, o estudo aponta alguns dados interessantes, porém igualmente preocupantes. O conservadorismo, percebido em algumas respostas do corpo docente, contrasta com as respostas quase unânimes sobre o envolvimento deles com o ensino renovado. Os professores se mostraram envolvidos com os objetivos da escola, porém apresentaram comportamentos contraditórios ao ensino renovador, aproximando-se muitos dos pais em relação ao conservadorismo das atitudes. De modo geral, no que se refere a atingir os objetivos principais do ensino renovado, o relatório classifica como “relativamente modestos” os resultados alcançados. É notada também a presença de comportamentos mais renovados naqueles com menos de 30 anos de idade, nos que frequentaram cursos de aperfeiçoamento ou o curso universitário de pedagogia.

Nas conclusões referentes a este capítulo, vale apresentar as considerações feitas pelos pesquisadores sobre o que se espera de um professor com comportamento renovador, pois aponta para um ideal de docente enquadrado diretamente às expectativas da escola.

[...] a atitude é um sistema de três componentes: o componente **cognitivo** (que consiste na compreensão e conhecimento que o indivíduo possui, das características do objeto); o componente **sentimento** (que se refere às emoções ligadas ao objeto) e o componente **tendência para a ação** (que inclui todas as ‘prontidões’ para o comportamento associadas à atitude). Assim sendo, uma atitude renovada de ensino, devia incluir os três

componentes: o cognitivo (informações e conhecimento das teorias modernas de aprendizagem, conhecimentos de psicologia infantil e metodologias específicas etc.); o o sentimento (satisfação em aplicar esses conhecimentos, admiração, entusiasmo pelas práticas renovadas, sensibilidade para com os problemas das crianças etc.) e a tendência para a ação (fundamentalmente, disposição para agir de acordo com os princípios da educação renovada) (p. 55).

Algumas reflexões conclusivas confirmam a busca do Experimental da Lapa em ser uma opção diante do conservadorismo do ensino que, segundo os autores ainda prevalece.

O conservantismo dos professores reflete, em grande parte, as exigências que a comunidade e o público em geral fazem para a escola. Não é de se estranhar, assim o fato das Universidades e as Escolas se apegarem a cursos e métodos ultrapassados que ajudam a realizar, de um certo modo, os interesses do público, embora a comunidade inteira fosse melhor servida por um tipo diferente de instituição, que desse prioridade à pesquisa educacional.

As condições institucionais que garantem o equilíbrio do sistema escolar de relações sociais manifestam-se sobretudo por meio de pressões de natureza conservadora no sentido de ajustar a escola aos moldes tradicionais de atuação, prescritos e valorizados pelas camadas sociais dominantes. Assim, sendo, podemos perceber que a escola, apesar de todo seu empenho, exerce uma ação parcial e limitada como agência de mudança social, porque não só promove como reforça, de forma autoritária, as vinculações individuais com setores tradicionais que resistem à mudança.¹⁰¹

O professor, para ajustar-se ao sistema tem que incorporar os valores predominantes, ou seja, os de natureza predominantemente oposta à renovação. O professor vai, lentamente, transformando-se no agente mantenedor dos valores conservadores e qualquer perspectiva de mudança pode se transformar num fator de insegurança emocional e profissional (p. 56).

Ao discutir sobre os resultados referentes ao aluno, o Caderno aborda a influência da televisão como meio moderno de comunicação de massa e a insere como parte do processo de aprendizagem, juntamente com a escola, a família e a comunidade. A exemplo do acontece cerca de 40 anos depois com as novas tecnologias,

¹⁰¹ Baseadas em Forachi, Marialice. **O professor e a situação de ensino**. Sociologia, vol XXII, nº 3, set, 1960.

principalmente os *games*, discutia-se o quanto a televisão podia potencializar atitudes diversas e muitas vezes imprevisíveis e desconhecidas nos telespectadores.

Em “Conclusões e Recomendações”, além das considerações já tratadas anteriormente, o texto reforça a importância da pesquisa educacional e sociológica na escola moderna, com vista à sua nova orientação e para servir à avaliação. Com isso, aponta para reestruturações de objetivos e correções de percurso da educação. Uma das constatações mais enfatizadas foi a de que a escola não consegue, isoladamente, “suplantar os condicionantes da sociedade tradicional brasileira” (p. 60).

A publicação do Caderno XI, apesar de tratar de um tema cronologicamente posterior aos tratados nos cadernos anteriores, faz referência a três deles editados em 1971: o II (Planejamento de ensino), o III (Avaliação) e o IV (Interação professor-aluno). Eles serviram de base para o treinamento do corpo docente e técnico da equipe do GEGEDEC, a partir das conclusões preliminares da pesquisa e da necessidade de revisão conceitual e de atitudes dos profissionais envolvidos no projeto.

Além disso, o texto relata outros treinamentos (Treinamento sistemático de professores e orientadores, Sistemática de avaliação, Projeto *Role-playing* para aperfeiçoamento de professores e treinamento em Psicologia da aprendizagem) realizados e agendados para serem realizados entre 1971 e 1973.

Por ter sido realizada em 1969, concluída em 1970 e publicada em 1973, a pesquisa avalia, de certa forma, a gestão de Therezinha Fram, ao menos no tocante à efetividade do ensino renovado na compreensão e atitude de pais, alunos e professores. O esforço da antiga diretora em congregar a comunidade, incentivar a participação dos pais no processo escolar e inculcar comportamentos e atitudes renovadoras nos alunos não foi integralmente confirmado pela pesquisa. Ao contrário, as conclusões são muitas vezes contundentes, admitindo que a ineficiência de algumas estratégias não permitiu que a mentalidade renovadora se instalasse em todos os agentes pesquisados.

Algumas das providências apontam para a correção extrema de rumos. Como a de fazer com que os pais procurem entender os problemas do filho antes de agir.

Neste sentido a escola está planejando promover reuniões de pais em pequenos grupos a fim de fazer emergir a influência dos fatores extraescolares no fenômeno em questão, antes de introduzir sua carga valorativa. A escola negligenciou este aspecto no passado a tal ponto dos pais se sentirem como divididos em duas pessoas, ou seja, o ‘pai’ para fins da escola e o ‘pai’ do mundo que interage com vizinhos, parentes e amigos

levando em conta outros fatores que não simplesmente os valores introduzidos pela escola nas reuniões de rotina (p. 61).

A interação entre a escola e a comunidade é também questionada, a pesquisa aborda as dúvidas em relação ao próprio conceito de comunidade.

Será que a população do bairro, que é atendida pela escola, constitui uma comunidade? Como é possível definir uma comunidade dentro de uma metrópole, como é a capital de São Paulo? A população atingida está mais sujeita às forças sociais da metrópole ou da comunidade? Quais são as forças da comunidade? Quais são os padrões organizacionais da comunidade? Como se define a liderança na comunidade? Que é líder e quem é liderado? Qual o objetivo comum buscado por líderes e liderados? (p. 61).

O Caderno propõe uma abordagem mais ampla quando se busca a integração com a comunidade local e sugere que as atitudes e comportamentos individuais podem ser comandados preponderantemente pela metrópole, mais do que pelo grupo considerado “comunidade” pela escola, e que pode configurar apenas uma vizinhança. Sendo assim, os pesquisadores questionam se é possível, apesar de considerarem ideal, esperar a participação da população da metrópole; e ratificam os pais como o principal elo a ser buscado pela escola na complementação do processo educativo sem, no entanto, enfatizar a necessidade de novas pesquisas sobre o assunto.

Anexados ao Caderno XI estão todos os questionários aplicados pelos pesquisadores tanto dos GEPEs quanto do Grupo Escolar, anteriores à formação do GEGEDEC.

Considerações finais

Ao chegar ao final deste trabalho, a constatação da pluralidade do Experimental da Lapa no período investigado é uma das conclusões mais importantes. Uma escola que se estabeleceu sob um caráter experimental desde 1939 e assim permaneceu por 60 anos merece o epíteto de pioneira por sua longa trajetória à frente das inovações das práticas escolares e pedagógicas no ensino paulista e brasileiro. A liberdade para criar, testar e inovar, seja no tocante à disciplina, à avaliação, à organização das classes, ao desenvolvimento do conteúdo ou ao estudo do meio sem estar preso a correntes limitantes ou condicionantes é que permitiu tamanha riqueza na exploração de diversas práticas escolares.

Ao mesmo tempo, ao se abrir para a pluralidade, não caiu na inconseqüência ou na inconsistência nem deixou se esvaír o plano de ensino que se constituiu no grande desafio do período. Reconheceu-se sempre como uma escola humanista que precisava manter, diante de qualquer circunstância ou decisão, o aluno como agente mais importante do processo educacional. Com esta premissa, todas as construções do Experimental da Lapa visavam primordialmente o aluno e seu desenvolvimento integral.

Esta pluralidade fica claramente perceptível nas próprias “escolas” dentro de uma escola maior que se formou com suas diversas organizações durante a existência do Núcleo Experimental da Lapa. À organização inicial e estruturada do Grupo Escolar somou-se a Pré-Escola, com suas características próprias e objetivos pedagógicos diferenciados em relação àquele. Ao mesmo tempo, sua instalação suscitou a implantação de uma “ponte” entre ambos que facilitasse a travessia do pré-escolar para o ensino primário, apesar de os planejamentos guardarem suas particularidades e as diferenças fundamentais desenvolvimentais dos alunos serem preservadas e repetidas. Para que este fim fosse alcançado, as novas descobertas da ciência, em especial às relacionadas ao diversos aspectos do desenvolvimento humano, à psicomotricidade e à psicologia da educação, e as mais recentes pesquisas no campo pedagógico.

O pioneirismo do ensino continuado antecedeu o ciclo de oito anos entre os dois ciclos no Experimental da Lapa. Já no final dos anos 1950 tinha início, com o objetivo de promover a permanência do aluno além dos primeiros anos primários e conter uma significativa evasão escolar que assolava a rede pública paulista, a

instituição desenvolvia uma experiência que visava manter a criança ao menos até o quarto ano. A autonomia e a essência de sua diferenciação em relação às demais unidades públicas constituía sua identidade, já enraizada no imaginário do bairro e das redondezas. Ao adentrar no período pesquisado nesta dissertação, a inclusão do ginásio não como ciclo independente, mas como parte a ser integrada ao que já existia e funcionava sem grandes contratempos mostrou que o Experimental da Lapa, apesar da necessidade de incorporar outras unidades de maneira coordenada e pragmática, sem perder o caráter inovador e experimental, confirmou a capacidade da instituição de agregar diferenças e transformá-las em força motriz para alcançar resultados no campo educacional.

O Núcleo Experimental da Lapa se estabeleceu para organizar a transição para o Grupo Escolar – Ginásio e enfrentou dificuldades das mais diversas ordens. A implantação de quatro GEPEs em unidades fora da sede oficial trouxe todo tipo de instabilidade, principalmente estruturais. Era necessário: criar espaços escolares, desde salas de aula até setores administrativos essenciais; contratar profissionais capacitados para o desafio de um ensino renovador e continuado; encontrar formas concretas e eficazes de viabilizar o ensino continuado; preservar o espírito inovador da instituição; além de padronizar as múltiplas ações, considerando as diferenças essenciais entre os públicos diversos que compunham cada unidade.

Sendo assim, a pesquisa precisou tratar de cada instância com um olhar que identificasse as particularidades de cada uma delas ao mesmo tempo em que traçasse as linhas que lhe confeririam unidade. Ao final, foi a integralidade da experiência do Núcleo Experimental da Lapa que resultou no GEGEDEC, fruto também das múltiplas experiências dos anos anteriores. A continuidade do que foi desenvolvido no período pesquisado pôde ser constatado nos Cadernos publicados em 1971 já sob a assinatura do Grupo Escolar – Ginásio. As memórias do autor desta pesquisa comprovam a aplicação posterior do que foi gestado na década de 1960. A quase totalidade das práticas relatadas nas fontes consultadas é de viva lembrança e presente também nas entrevistas constantes desses trabalhos.

A metodologia escolhida para a construção desta dissertação nos leva considerar alguns pontos relevantes para tecer as considerações finais. Os relatórios pesquisados apresentam as práticas escolares desenvolvidas no Experimental da Lapa durante o período delimitado e sempre posteriormente à sua execução. Essa distância temporal entre realização e descrição já nos leva a considerar a possibilidade de haver

discrepâncias entre o que foi de fato realizado e o descrito. Além disso, a formalização de um documento pode levar seu autor a transcrever a experiência, na busca por erudição, de maneira não tão fiel ao que efetivamente ocorreu. Temos ainda a questão do julgamento da prática em si relatada que acaba impregnando o texto, quanto mais quando se trata de autoria dos técnicos, observadores relativamente distanciados das sensações primordiais da vivência em si. O relato sempre estará impregnado pelas idiossincrasias do relator, o que elimina a visão múltipla de uma experiência vivenciada por tantas outras pessoas, principalmente dos alunos, guardadas ainda todas as particularidades entre eles.

Na sequência desta complexa interpretação, não podemos ignorar que o autor desta dissertação acaba por filtrar o conteúdo, classificar as informações de modo a conferir-lhes relevância que, mesmo procurando se manter distanciado de suas lembranças e tendo certeza que essas não interferiram numa análise objetiva e fidedigna, acabam sofrendo interferências subjetivas e resgatadas e selecionadas de acordo com parâmetros próprios. O recorte temporal inclui também um período em que muitas das práticas relatadas não puderam ser vivenciadas pelo autor, impossibilitando-o portanto de analisá-las à luz de suas memórias cognitivas ou afetivas.

Este processo de conhecer, analisar e conferir importância e significado às práticas coube muitas das vezes aos autores pesquisados, principalmente os que passaram pelo Experimental da Lapa e também tiveram sua maneira de enxergá-las e interpretá-las. Essa profusão interpretativa ao mesmo tempo em que torna questionável algumas análises enriquece o debate em torno delas, pois encerram múltiplas visões sobre o tema. O papel do pesquisador em relação a esta questão foi, portanto, apreender a complexidade do entendimento, compreendê-las em sua totalidade e multiplicidade e tecer um panorama fiel, baseado nos diversos relatos.

No que se refere à identificação dos movimentos educacionais a partir das práticas relatadas, foi necessário encontrar uma estrutura central e fundamental em cada um deles para que a análise não se perdesse na ampla abrangência e diversidade conceitual encontradas nas fontes consultadas. O escolanovismo em especial é múltiplo, enquanto tem uma história que remonta ao século XIX e sofreu várias adaptações e releituras desde as primeiras experiências na Europa até ser inserido nas reivindicações dos progressistas nas décadas de 1920 e 30 e efetivamente se instalar como modelo preferido das classes experimentais em 1959. Por esta razão as relações com este modelo foram traçadas com base em trabalhos da década de 1940 e 1950, período que

antecedeu o recorte temporal desta pesquisa e nos quais se fundamentou, mesmo com as possíveis hibridizações, principalmente a experiência pedagógica do Experimental da Lapa durante quase toda sua existência.

É unanimidade entre os pesquisadores que se debruçaram sobre a iniciativa na elaboração de artigos, estudos, dissertações e teses que o escolanovismo tenha sido a base do trabalho desenvolvido no Experimental da Lapa ao longo, principalmente, da década de 1960 e início da de 1970. As relações traçadas a partir da interpretação das práticas constantes nos relatórios, nos Cadernos e as apresentadas pelos autores consultados com as referências teóricas também nos levam a esta conclusão. No entanto, tal constatação não nos permite concluir se os preceitos da Escola Nova se instalaram nas práticas ou são percebidos nestas sem que haja uma preocupação imediata de associá-la a uma corrente teórica pré-concebida. Valdamarin (2010) afirma que “a cultura não opera apenas pela incorporação ou recusa do novo, mas também pela combinação complexa entre práticas emergentes e residuais, estabelecidas entre inúmeras possibilidades” (p. 12).

As práticas pedagógicas parecem conduzir a uma relação mais estreita com o escolanovismo, mas não que as demais práticas escolares não nos leve também a associá-las com princípios como protagonismo do aluno no processo educacional e participação efetiva nos desígnios do projeto pedagógico curricular.

As práticas não parecem ser reflexos dos movimentos educacionais, mas classificadas como tais por características que podem muito bem ter se forjado, logicamente com base no que já vinha sendo desenvolvido com o rótulo de escolanovista, mas com objetivos que extrapolavam a mera acomodação a referenciais teóricos.

Discorrendo sobre o desenvolvimento das proposições pedagógicas, Valdamarin sugere:

As escolhas e definições foram construídas na dinâmica do processo, compuseram um sistema pedagógico e só podem ser percebidas após a incorporação em instituições e processos formativos, ou seja, em continuidades práticas. (...)

É por meio de uma trama de relações prático-conceituais que as concepções adquirem legitimidade e validade (p. 13).

A dinâmica do Experimental da Lapa durante o período pesquisado não esteve presa a seguir conceitos desta ou daquela tendência, ao contrário, sempre se abriu para o plural. A diversidade das práticas encontradas comprova esta tendência ao experimento

independentemente de estar amparado por uma teorização. Em contrapartida, essa constatação não desmente a busca constante de técnicos e professores de encontrar respaldo para as inovações nas mais recentes publicações sobre psicologia educacional, psicomotricidade, aprendizagem, didática e pedagogia da época. É farta nos relatórios e Cadernos a indicação de leituras para os leitores e de fontes bibliográficas que serviram de base aos professores da escola, para a elaboração de artigos e capítulos.

Desta forma, não há uma dissociação do suposto empirismo e do embasamento teórico nas produções e experiências do Experimental da Lapa, mas sim uma liberdade para criar a partir da leitura crítica de publicações atuais e afins, o que referendaria a prática e a difusão dos trabalhos ali realizados. Não é possível afirmar que as inovações nasceram de um cadinho teórico ou surgiram de um big bang criativo, porém, da mesma maneira, não podemos em hipótese alguma desconsiderar a extrema preocupação em sustentar as experiências vindouras ou passadas a uma fundamentação teórica.

Se considerarmos ainda, que tanto o tecnicismo como a escola compensatória derivam do escolanovismo, há fortes evidências, com base nas publicações do Experimental da Lapa e nas entrevistas constantes nos trabalhos dos pesquisadores, de que eles moldaram muitas das práticas escolares e da própria filosofia da instituição.

A atuação junto à comunidade e a divulgação do trabalho experimental para a rede estadual apontam também para essas duas vertentes. Diante das carências provocadas por outros agentes sociais, a escola procurou assumir essa função. Entendendo que não é possível que o aluno se dedique e obtenha sucesso no processo de aprendizagem se não tiver assistência adequada, a escola se ofereceu a cumprir este papel.

Programas de assistência aos alunos e extensivos à comunidade são constantes nos relatórios pesquisados. Diante da percepção de uma desnutrição ou má alimentação que afetava o rendimento escolar, o Experimental da Lapa oferecia almoço aos alunos mais pobres estendendo aos irmãos destes a mesma oferta; para que a aprendizagem pudesse transcorrer de forma mais eficiente, disponibilizava-se assistência médica especializada – oftalmologistas, clínicos gerais, fonoaudiólogos etc. –; se um aluno apresentasse problemas de relacionamento ou comportamento, havia psicólogos prontos a atendê-lo, encaminhar os casos mais graves e orientar familiares a lidar com eles.

As evidências de uma escola que acreditava não bastar a ela atuar apenas nos processos intrínsecos à sala de aula, acreditando que a educação escolar é apenas um momento que não se completa sem a justa compensação de uma família consciente de

seu papel e de uma sociedade sadia e integrada à escola e ao rendimento do aluno apontam para uma função claramente compensatória com o entendimento de que o processo geral não se restringe ao âmbito escolar.

As mobilizações não se restringiam a uma inferência pontual, o próprio projeto pedagógico curricular incluía a função compensatória em vários eventos programados com a finalidade de integrar a comunidade e, mesmo como parte de um objetivo secundário, oferecer o que os outros setores da sociedade em princípio responsáveis por isso não ofereciam. Exemplos são os lanches comunitários, o Mutirão da Saúde, as reuniões com pais em que palestras com temas diversos tentavam levar a estes informações relevantes não restritas ao desempenho escolar dos filhos, as visitas de técnicos e professores – tal qual assistentes sociais – às residências dos alunos para verificar condições de moradia, higiene e, se possível, outros aspectos.

O tecnicismo parece ter se inserido nas metodologias da escola também como uma espécie de desdobramento da Escola Nova, sem que se distorcessem os princípios desta. O aluno do Experimental da Lapa continuou sendo o protagonista do processo ensino-aprendizagem, como é possível verificar nas avaliações, relações entre estes e professores (ênfatisadas nos Cadernos publicados) e práticas escolares diversas, principalmente nas pedagógicas.

Os métodos ganham destaque e importância, porém não de maneira determinante, a ponto de poder ofuscar a filosofia inicial e fundamental do Experimental. Isto é, a preocupação com os aspectos técnicos e metodológicos do ensino – no contexto de exacerbação do tecnicismo – não sobrepujaram a busca incessante do trabalho coletivo e as adequações necessárias dos procedimentos de ensino então adotados àquilo que era específico da clientela atendida e da própria pluralidade dos profissionais que realizavam conjuntamente o projeto dessa escola.

Assim, o tecnicismo parece ter se instalado no rigor da racionalização. Racionalização esta que fica clara no direcionamento das ações sugeridas nos Cadernos de 1971, nos critérios de avaliação e no detalhismo das fichas de observação do aluno, no hermetismo organizacional e administrativo, além dos relatórios altamente técnicos e descritivos. Sendo assim, este movimento educacional parece ter se instalado não na sala de aula ou nos espaços escolares do Experimental da Lapa, mas na sua estruturação. Desta forma, não é possível – nem aproximadamente – associá-lo às práticas pedagógicas ou escolares observadas nos relatos diversos com os quais tivemos contato durante esta pesquisa, mas apenas relacioná-lo, isso sim, às expressões escritas que

serviam, principalmente, a relatar as experiências à rede pública e sugerir a adoção de métodos e práticas ali desenvolvidas.

Apesar de todas essas constatações, é prudente classificar as práticas características desses movimentos, da forma como ocorreram no Experimental, como ressignificações, antes de serem reproduções fiéis da Escola Nova ou Tecnista autênticas. O próprio Tecnicismo precisa ser submetido a uma leitura anterior à versão adequada atualmente ao modelo neoliberal e até mesmo ao idealizado pelos projetos da época, portanto sem um controle absoluto de entidades internacionais ou particulares interessadas. Sendo assim, podemos concluir que houve uma identidade pedagógica própria, construída e forjada pelos profissionais e pela cultura escolar instituída no Experimental da Lapa.

Não são poucas as considerações elogiosas, principalmente por profissionais que passaram pelo Experimental da Lapa e que rechearam esta dissertação com pontuações que enaltecem a iniciativa. Tamberlini (2001) elogia em especial a escola.

Projetos pedagógicos pautados por inequívoca qualidade, forjados em altos princípios humanos, traduziram exemplos concretos de que era possível investir simultaneamente em uma formação geral sólida e na construção, no cotidiano da escola, das noções de solidariedade, participação, coletividade e espaço público, tendo como norte um projeto de educação fundado em uma visão de mundo. Os Ginásios Vocacionais e a Escola Experimental da Lapa são exemplos desta visão pedagógica (s/p).

Apesar deste estudo não enveredar pelo caminho da significação é interessante recorrer, como contraponto, a Viana apud Libâneo (2004), que discorre sobre a interpretação de significados, para continuarmos o raciocínio dessas considerações finais.

[...] os significados que se encontram na mente humana são construídos nas relações sociais e não naquilo que está sendo objeto de observação. Desse modo, diversas pessoas, a partir de suas experiências individuais, podem ‘ver’ o mesmo objeto de formas diferentes. O objeto não muda, é sempre o mesmo, o que se altera é a organização mental de quem observa (p. 299).

Sendo assim, a presente dissertação caminhou por terrenos que proporcionaram uma análise distanciada do que a história pessoal do autor pudesse supor de parcialidade. Além disso, não podemos ao tecer conclusões sobre este trabalho nos

furtar a tentação de buscar comparações ou relações com a situação recente da educação nacional, cinco décadas depois da experiência do Núcleo Experimental da Lapa.

A relevância do tema pesquisado nesta dissertação invariavelmente nos remete às discussões atuais sobre os rumos da educação brasileira e poderia ser remetida a uma possível incorporação dos métodos desenvolvidos na época pelo Experimental da Lapa. No entanto, tal impulsividade deve ser ponderada. O contexto sócio-político-econômico-cultural é outro e a defesa de uma aplicação integral ou mesmo parcial do que pode ser entendida como “educação de qualidade”, como supõe o imaginário popular, principalmente dos que conviveram mais de perto ou dentro do modelo acaba sendo inconsistente e incoerente.

No entanto, não podemos descartar que a estrutura do Experimental da Lapa, as práticas lá desenvolvidas e a herança deixada por elas foram direta ou indiretamente absorvidas pelo ensino de rede pública e pelas legislações específicas da educação estadual e nacional nos anos que sucederam a experiência. Muito do que se esperava da educação dissipou-se no tempo como ocorreu durante todo o século anterior, entre iniciativas, reivindicações, realizações e inovações.

Para alguns personagens desta dissertação, a experiência da escola pode até trazer reflexões para o momento atual. Fusari, em entrevista a Bernardelli (2002), contemporiza a possível utilidade das práticas situadas num passado já distante “o objetivo é olhar essa experiência para descobrir como ela pode contribuir para uma política de democratização do ensino e para a criação de políticas públicas na área de educação. [...] Ela foi muito importante naquele momento histórico” (s/p).

Na opinião de Tamberlini (2001) é possível repensar as práticas de então com uma possível aplicação: “Revisitar o nosso passado público, recuperando a memória de experiências bem sucedidas de educação brasileira, implementadas no âmbito do Estado, pode nos trazer grandes contribuições para repensar o ensino público hoje” (s/p).

Outra questão que pode ser levantada e servir de tema para futuras pesquisas é a extinção do caráter experimental, com base na LDB de 1986, que concede autonomia às escolas de proceder a experiências pedagógicas, o que automaticamente, aos olhos dos legisladores, torna desnecessário conceder tal título a qualquer instituição. Mesmo com a autorização legal, será que alguma escola teria hoje a liberdade que teve o Experimental da Lapa para testar tantas práticas? Será que a dinâmica inovadora que revigorava diariamente professores e técnicos na época toma também de assalto os

educadores de hoje e os levam a buscar com aquela intensidade formas de implantar novidades pedagógicas nas salas de aula ou pautar as reuniões de conselho? Ou conduz as escolas a encerrar em seu projeto pedagógico curricular tamanha pluralidade, sem precisar ceder a pressões diversas oficiais e da sociedade, por ser conforme as disposições legais uma escola essencialmente experimental?

Alguns autores e atores entrevistados ressaltam a importância do caráter experimental para os rumos da educação em pontos específicos e arriscam razões para que o ensino público caíssem no mero cumprimento do conteúdo estabelecido oficialmente.

Therezinha Fram, em entrevista a Cupertino (1990) credita à passividade da Secretaria de Educação na época da entrevista a responsabilidade por deixar com que as escolas públicas caíssem no que ela considera como “vala comum”. Na opinião de Fram a política de municipalização e de centralização da Secretaria, apesar de positiva, não incentivava a diferenciação, condição básica no processo de ensino.

Fram faz, em entrevista a Fernandes (2009), um elogio à importância do Experimental da Lapa na manutenção de algumas práticas como a da Educação Musical, ainda presente em várias escolas e, apesar das críticas em relação à deterioração da qualidade já na década de 1990, pensa que as características fundamentais vindas e mantidas desde a década de 1960 ainda se mantêm, graças ao esforço de alguns diretores.

Segundo Bernardelli (2002), a extinção das escolas experimentais deveu-se ao alto custo para manter a unidade nos moldes propostos e à impossibilidade de aplicar igualmente as iniciativas em todas as demais escolas da rede estadual. Em outras palavras, não era possível manter um privilégio isolado enquanto a quase totalidade não tinha os mesmos privilégios estruturais e orçamentários. O que nos leva a supor que a mediocridade prevaleceu diante da falta de recursos.

O Experimental da Lapa foi pioneiro e referência enquanto existiu. O alcance de suas experiências e o reflexo de suas iniciativas no momento atual é muito difícil de precisar, mas impossível de não considerar. Muitas das práticas escolares e pedagógicas foram incorporadas pela rede pública, porém readaptadas de acordo com o passar do tempo e com as características próprias do local – em toda sua abrangência, seja da comunidade em que se insere, do bairro, da região ou do município. E a individualização e diluição das propostas acabam por impossibilitar qualquer referência

direta e conclusiva da influência do Experimental da Lapa nos caminhos da educação estadual. Também não era esta, em hipótese alguma, a intenção desta dissertação.

No entanto, a experiência do ensino continuado, primeiramente restrita aos quatro anos do primário, e depois estendida aos oito anos compreendidos aos dois ciclos – primário e ginásial, foi, sem dúvida, fundamental para o estabelecimento legal da integração entre eles. O Experimental da Lapa, por meio do Núcleo Experimental da Lapa e a coordenação entre seu Grupo Escolar e os Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (GEPES) instalados a partir de 1967, e a conseqüente extinção do exame de admissão, foi de fundamental importância para a mudança de um paradigma e de uma realidade vergonhosa da educação brasileira, que extirpava a possibilidade de crianças menos favorecidas ascenderem às duas séries seguintes do ensino primário, reduzindo de maneira mais significativa ainda a complementação do curso ginásial, privilégio de uma pequena minoria mais bem favorecida da elite econômica e social que ascenderia ao ensino médio e ao superior.

Para esta realização, o Experimental não se bastou ao mero cumprimento de um plano extensivo de conclusão dos ciclos. As práticas escolares e pedagógicas próprias de uma instituição experimental complementaram e identificaram a proposta do ensino continuado. A riqueza de detalhes e a profusão de iniciativas peculiares, sem perder de vista o compromisso com a educação progressista e os ideais da escola nova, fizeram do Experimental da Lapa a referência e deram à instituição a significação que motivou estudos diversos, como esta dissertação, que pretende contribuir para as pesquisas futuras de um tempo em que a educação nacional não tinha medo de ousar e nela ainda era depositada a esperança de construção de um país forjado em valores e conhecimentos sólidos.

Em 2000, o caráter experimental foi retirado da instituição sob a alegação de que toda e qualquer escola tinha liberdade para promover experimentações, o que tornava injustificável a existência de unidades da rede pública com privilégios diferenciados, o que incorria em grave afronta ao ensino democrático. No entanto, onde estão as iniciativas? Sobreviveram na intensidade com que nasceram no Experimental da Lapa? Se existem, como estão sendo divulgadas à rede? O acesso aos bancos escolares foi solucionado, ao menos em teoria, no entanto a qualidade de ensino também deveria se tornar democrática. Onde foi parar a busca incessante empreendida na instituição por um ensino de qualidade e de rompimento com a escola tradicional?

Referências bibliográficas

ABREU, Claudia Bergerhoff Leite de e EITERER, Carmem Lucia. A ênfase metodológica na formação de professores no PABAAE. **Periódicos da UDESC – Linhas**, Florianópolis, v.9, n. 1, p. 93-108, jan./jun. 2008.

AGUAYO SÁNCHEZ, Alfredo Miguel. **Didática da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

ANDRADE, Eugênia Thereza de. O palco na sala de aula. **Revista Educação** – versão eletrônica. São Paulo, edição 254, jun. 2002. Depoimento a Marco Antonio Araújo. Disponível em:

http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/junho02/entrevista.htm.

Acesso em 9 de agosto de 2013.

AZANHA, José Mário Pires. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise**. São Paulo: Edart, 1974

_____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

_____. **Educação: Temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Ulhôa Cintra: estadista da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 42, p. 104-107, jun./ago. 1999.

_____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.

BALZAN, Newton César. Vocacional: um projeto para o século XXI. In: ROVAI, Esméria. **Ensino vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 357-364, jul./dez. 2003. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a12v29n2>. Acesso em 7 de outubro de 2014.

BERNARDELLI, Renato. Seminário resgata experiência da escola Experimental da Lapa. **Agência Universitária de Notícias**. São Paulo, edição ano 35, n. 22, 23 out.

2002. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/exibir.php?id=501>. Acesso em 26 jul. 2013.

BONINO, Rachel. Tempo de arriscar. **Revista Educação** – versão digital. São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/167/artigo234914-1.asp>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: memória dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispões sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 04 jun. 1931 (Republicação). Disponível in: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>.

_____. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, DF, 1937.

_____. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, DF, 1946.

_____. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 21 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

CARVALHO, L.R. Classes Experimentais. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 28 nov. 1959, p. 3.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 4ª edição, 2010.

CAVALIERI, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p. 27-44, jan./jul. 2003.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os Ginásios Vocacionais: a (dês)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69)**. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)**. 2010. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 4^a edição, 2010.

CUPERTINO, Maria Amélia Marcondes. **Dilemas da Escola Renovada**. 1990. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

DALBEN, André. **Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945)**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. **Escola de Aplicação ao Ar Livre**. s/d In: <http://www.overmundo.com.br/overblog/escola-de-aplicacao-ao-ar-livre>. Acesso em 25 de julho de 2013

DECROUX, Etienne. **A marionete**. Mimus. Revista Online de Mímica e Teatro Físico. Ano 2 n. 3, p. 3-7, mar. 2010. LEABHART, Thomas. Entrevista a Thomas Leabhart. Disponível em: http://www.mimus.com.br/mimus3_artigos/2_marionete.pdf. Acesso em 12 de junho de 2013.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1986.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1999.

FÁVERO, Osmar et. al. **Tornar a Educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. 2009. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, Antonio Celso, BEZERRA, Holien Gonçalves e LUCA, Tânia de. **O historiador e seu tempo: encontros com a história**. São Paulo: Edunesp, 2008, 236p.

FERREIRA, Márcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 38, mai./ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/07.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2014.

FOLHA DA MANHÃ. São Paulo, 30 dez. 1959. Primeiro Caderno, p. 6. Disponível in: <http://acervo.folha.com.br/fdm/1959/12/30>. Acesso em 22 de julho de 2014.

FOLHA DE S.PAULO. São Paulo, 14 set. 1984. Primeiro Caderno, p. 22. Disponível in: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1984/09/14/2/>. Acesso em 7 de outubro de 2014.

_____. São Paulo, 15 set. 1984. Primeiro Caderno, p. 21. Disponível in: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1984/09/15/2/>. Acesso em 7 de outubro de 2014.

FONTES, Alice Aguiar de Barros. **Inovações Educacionais: Autores e Atores das classes experimentais**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUSARI, José Cerchi. **Formação Contínua de Educadores: um Estudo de Representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**. São Paulo, n. 8, p.44-53, 1998.

_____. **Depoimento por escrito**, em 9 de setembro de 2014.

GOIS JÚNIOR, Edivaldo. **Os higienistas e a Educação Física: a história dos seus ideais**. 2000. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

KANDEL, I.L. **Uma nova era em educação**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

KUENZER, Acácia Zeneida e MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia Tecnicista. In MELLO, Guiomar Namó de (org). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, Coleção Educar, 1998.

_____. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 5ª edição, 2004.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. O Escolanovismo: revisão crítica. In. MELLO, Guiomar Namó de. **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 4ª edição, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 14ª edição, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARQUES, Abimael Antunes. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Itinerarius Reflectionis – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – Universidade Federal de Goiás**. Jataí, v. 1, n. 12, 2012.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional**

de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo: IIEP, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de (org). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória.** São Paulo: Loyola, 1984.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Promotoria de Justiça de Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Infância e Juventude. Ação Civil Pública. **Ação Civil Pública contra o fim do experimental.** São Paulo, SP, 19 fev. 1999.

MOURA, Elaine Maria Salies Landell de. Uma reflexão conjunta sobre o cotidiano da escola de 1º Grau. **Série Ideias.** São Paulo, n. 8, p.25-31, 1998.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira República.** São Paulo: EPU/Editora da USP, 1974.

_____. **A reforma e o ensino.** São Paulo: EDART, 4ª edição, 1981.

NEVES, Joana. Renovação educacional e desenvolvimento econômico: o ensino vocacional em São Paulo – uma questão política. **Diálogos,** Maringá, v.15, n. 3, p. 533-550, set./dez. 2011.

NUNES, Clarice. (DES)encantos na modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 4ª edição, 2010.

RIBEIRO, Maria Luísa dos Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** Campinas: Ed. Autores Associados, 1998.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. **Pro-Posições,** Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 151-172, mai./ago. 2011. In: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a11>

SALLES, Fernando Casadei. **A industrialização desescolarizada: Educação e industrialização na década de 50, no Estado de São Paulo.** Campo Grande: UCDB, 2001.

SALVADOR, Cristina Maria. **O Coordenador Pedagógico na Ambigüidade Interdisciplinar.** 2000. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. A coordenação pedagógica: uma releitura a partir de Paulo Freire. In: III COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 9, 2001, Recife. **Comunicações...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001. p. 148-154. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Seminario&id=779>. Acesso em 12 de agosto de 2013.

SANTOS, Éder Fernando dos. **O ensino superior no Brasil e os “Acordos MEC/USAID”: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira.** 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SANTOS, Jaílson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 4ª edição, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 10.307, de 13 de junho de 1939. Cria uma escola de aplicação ao ar livre. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 134, ano 49, 15 jun. 1939, p. 2.

_____. Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de maio de 1947. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP, n. 3, ano 58, 4 jan. 1948, p. 1.

_____. Lei nº 3.269, de 9 de dezembro de 1955. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 273, ano 65, 10 dez. 1955, p. 1.

_____. Decreto nº 25.596, de 9 de março de 1956. Regulamenta o Parágrafo único do artigo 1º da Lei nº 3.269, de 9 de dezembro de 1955. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 56, ano 66, 10 mar. 1956, p. 2.

_____. Decreto nº 38.643, de 27 de Junho de 1961. Regulamenta a Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 144, ano 71, 29 jun. 1961, p. 4.

_____. Decreto nº 42.475, de 12 de setembro de 1963. Denomina “Dr. Edmundo de Carvalho” o Grupo Escolar Experimental da Capital. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 173, ano 73, 13 set. 1963, p. 3.

_____. Ato nº 41, de de 30 de janeiro de 1967. Baixa o Regimento Interno do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n.30, ano 77, 31 jan. 1967, p.37-38.

_____. Decreto Lei nº 52.488, de 14 de julho de 1970. Cria o Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, da Capital. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, n. 129, ano 80, 15 jul. 1970, p. 3.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord). **Filosofia da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 19-47, 1983.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVILLANO, Daniel Cantinelli. Espaço Memória – Entrevista com Maria Lígia Prado. Informe. Informativo da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, Número 26. p. 15-18. Abr/2006. Disponível em:
http://comunicacao.fflch.usp.br/sites/comunicacao.fflch.usp.br/files/26_abr_0.pdf

SOUZA, Henrique Antonio Profili de. **O ensino primário, segundo as propostas na Conferência Nacional de Educação: 1965-1969**. 2011. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O Direito à Educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas, Editora da Unicamp, 1998a.

_____. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo, Editora da Unesp, 1998b.

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

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.

_____. **Dialogando com experiências da Educação dos anos 60**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, nov. 2004. Disponível in:

<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/p051.pdf>. Acesso em 13 jul. 2013.

TRIGUIS, Carlos Ernesto. **De educando a arte-educador: um percurso; influência dos mestres**. Volume II, Anexos. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, 2007.

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

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova processo educativo. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 4ª edição, 2010.

VIÉGAS, Lygia de Souza e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012.

VIÉGAS, Lygia de Souza. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso e vida diária escolar**. 2007. 238f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VILLELA, Maria Antonieta Zaroni Pereira. **Os Experimentais da Lapa e o ensino da arte – 1969 a 1971 – visto com os olhos de educadores dos anos 90**. 1991. 3 volumes. Dissertação (Mestrado), Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1991.

XAVIER, Maria Elisabete, RIBEIRO, Maria Luísa e NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

Publicações do Experimental da Lapa

GRUPO ESCOLAR EXPERIMENTAL “DR. EDMUNDO DE CARVALHO” E GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL. Setor de Pesquisa. **Levantamento socioeconômico da população a ser atendida pelo Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (GEPE)**. GEEDEC e GEPE (mimeog). São Paulo, SP, 1968

GEGEDEC. **Caderno I: Planejamento de Currículo.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno II: Planejamento de Ensino.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno III: Avaliação.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno IV: Interação Professor-Aluno.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno V: Supervisão em Educação.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno VI: Levantamento de Saúde em Escolares.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno VII: Planejamento de Ensino da Área de Matemática para as Primeiras Séries do Curso Fundamental.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno VIII: Diversas realizações numa escola experimental.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno IX: Levantamento Socioeconômico.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno X: Perturbações Psicomotoras como origem do fracasso escolar.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEGEDEC. **Caderno XI: Avaliação de uma Experiência Educacional.** São Paulo, SP: Publicações da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – SEE/DAP/SP, 1971.

GEEDEC. **Relatório Curso Básico de Adultos – 1969** (mimeog.). São Paulo, SP, Publicação do Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo Carvalho”, 1969.

GEEDEC. **Relatório Curso Básico de Adultos – 1970**. São Paulo, SP, Publicação do Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo Carvalho” – Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Divisão de Assistência Pedagógica. SEE/DAP/SP, 1970.

GEPE I. **Relatório GEPE I – 1968**. São Paulo, SP, Publicação do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental I, 1968.

GEPE I. **Relatório GEPE I – 1969**. São Paulo, SP, Publicação do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental I, 1969.

GEPE II. **Relatório GEPE II – 1968**. São Paulo, SP, Publicação do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental II, 1968.

GEPE II. **Relatório GEPE II – 1969**. São Paulo, SP, Publicação do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental II, 1969.

GEPE IV. **Relatório GEPE IV – 1968**. São Paulo, SP, Publicação do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental IV, 1968.

GEPE IV. **Relatório GEPE IV – 1969**. São Paulo, SP, Publicação do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental IV, 1969.

GEEDEC. **Relatório GEEDEC – 1969**. São Paulo, SP, Publicação do Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo Carvalho”, 1969.