

Diálogos

Diálogos - Revista do Departamento de
História e do Programa de Pós-Graduação em
História

ISSN: 1415-9945

rev-dialogos@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Neves, Joana

RENOVAÇÃO EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: O ENSINO VOCACIONAL EM SÃO PAULO - UMA QUESTÃO POLÍTICA

Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, vol.
15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 533-550

Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526550010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

RENOVAÇÃO EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: O ENSINO VOCACIONAL EM SÃO PAULO - UMA QUESTÃO POLÍTICA *

Joana Neves **

Resumo. No Estado de São Paulo a década de 1960 foi marcada pela implantação de diversos processos de renovação educacional e ao mesmo tempo se ultimava o processo de tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em ambos os casos o debate educacional era perpassado por questões políticas atinentes à perspectiva de redemocratização da sociedade brasileira, colocada pelo Pós-Guerra e pelo término da ditadura Vargas. Seria plausível conceber articulações entre os dois tipos de processo, mas, ao contrário, o que se verificava eram discrepâncias. Este trabalho analisa essas discrepâncias visando discutir os conflitos que se estabeleceram entre a expectativa de fazer da educação um suporte para a modernização econômica e as concepções segundo as quais a educação deveria, antes de tudo, promover a inserção da maioria da população no processo de construção de uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Democracia; Modernização econômica; Ensino vocacional

EDUCATIONAL RENEWAL AND ECONOMICAL DEVELOPMENT: VOCATION TEACHING IN SÃO PAULO - A POLITICAL ISSUE

Abstract. In the 1960s, São Paulo, Brazil, was characterized by the establishment of several processes in educational renewal. Simultaneously, the law project on the Guidelines and Bases of Brazilian National Education was passed in Parliament. In both cases, the educational debate was permeated with political issues linked to the re-democratization perspectives of Brazilian society, placed within the post-war period and the end of the Vargas dictatorship. The articulation between the two processes may seem plausible; discrepancies, however, were rife. Current investigation deals with these discrepancies and discusses the conflicts through Education. The conflicts were established between the expectation of propping economical modernization and the concepts, according to which education must

* Artigo recebido em 30/10/2011. Aprovado em 23/11/2011.

** Doutora em História. Professora do Departamento de História da UFPB, João Pessoa/PB, Brasil. E-mail: joananeves@uol.com.br

be, above all, the insertion of most of the population in the construction process of a democratic society.

Keywords: Democracy; Economical modernization; Vocational teaching.

RENOVACIÓN EDUCACIONAL Y DESARROLLO ECONÓMICO: LA ENSEÑANZA VOCACIONAL EN SAN PABLO – UNA CUESTIÓN POLÍTICA

Resumen. La década del Sesenta en San Pablo, Brasil, estuvo marcada por la implementación de diferentes procesos de renovación educacional. Paralelamente, se ultimaba el proceso de tramitación del proyecto de Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. En ambos casos, el debate educacional estaba permeado por cuestiones políticas atinentes a la perspectiva de redemocratización de la sociedad brasileña, puesta en marcha por la post guerra y por el fin de la dictadura Vargas. Sería plausible concebir articulaciones entre los dos tipos de procesos; sin embargo, lo que se verifica son discrepancias. Este trabajo analiza estas discrepancias con el objetivo de discutir los conflictos que se establecieron entre la expectativa de hacer de la educación un soporte para la modernización económica y las concepciones según las cuales la educación debería promover como prioridad la inserción de la mayoría de la población en el proceso de construcción de una sociedad democrática.

Palabras Clave: Democracia; Modernización económica; Enseñanza vocacional

INTRODUÇÃO

Esse texto é parte do trabalho intitulado *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como Desafio Político – 1961-1970*, realizado como tese de doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da FFLCH/USP, defendida em fevereiro de 2011.

Neste artigo, com as revisões necessárias, analisa-se o contexto político educacional do início da década de 60 do século passado, visando elucidar alguns aspectos da política educacional brasileira, particularmente na perspectiva paulista, tendo-se em vista as relações entre as propostas de renovação do processo educativo e a vinculação entre educação e democratização da sociedade.

Nos anos de 1958 a 1961 a política educacional brasileira foi absorvida pelo debate nacional em torno do processo de tramitação do

projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – assinalado, sobretudo, pela divulgação do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (janeiro de 1959)*, que ficou conhecido como o 2º Manifesto dos Pioneiros. Ao mesmo tempo, particularmente em São Paulo, ganhou corpo o movimento em prol da criação de classes experimentais nas escolas públicas de ensino secundário.

O debate em torno do processo de tramitação da LDB constituía, em princípio, o tema mais amplo da política educacional brasileira, enquanto o processo de renovação educacional, centrado na proposta de criação de classes experimentais, apresentava-se como uma condição material necessária para o estabelecimento de um tipo de ensino que tinha como referências, especialmente, as demandas paulistas. É interessante e, até certo ponto, estranho, observar que esses dois processos não só não se davam articuladamente, mas também pareciam se ignorar.¹

O debate geral, focado na LDB, envolvia lideranças intelectuais, sobretudo as que atuavam nas universidades e escolas superiores, educadores, entidades estudantis e do magistério e políticos, contando com significativos espaços na grande imprensa; porém, apesar do caráter nacional do debate, havia uma significativa concentração nos grandes centros, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro.

No âmbito das propostas de renovação educacional desenvolvia-se a campanha pela instalação de classes experimentais em São Paulo. Mais restrita a um grupo de especialistas, a campanha se dava nos espaços institucionais e administrativos e na imprensa: os jornais paulistas, na medida em que divulgavam os esforços dos educadores envolvidos, respaldavam as propostas de renovação educacional que deveriam ser implantadas nas classes experimentais.

Nesse contexto destacava-se o processo de renovação educacional representado pela criação do Sistema de Ensino Vocacional, por iniciativa

¹ A propósito, no tocante à relação entre legislação e reforma educacional, chama a atenção, quando se analisam a documentação e a bibliografia disponíveis, certa separação entre a política educacional geral e a questão da renovação da educação, parecendo tratar-se de espaços diferentes, abstratamente relacionados, porém, desarticulados: um pertencente ao grande campo da política, e outro, constitutivo do campo mais restrito e específico da pedagogia. Não obstante, a análise das propostas de renovação educacional suscitadas pelas novas formulações teóricas e pelas inovações pedagógicas requer uma contextualização política que deve ser buscada, de modo geral, nos diversos procedimentos legislativos e administrativos, encaminhados pelas diversas instâncias governamentais.

da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para esse processo, a instalação das classes experimentais representava a construção de uma matriz. Por sua vez, o contexto político-educacional, configurado pelo debate em torno da LDB, estabelecia indicadores fundamentais para a posterior análise do significado tanto da criação como do funcionamento dessa experiência renovadora. Daí a necessidade de se refletir sobre esses dois componentes da política educacional brasileira, particularmente o da paulista, tendo-se em vista o estudo (proposto na tese) do Ensino Público Vocacional em São Paulo.

A TRAMITAÇÃO DA LDB

O *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* (janeiro de 1959), retomando o debate do projeto de LDB, assumia, explicitamente, a continuidade dos princípios estabelecidos pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932², dentre os quais a defesa da escola pública foi o princípio fundamental, norteador do novo documento, e em torno do qual se concentrou o debate nessa fase final da tramitação do Projeto de LDB (HISTEDBR, 2006).

O caráter político desse novo manifesto dos educadores se evidencia na análise que faz da defasagem entre a escola tradicional e as novas demandas da sociedade brasileira. Embora reconheça a procedência das críticas ao sistema educacional vigente, adota uma perspectiva crítica diferenciada em relação à que era recorrente entre os especialistas que pugnavam pela renovação pedagógica. O Manifesto fornece dados que dispensam a *indagação melancólica de outros fatos e detalhes* para traçar um *quadro sombrio* da educação no país: mais de 50% da população do País se constituíam de analfabetos, e dos 12 milhões de crianças em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos), menos da metade - mais precisamente, 5.775.246 - frequentavam a escola. *Mas [prossegue o documento] fabricar com todos esses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima (grifo nosso), fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar.*

² Anísio Teixeira, em carta datada de 26 de junho de 1959, enviada a Fernando de Azevedo, registra o recebimento do manifesto e corrobora a ligação entre este e o de 1932. Ele pondera: "a questão das assinaturas é muito importante e, para isto, o Paschoal está percorrendo as residências dos signatários do manifesto de 32" (VIDAL, 2000, p.127).

Após examinar a condição de “vítima” da escola pública, o documento apresenta como conclusão desse tópico um conjunto de indicações para as mudanças que deveriam ser realizadas:

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embarçar, retardar senão tolher os seus progressos. Mas este não é mais do que um dos graves aspectos da questão. [...] Não é possível, por outro lado, pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir na opinião pública e nas assembleias políticas ou não se lhes inculca na maioria a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas consequências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais (HISTEDBR, 2006, p. 207).

O jornal O Estado de São Paulo, em 1º de julho de 1959, publica o *Manifesto ao povo e ao governo: mais uma vez convocados* – (este é o título do artigo), com a seguinte abertura, expressando apoio à proposição do documento:

O manifesto que hoje publicamos é uma proclamação da consciência educacional brasileira em face do maior perigo que já correu, na sua história, a educação pública no País e constitui uma contribuição sumamente importante para os debates que se travam no Congresso e na imprensa sobre o projeto de lei de diretrizes e base da educação nacional. Assinam o documento mais de 80 [o número de assinaturas no texto publicado pela Revista HISTEDBR On-line é 161 - JN], professores, educadores e escritores de diversos Estados da União e principalmente do Rio e de S. Paulo. Na lista figuram nomes da antiga e da nova geração de educadores, empenhados todos em resguardar a escola pública das ameaças que pesam sobre ela

(Acervo do Centro de Memória/CME/FEUSP/DLC; Cx. 1, Doc. 48).

As ameaças que pesavam sobre a escola pública decorriam da apresentação, em 1958, de um substitutivo ao Projeto de LDB, proposto pelo Deputado Carlos Lacerda. O substitutivo abria espaços - considerados inaceitáveis pelos signatários do Manifesto - para a atuação da iniciativa privada na organização da educação brasileira.

Essa era uma questão antiga, vinculada aos problemas colocados, porém nunca completamente resolvidos, desde a instalação do regime republicano de separação entre o Estado e a religião. Nessa nova investida, as instituições privadas - em geral, confessionais, particularmente católicas - formulavam suas prerrogativas em nome da ideia de *liberdade de ensino*, usando como argumento o direito, que deveria ser assegurado às famílias, de escolher o tipo de educação que queriam para suas crianças.

Para os autores do Manifesto dos educadores e para os diferentes grupos e movimentos que se propuseram a defender a escola pública, a questão, mais do que de natureza religiosa e política, era orçamentária e administrativa. Com certa ironia, citando o jornal *O Estado de S. Paulo* de 7 de janeiro de 1959, em matéria intitulada *Liberdade de ensino remunerada*, em *Notas e Informações*, o Manifesto coloca a questão nos seguintes termos:

Mas, continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam, um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, "apresenta, de fato, como suas linhas mestras [nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d'"O Estado de S. Paulo"] estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É, como se vê [conclui o grande diário], a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos"

(Arcevo do Centro de Memória, CME/FEUSP/DLC; Cx.1, Doc. 48).

Não cabe, neste estudo, detalhar o debate que assinalou o final da tramitação do Projeto de LDB, tornado extremamente polêmico pelo Substitutivo de Carlos Lacerda³, mas é interessante anotar que em uma seleção de dez artigos do jornal Folha de S. Paulo, de 1959 a 1962,⁴ nove referem-se, de um modo ou de outro, à questão do embate entre escola pública e escola privada: sete divulgam posições de defesa da escola pública e se posicionam contra a aprovação do Projeto de LDB; dois focalizam manifestações em defesa da iniciativa privada - portanto, favoráveis à aprovação do Projeto de LDB. O último artigo, de 14 de março de 1962, divulga a aprovação, por Decreto, de milhares de alunos do curso médio que haviam sido reprovados em disciplinas que foram retiradas do currículo pela nova LDB, promulgada em 20 de dezembro do ano anterior.

A defesa da escola pública e a reivindicação da liberdade de ensino (leia-se da iniciativa privada) tinham um argumento em comum: a democratização do ensino; mas a concepção de democratização era um diferencial suficiente para estabelecer o antagonismo entre os dois

³ Um dos principais antagonistas do substitutivo Lacerda foi Darcy Ribeiro. Libânia Xavier assim se refere à atuação do conhecido educador: "Darcy Ribeiro condenou o projeto Lacerda, taxando-o de retrógrado e assinalando que 'por trás da defesa dos direitos da família e da oposição ao ensino público, a verdadeira disputa se dava em torno das dotações orçamentárias, e conclui: a discussão em torno do substitutivo Lacerda se alongou até o ano seguinte [1960], quando Darcy e Lacerda promoveram um show de acusações recíprocas que rendeu aos dois amplo espaço na imprensa e na TV" (XAVIER, 1999, p. 195, nota 77).

⁴ Os artigos selecionados são os seguintes: 1) 20/11/59 – Diretrizes e Bases da Educação – Aprovada a emenda que estabelece igual direito de ingresso no magistério primário a formados em estabelecimento oficiais ou particulares; 2) 29/01/60 – Pressão de grupos interessados no Projeto de Diretrizes e Bases; 3) 30/01/60 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Manifestam-se contrários à sua aprovação os estudantes da Faculdade de Filosofia da USP; 4) 31/01/60 – Manifesto dos estudantes de Filosofia contra o Projeto; 5) 31/01/60 - Diretrizes e bases da educação. A APESNOESP fixa a sua posição; 6) 03/02/60 – Novos debates sobre o projeto de Diretrizes e Bases da Educação; 7) 26/02/60 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – O Sindicato dos Professores Paulista fixa sua posição; 8) 14/08/60 – Pronuncia-se o Mal. Lott contra o Projeto de Diretrizes e Bases (ele era candidato à Presidência da República e, até a data do artigo, tinha sido o único dos candidatos a responder à consulta feita pela Campanha de Defesa da Escola Pública); 9) 27/07/61 – Manifesto de apoio ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação (o documento reuniu 123 assinaturas que incluíam os principais membros do Conselho Federal de Educação) ; 10) 14/03/62 – Decreto aprova milhares de alunos de curso médio.

grupos. A escola pública – dever do Estado – seria a garantia de igualdade de possibilidades de educação para todos os brasileiros, e essa circunstância a dotaria de caráter verdadeiramente democrático. A iniciativa privada, alcunhada de liberdade de ensino, asseguraria às famílias e aos cidadãos o direito de, democraticamente, escolher o tipo de educação que lhes aprouvesse.

A aprovação da Lei N.º 4.024 significou a vitória da corrente favorável à iniciativa privada na educação, como se pode verificar em seu texto:

TÍTULO II

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

TÍTULO III

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.

No artigo 104, contudo, a LDB estabelecia:

Art. 104. Será permitida a organização 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.

Perdida a batalha política da privatização, restava aos defensores da escola pública lutar pela renovação da educação - luta que, sem esperar a lei, já acumulara êxitos dignos de serem levados em conta tanto por especialistas da educação como pelas famílias que, por lei, poderiam escolher o gênero de educação que deveriam dar a seus filhos.

A CRIAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS

A luta pela renovação da educação não ficou paralisada, aguardando a aprovação de uma lei maior, mas nem por isso seu encaminhamento transcorreu livre de percalços, pois, tanto quanto os embates no campo da política educacional, os avanços almejados pelos educadores envolvidos na luta pela mudança da escola contaram com as condições e tiveram que atender às demandas que assinalaram os anos 50 do século XX. Considerando-se a premência das demandas, sobretudo no quadro nacional, esses avanços foram lentos e, em geral, parciais, fragmentados e isolados, porém, no tocante à situação específica de São Paulo, com os estímulos decorrentes do contato com as experiências estrangeiras (inglesas e francesas), particularmente, do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, a renovação educacional contou com uma espécie de fio condutor: a implantação das classes experimentais.

A história da implantação das classes experimentais em São Paulo pode ser reconstituída a partir de duas fontes principais: o noticiário da imprensa paulista e os estudos e depoimentos sobre o Vocacional. Em ambas destaca-se o papel fundamental do professor Luis Contier, que, além da contribuição própria, na direção do Instituto de Educação "Alberto Conte" (onde foram criadas as primeiras classes experimentais), foi, reconhecidamente, o principal mediador do contato com o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. Quase todos os artigos de jornais analisados se reportam a entrevistas e depoimentos dados por Contier e tratam a criação das classes experimentais como o início de um processo de renovação que deveria impregnar todo o sistema educacional paulista; porém nos trabalhos sobre o Vocacional observa-se uma sutil diferença: as classes experimentais são apresentadas como uma espécie de antecedente do sistema de ensino vocacional, por isso as análises privilegiam as classes experimentais instaladas no Instituto de Educação Narciso Pieroni, da cidade de Socorro, que foi, tanto do ponto de vista das propostas pedagógicas como do da formação de quadros

profissionais, a matriz do Serviço de Ensino Vocacional – o SEV – e do Sistema de Ensino por ele coordenado.

A sugestão de criação de classes experimentais, tendo como ponto de partida o trabalho pioneiro de Luis Contier, foi apresentada pela professora Marina Cintra, Inspetora Federal do MEC, em outubro de 1956, por ocasião da JORNADA DE DIRETORES DO ENSINO SECUNDÁRIO, realizada em São Paulo, e levou cerca de dois anos para ser implementada. Do mesmo modo que a mudança da escola tradicional, carecendo de respaldo legal, teve que aguardar o lento processo político de tramitação do Projeto de LDB, a renovação educacional, e, por mais que as expectativas estimulassem a ação de muitos educadores, teve que enfrentar a pesada e centralizada burocracia que ainda prevalecia no sistema educacional brasileiro antes que se estabelecesse uma base legal apropriada.

A documentação analisada, constituída de artigos de jornais, cópias de planejamentos de atividades e transcrição de depoimentos, é, praticamente, unânime em atribuir à insistência do professor Luis Contier a superação dos entraves legais e a aprovação das medidas administrativas que garantiriam a implantação das classes experimentais e a correspondente renovação pedagógica. Destaca-se, também, o interesse de Gildásio Amado, titular da Diretoria do Ensino Secundário do MEC (de 1956 a 1968), que manifestou impressão positiva da sugestão apresentada pela inspetora federal professora Marina Cintra. Não obstante, foi apenas em 1958, quando o professor Contier ocupava o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que as providências foram tomadas. Gildásio Amado, atendendo a solicitações de Contier, apresentou a Clóvis Salgado, então Ministro da Educação, um pedido de providências para a criação de classes experimentais. Iniciou-se, então, um processo que, recebendo parecer favorável da Consultoria Jurídica do MEC, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério. Em 4 de julho de 1958, a Circular N.º 1 da Diretoria de Ensino Secundário formulava *Instruções sobre a Natureza e a Organização das Classes experimentais*. A Portaria N.º 1 do MEC, de 2 de fevereiro de 1959, autorizava a instalação das classes experimentais em todo o território nacional (dados fornecidos por OLIVEIRA, 1986)

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 (embora se tratasse de uma simples portaria, vaga e, relativamente, inconsistente), a implantação de classes experimentais se apresentou, segundo algumas perspectivas, como um programa de inovação capaz de impregnar toda a educação brasileira.

Um artigo sobre as *Classes experimentais*, publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, do dia 23 de setembro de 1958, ao mesmo tempo em que registra a repercussão positiva da medida adotada pelo MEC, alerta para problemas que, com certeza, deveriam ser enfrentados:

Despertaram vivo entusiasmo entre os estudiosos das questões educacionais as recentes providências do Ministério da Educação e Cultura permitindo, para o próximo ano, o funcionamento de classes experimentais nas escolas secundárias. Nas reuniões especialmente convocadas para debater o assunto e no próprio noticiário da imprensa a inovação foi acolhida sem reservas. Admitem alguns que a medida proposta represente verdadeira revolução no campo do ensino; outros, mais prudentes e comedidos, falam apenas numa volta aos princípios que inspiraram a liberalíssima reforma Rivadávia de 1911⁵. Oportuna e louvável, a criação de classes experimentais não justifica entretanto tão afoitos e calorosos entusiasmos. A simples existência de classes experimentais pouco significa. Nesta altura é ainda muito cedo para proclamarem-se resultados em nome de experiências que não passam de meras conjecturas. O que importa, antes de tudo, é saber quais os planos concretos, os recursos e os objetivos das experiências a serem realizadas. A inovação constitui medida acertada; é mister, entretanto, apreciá-la objetivamente dentro das condições em que encontra o ensino nacional (Acervo do Centro de Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1; Doc. 44).

Na sequência, o artigo discute o que se entende por *experimentação* no campo da educação, e finaliza com ponderações que se apresentam como proféticas, considerando-se o tipo de desenvolvimento que resultou no estágio atual da educação brasileira.

⁵ A Reforma Rivadávia proponha, retomando orientação positivista, a *liberdade de ensino*, entendida como a possibilidade de ofertas de ensino sem ser por escolas oficiais; substituía os diplomas por certificados de frequência e aproveitamento e propunha para a educação secundária a função de formar o cidadão, e não a de preparar para o nível seguinte. Foi considerada um desastre para a educação brasileira e abolida pelas reformas implantadas a partir de 1930.

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.

A criação de classes experimentais constitui medida louvável sobretudo porque representa uma nova orientação na qual se asseguram mais amplas liberdades de organização às escolas. Mas é preciso lembrar que sem instalações, professores e técnicos o ensino brasileiro não poderá melhorar. Por mais valiosos que sejam os resultados das classes experimentais a escola nacional não encontrará o dia de sua redenção se os seus recursos materiais e humanos não forem aperfeiçoados (Acervo do Centro de Memória/CME/FEUSP/DLC. Cx. 1, Doc. 44).

De todo o modo, ainda segundo outro artigo do jornal O Estado de São Paulo, - cuja data, em função do recorte arquivado, não pode ser estabelecida com precisão - intitulado *Revolução no Ensino – Classes Experimentais para submeter à prova a reforma*, “as classes experimentais representam o primeiro passo da tão esperada reforma do ensino” (Acervo do Centro de Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 55). O artigo destaca o fato de que as *Instruções* ministeriais, não entrando em pormenores, procuraram assegurar um caráter regional para as reformas, de modo a permitir que em cada estado ou região as classes experimentais se adequassem às características e necessidades locais. A ideia de flexibilidade alcançava os métodos de ensino e os currículos, que deveriam adaptar-se à realidade ambiental; mas ficou à competência do MEC controlar e aprovar previamente a criação das classes experimentais. Estabelecia-se ainda a necessidade do consentimento dos pais ou responsáveis para que os alunos fossem incluídos nas classes experimentais.

Em São Paulo, logo após a aprovação das medidas legais, algumas escolas particulares criaram classes experimentais e, sob a liderança de Luis Contier, foram anunciadas iniciativas para a implantação das classes experimentais nos estabelecimentos oficiais. Em um artigo do jornal *A Gazeta de São Paulo*, de 2 de dezembro de 1958 (Acervo do Centro de

Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 46), Luis Contier informava à reportagem que no ano seguinte deveriam ser instaladas classes experimentais em nove estabelecimentos oficiais do Estado, a saber: além do Instituto de Educação Professor Alberto Conte, onde as classes experimentais já funcionavam informalmente, os Colégios Estaduais Antônio Firmino de Proença e Fernão Dias Paes, na capital e Instituto de Educação Carlos Gomes, em Campinas, Instituto de Educação “Conselheiro Rodrigues Alves, em Guaratinguetá, Instituto de Educação Dr. Álvaro Guião, em São Carlos, Instituto de Educação Júlio Prestes, em Sorocaba, Instituto de Educação de Jundiá e Instituto de Educação Narciso Pieroni, em Socorro. Citando Luis Contier, o artigo esclarece que essas escolas apresentavam idoneidade e condições pedagógicas que possibilitavam a experiência, conforme exigia o MEC; isso significava “contar com corpo docente e direção altamente interessados, conscientes das responsabilidades que assumirão e *dos problemas que poderão surgir* e, assim sendo, todos se dispunham a fazer estágios, curso e estudos que os ajustassem às novas condições. Para tanto, o Departamento de Educação se encarregaria de providenciar a colaboração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais”.

Apesar disso, o processo de instalação das classes experimentais não foi tão ágil. O jornal Folha da Manhã, que, em artigo publicado em 5 de junho de 1959, intitulado *Com o governador projeto que disciplina as classes experimentais do ensino oficial*, informa:

No setor do ensino secundário oficial cogitou-se da instalação de classes experimentais em diversos estabelecimentos; porém, com exceção do Colégio Estadual e Escola Normal de Socorro, onde existem **mais por iniciativa de sua diretora**, transferiu-se a questão para o próximo ano, à espera do projeto que virá disciplinar sua instalação e funcionamento⁶ (FOLHA DA MANHÃ, 5 jun. 1959. Recorte. In: Acervo do Centro Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 51).

⁶ Essa circunstância é indicativa de uma controvérsia que, segundo registrou o jornal o Estado de São Paulo, em 1959 (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 55) dividiu os professores em duas tendências: a que defendia a inteira liberdade da escola para estabelecer currículo e métodos de ensino (nos moldes da antiga reforma Rivadávia) e os que consideravam necessário o estabelecimento, pelas autoridades educacionais do ensino, de normas fixas que pudessem assegurar unidade à experiência no âmbito do estado.

O aludido projeto deu origem ao Decreto Estadual N.º 35 069, de 11 de junho de 1959,⁷ que assegurava às escolas paulistas uma estrutura legal mais consistente do que a simples portaria ministerial. A partir daí, acentuou-se a expectativa de criação de classes experimentais no ano de 1960 nas escolas secundárias que estivessem interessadas e dispusessem das condições necessárias. Um artigo aberto pela manchete: *Instalar-se-ão em 1960 classes experimentais nos ginásios oficiais* (Acervo do Centro Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 56) traça um perfil da proposta educativa desse projeto de experimentação educacional, bem como informa sobre os encaminhamentos dados para sua implementação.

Segundo o artigo, competia ao Serviço de Medidas e Pesquisas da Secretaria da Educação a elaboração do plano de funcionamento das classes experimentais nas escolas oficiais do Estado.⁸ Na sequência são mencionados os estabelecimentos envolvidos no projeto.⁹ Quanto à estrutura e encaminhamentos para a instalação da experiência pedagógica, a matéria apresenta, com informações atribuídas a Luis Contier, alguns pontos que deviam ser destacados, tendo-se em vista a caracterização do novo sistema de ensino.

O corpo docente seria formado por professores *voluntários* do próprio estabelecimento ou *contratados* pelo **diretor**. O pagamento dos professores seria feito como as de aulas excedentes, conforme estabelecia o Decreto N.º 35.069. Quanto à atuação do corpo docente é veiculada uma informação, pelo menos, discutível: “cada professor lecionará de preferência duas matérias correlatas, para haver maior identificação dos alunos com o mestre”. Não é essa a concepção de integração e de interação entre professores e alunos que perpassa as formulações intelectuais e pedagógicas dos responsáveis pela proposta.

O currículo do curso ginásial (alcançado pela reforma), que correspondia a uma adaptação do currículo tradicional, seria constituído das seguintes matérias: Português, Matemática, Inglês (nas 1ª e 2ª séries),

⁷ O governador era o professor Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, cujo mandato foi de 31 de janeiro de 1959 a 31 de janeiro de 1963. O Secretário da Educação era Queirós Filho.

⁸ Em diversas fontes o professor Luis Contier é mencionado como o coordenador dos projetos de classes experimentais, implantados nos diversos estabelecimentos de ensino; não fica claro se ele exerceu essa função por sua condição de Diretor do Departamento de Educação ou por alguma atribuição junto ao Serviço de Medidas e Pesquisas.

⁹ São mencionados, além dos Institutos de Educação de Jundiaí e o “Alberto Conte” (grafado, equivocadamente, *Couto*), o Colégio “Macedo Soares”, da capital e a Escola Normal de Itapira, que não aparece nas outras relações.

Francês (nas 3ª e 4ª séries), Ciências e Geografia, História e Educação Moral e Cívica, reunidas sob a denominação Estudos Sociais; o Latim seria suprimido. Os programas escolares seriam reduzidos em favor de *maior aproveitamento por parte dos alunos*. A elaboração dos programas seria feita pelos professores, sob a orientação do Serviço de Medidas e Pesquisas.

A inovação à qual geralmente se dava mais evidência era relativa aos métodos de ensino, os quais deveriam ser determinados pela participação do aluno, que, por sua vez, deveria sentir seu trabalho como uma *experiência pessoal*.

Para atuar nas classes experimentais os professores seriam preparados por meio de estágios, reuniões e seminários orientados pelo Serviço de Medidas e Pesquisas. O primeiro estágio, sob a orientação do padre Faure, diretor do Instituto Católico de Paris, deveria ocorrer entre 18 e 30 de janeiro de 1960.¹⁰

A orientação escolar era outro aspecto enfatizado na proposta pedagógica das classes experimentais. Até então concebida apenas como observação clínico-psicológica, voltar-se-ia para a observação do aluno, durante um ciclo de dois anos, em suas aptidões, suas possibilidades e seus interesses. Essas observações, anotadas pelos professores, deveriam ser apresentadas e discutidas em reuniões semanais dos Conselhos de Classes, o que resultava em um processo de avaliação qualitativa do aluno, superando-se a avaliação quantitativa dos trabalhos escolares.

O ano de 1959 foi, assim, apenas um ano de definições e preparação para a instalação das classes experimentais no ensino oficial do Estado de São Paulo, com a já mencionada exceção do Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro; no entanto, no final desse ano, o artigo intitulado *Deverá ser aumentado em 1960 o número de classes experimentais*, publicado pelo jornal Folha de S. Paulo em 29 de dezembro de 1959, considerando o âmbito nacional, apresenta um quadro positivo da reforma, como se já se pudesse contar com sua efetivação:

Os resultados até agora obtidos com a criação e funcionamento, este ano, de classes experimentais em aproximadamente quarenta estabelecimentos de ensino médio do país, permitem prever para o próximo ano de 1960, com

¹⁰ 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 Sevres, numa tentativa de relativizar essa influência nas iniciativas paulistas de renovação educacional.

base no interesse despertado entre educadores, pais de alunos e diretores de escolas de nível médio, ampliação bem acentuada de classes desse tipo, mormente se levarmos em conta que o Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Secundário, está empenhado em prestigiar e incentivar todo trabalho nesse sentido a fim de se conseguir maior rendimento para o aprendizado nos ginásios e colégios brasileiros. E o artigo conclui: Com base nesse interesse e nos resultados até agora obtidos, é lícito esperar, pois que já no próximo ano o número de classes experimentais se eleve consideravelmente, criando, assim, nova etapa no ensino médio brasileiro (FOLHA DE S. PAULO, 29 dez. 1959. Recorte. In: Acervo do Centro de Memória/CME/FEUS/DLC. Cx. 1, Doc. 56).

É possível observar, nesse artigo, a concepção, já assinalada, segundo a qual a iniciativa de criar classes experimentais visava à possibilidade de instituir-se um programa de renovação educacional capaz de promover a mudança da *ineficiente* e *inadequada* escola brasileira tradicional. Este, aliás, é o único, dentre os documentos reunidos pelo Dossiê Luis Contier, do Acervo do Centro de Memória da FEUSP, que dá essa abertura para o plano nacional; todos os demais se referem a São Paulo, onde os *resultados obtidos* ainda não tinham sido significativos.¹¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de concretização da criação das classes experimentais foi o de 1960. Do ponto de vista da constituição de um sistema de renovação educacional, reivindicado pelo desenvolvimento econômico (notadamente urbano-industrial) de São Paulo e estimulado pelo processo de democratização da sociedade e das instituições políticas brasileiras, a criação das classes experimentais passou, a partir desse ano, por uma espécie de divisão entre o projetado e o construído: no primeiro caso identificava-se a construção de um modelo de educação que pudesse ser generalizado para todas as escolas do sistema, oficiais e particulares; no

¹¹ Neste estudo não está sendo tratada a experiência de renovação educacional realizada pelos estabelecimentos particulares; na documentação sobre a instalação e funcionamento das classes experimentais, no entanto, são mencionadas escolas confessionais (católicas, principalmente) como os Colégios Sion,, Santa Cruz, Pio XII, Santana, Santa Maria e Mackenzie que criaram classes experimentais, com resultados satisfatórios.

segundo caso, representado pelas classes experimentais de Socorro, engendrou-se a criação de um tipo de **escola** experimental, constituindo um sistema educacional específico e diferenciado – o Sistema Público de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo.

No início da década de 60 do século passado as circunstâncias socioeconômicas e políticas, em São Paulo, mais demandavam do que favoreciam a renovação educacional. A criação de um sistema de ensino capaz de operar essa renovação era obstaculizada por entraves burocráticos e disputas de poder entre os diversos órgãos da própria Secretaria de Educação. A solução adotada pelo Secretário da Educação, Luciano Vasconcelos de Carvalho, foi utilizar a nova legislação sobre o Ensino Industrial, estabelecida pela Lei Estadual N.º 6.025, de 3 de fevereiro de 1961. No decreto de regulamentação dessa lei, de 27 de junho, o artigo 321 estabelecia a criação do Serviço de Ensino Vocacional – SEV –, órgão especial da Secretaria da Educação, que funcionaria junto ao Gabinete do Secretário. Para a Coordenação do novo setor foi indicada a professora Maria Nilde Mascellani, uma das principais articuladoras da criação das classes experimentais de Socorro. No ano seguinte foram instalados os três primeiros ginásios vocacionais: na capital e nas cidades de Americana e Batatais; no ano seguinte, com a instalação dos ginásios vocacionais nas cidades de Barretos e Rio Claro formou-se uma rede de escolas experimentais que teria a seu cargo inovar a educação no Estado de São Paulo.

A expectativa em relação ao novo sistema de ensino era a de superação do dualismo tradicional na educação brasileira: de um lado, a formação geral propedêutica, destinada às elites, e do outro, a preparação de mão de obra, destinada aos pobres. O Vocacional, centrado na valorização do trabalho e entendido como o ato criativo humano por excelência, deveria criar um modelo democrático de educação garantindo, independentemente da classe social, a formação geral e a preparação para a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

O principal desafio para a concretização dessa expectativa seria o enfrentamento de suas próprias contradições. O SEV, coordenando o sistema de ensino vocacional, além de soluções pedagógicas, deveria buscar, também, a aceitação política e social de uma concepção de trabalho que se confrontava com estereótipos e preconceitos profundamente arraigados na cultura brasileira.

As condições para esse enfrentamento eram favoráveis no momento da criação do novo sistema, mas o golpe de Estado de 1964

determinaria a inviabilidade do projeto. Antes, porém, que essa circunstância se tornasse evidente e irrefutável, o que ocorreu com a decretação do Ato Institucional Nº 5, no dia 13 de dezembro de 1968, o Vocacional conseguiu construir, nos campos da educação e do ensino, soluções teórico-metodológicas, pedagógicas, técnicas, profissionais, sociopolíticas e culturais que, apesar da pouca duração da experiência, podem ser consideradas conquistas fundamentais e permanentes para o sistema educacional e para o processo educativo no Brasil.

REFERÊNCIAS

- HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, Ago. 2006. p. 205-220. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc2_22e.pdf. Acesso: 24 out. 2010.
- OLIVEIRA, Mariângela Paiva. *A memória do ensino vocacional: contribuição informacional de um núcleo de documentos*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado em história) - FFLCH/USP, 1986.
- VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Na Batalha da Educação: Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.
- XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais - CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

