

As inovações pedagógicas do Ensino Secundário brasileiro nos anos 1950/1960: apontamentos sobre as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná

The educational innovations in Brazilian secondary school in 1950s/1960s: notes about Classes Integrais of Colégio Estadual do Paraná

Las innovaciones pedagógicas de la enseñanza secundaria brasileña en los años 1950/1960: notas sobre las Clases Integrales del Colegio Estatal de Paraná

SERGIO ROBERTO CHAVES JUNIOR¹

Resumo

Este texto apresenta algumas questões sobre as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná, uma das propostas de inovação pedagógica do ensino secundário brasileiro realizadas entre os anos finais da década de 1950 e meados dos 1960. Localizando a experiência desenvolvida em solo paranaense no conjunto das demais iniciativas de alcance nacional que atenderam pela denominação Classes Experimentais, são evidenciadas algumas das particularidades das Classes Integrais ressaltando as contribuições para o atendimento das demandas necessárias a transformação do ensino secundário, em especial, quanto à democratização do acesso a esse nível de ensino e a necessidade de deixar de ser exclusividade às classes mais abastadas. As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná procuraram desenvolver um currículo adaptado às condições dos alunos e às solicitações de uma sociedade democrática em crescente fase de industrialização, urbanização e modificada pelas novas descobertas científicas.

Palavras-chave: ensino secundário; inovações pedagógicas; classes integrais.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. E-mail: sergiojunior79@hotmail.com

Abstract

This paper presents some questions about the Classes Integrais of Colégio Estadual do Paraná, a pedagogical innovation proposals of Brazilian secondary school realized between the ends of 1950s and the middle of 1960s. Locating the experience developed in Paraná in all the other nationwide initiatives that met the Classes Experimentais denomination, are showed particularities of the Classes Integrais highlighting contributions to reach the transformation of secondary school, in particular regarding the democratization of access to this level of education and the need to stop being exclusivity of upper classes. The Classes Integrais of Colégio Estadual do Paraná developed a curriculum adapted to the conditions of students and the demands of a democratic society in ascending phase of industrialization, urbanization and changed by new scientific discoveries.

Keywords: *secondary school; pedagogical innovation; classes integrais.*

Resumen

Este texto presenta algunas cuestiones sobre las Clases Integrales del Colegio Estatal de Paraná, una de las propuestas de innovación pedagógica de la enseñanza secundaria brasileña realizadas entre los últimos años de la década de 1950 y mediados de 1960. Localizando la experiencia desarrollada en suelo paranaense en el conjunto de las demás iniciativas de alcance nacional que respondieron por la denominación Clases Experimentales, son destacadas algunas de las particularidades de las Clases Integrales resaltando las contribuciones para el tratamiento de las demandas necesarias para la transformación de la enseñanza secundaria, en especial, en cuanto a la democratización del acceso a este nivel de enseñanza y la necesidad de dejar de ser exclusiva a las clases altas. Las Clases Integrales del Colegio Estatal de Paraná buscaron desarrollar un currículum adaptado a las condiciones de los estudiantes y a las demandas de una sociedad democrática en creciente fase de industrialización, urbanización y modificada por los nuevos descubrimientos científicos.

Palabras clave: *enseñanza secundaria; innovaciones pedagógicas; clases integrales.*

Recebido em: novembro de 2015

Aprovado para publicação em: fevereiro de 2016

Neste texto² apresento considerações gerais sobre as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná, experiência educacional desenvolvida a partir de 1960 na principal instituição de ensino secundário paranaense, localizada em Curitiba. A realização dessa experiência e das congêneres desenvolvidas em outras instituições de ensino brasileiras, com recortes temporais aproximados e que atenderam pela rubrica de Classes Experimentais, constituiu parte das propostas de inovações pedagógicas do ensino secundário engendradas na década de 1950 em território nacional.

A fim de situar o que significaram as Classes Integrais (Experimentais) e identificar as condições que proporcionaram a realização das propostas de inovações no ensino secundário, destaco alguns elementos importantes para a compreensão daqueles meados do século XX. Libânia Xavier, ao procurar reconstituir uma fisionomia dos anos 1950, apresenta atributos comumente localizados na literatura, em periódicos e nas produções acadêmicas do período: “anos dourados, intervalo democrático, anos de transição, época da euforia desenvolvimentista, década fecunda de renovação e esperanças, anos de otimismo” (1999, p. 68). Nesse mesmo sentido, Ângela de Castro Gomes (2013) nos sugere utilizar algumas chaves de leitura importantes para a compreensão daquele momento: “democracia, desenvolvimentismo, industrialização, urbanização, transição demográfica” são algumas delas. “Modernização” e “mudança social” também podem ser acrescidas, juntamente com seus pares, “atraso” e “tradição”, respectivamente.

Tais transformações contribuíram para a intensificação dos debates em diferentes setores sociais. Eram prementes adequações e reorientações das formas de convívio social devido às mudanças nas esferas econômica, política e cultural. Uma das resultantes daquele processo foi a aposta cada vez mais consistente de que à educação - em especial a escolar - caberia um papel fundamental para o país atingir os patamares do desenvolvimento econômico e social almejados. Em outras palavras, foi sendo consolidado o entendimento de que a escolarização, naquele contexto de “industrialização, urbanização e modernização social”, seria protagonista na formação de indivíduos capacitados para se integrarem à sociedade industrial, urbana, moderna e democrática em construção.

A aproximação entre educação e desenvolvimento é compreendida como um dos pilares do que ficou conhecido como “ideário desenvolvimentista”, caro àqueles anos. Marcus Vinícius da Cunha destaca que nesse cenário a “valorização do homem” se constituiu como uma das bandeiras das propostas desenvolvidas, a partir do entendimento de que “os ganhos sociais, no interior do pensamento desenvolvimentista, seriam consequência dos avanços no setor econômico” (1991, p. 182). O autor também ressalta que a “mudança de foco” das questões políticas para as de ordem econômica, em especial

² Uma primeira versão deste texto - “As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas do ensino secundário brasileiro (1960-1967)” - foi apresentada no VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em meados de 2015. Na ocasião, o texto fez parte da sessão de comunicação coordenada intitulada “Renovação do Ensino Secundário Brasileiro: classes experimentais e ginásios vocacionais (décadas de 1950 e 1960)”, proposta por Norberto Dallabrida (UDESC). Na versão atual procuro aprofundar algumas das questões suscitadas após a apresentação, assim como incorporar algumas reflexões mais recentes sobre a temática.

no governo de Juscelino Kubitschek, fez com que ganhasse corpo o entendimento de que com a educação sendo colocada à serviço do desenvolvimento econômico do país

toda a população seria beneficiada pelos frutos do bem-estar assim gerado. Apenas o ingresso do país na era moderna - sinônimo de industrialização - traria os benefícios almejados pelo povo e, portanto, todos os setores da vida nacional deveriam alinhar-se nessa direção (CUNHA, 1991, p. 192).

Nesse mesmo sentido, Maria do Carmo Xavier ao analisar a relação da questão educacional com as noções de desenvolvimento no âmbito nacional, entende que não é acaso a presença da educação como um dos pilares do plano de metas do governo Kubitschek³. Segundo a autora, o “clima de liberdade política da época e a urgência atribuída ao planejamento e a racionalização da ação pública” fez com que o debate educacional adquirisse relevância estratégica, oferecendo aos intelectuais que se dedicavam aos estudos dos “problemas brasileiros, elementos concretos para o conhecimento dos processos de mudanças sociais e culturais que se operavam no país” (2012, p. 206). E complementa a autora:

Conduzido por políticos, intelectuais e, especialmente, pelos chamados “*educadores profissionais*” - que entre os anos 1920 e 1930 traçaram projetos de Brasil pautados pela defesa da escola pública laica, universal e gratuita - o debate educacional dos anos 1950 e 1960 ampliou a discussão sobre a descentralização administrativa dos sistemas escolares e a formação de quadros técnicos profissionais da educação. Todavia, o contexto agregava novos desafios e interesses. Perspectivas analíticas vinculadas à dimensão econômica atribuíam à educação escolar a tarefa de formar as habilidades requeridas pelo “mundo moderno”, difundir os avanços tecnológicos e o progresso material e preparar os sujeitos para a vida democrática (XAVIER, 2012, p. 210, grifos da autora).

É possível afirmar que há na historiografia educacional brasileira relativo consenso de que ao ensino secundário caberia atender a um conjunto de novas demandas próprias daquele contexto em transformação. Corroborando a contextualização acima, Katya Braghini e Bruno Bontempi Junior, ao investigarem um conjunto expressivo de artigos

³ Em síntese, o Plano de metas foi um programa de governo apresentado por JK na campanha às eleições presidenciais e previa investimentos em cinco setores: energia, transporte, indústria de base, alimentação e educação, com vistas a acelerar o desenvolvimento econômico do país. O lema que representou tais iniciativas era o de “cinquenta anos (de progresso) em cinco (de governo)” (XAVIER, 2012, p. 205). Para mais informações sobre o Plano e seus desdobramentos, consultar, entre outros, Celso Lafer (2002).

relativos ao ensino secundário veiculados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) ao longo da década de 1950, destacam que grande parte dos argumentos referentes a esse nível de ensino reforçava a tônica das contribuições da escola brasileira para o desenvolvimento nacional. Para lograr êxito o ensino público e, em especial, o de nível secundário deveria atender aos “novos imperativos culturais”, quais sejam, “o crescimento da população de jovens, as novas perspectivas educacionais relacionadas aos estudos sociológicos e antropológicos, as novas demandas econômicas que recaem sobre os planos educacionais” (BRAGHINI; BONTEMPI JUNIOR, 2012, p. 242). De acordo com os autores, intensificava-se o entendimento de que o ensino secundário deveria deixar de se caracterizar pela formação das “individualidades condutoras” da nação para se tornar “mais ativo, mais prático e mais popular” (2012, p. 245).

Também é assentada na historiografia a compreensão de que havia a necessidade de mudanças de diversas ordens no ensino secundário, principalmente com relação a adequação de programas, métodos e finalidades àquela nova realidade social e a necessidade de deixar de ser exclusividade das classes mais abastadas (NUNES, 2000; WARDE e RIBEIRO, 1980; XAVIER, 1999; SOUZA, 2009). Soma-se a esse quadro os seguintes elementos: o tensionamento entre a formação voltada às “camadas populares” e a direcionada às “elites”; a dicotomia entre uma “formação para o trabalho” e a “formação intelectual” para a continuidade dos estudos; a expansão da rede de instituições privadas, sobretudo confessionais, e a necessidade de investimentos em instituições públicas para atender à crescente demanda de jovens; o prestígio do nível secundário em detrimento aos outros ramos do ensino médio (normal, comercial, industrial e agrícola); as disputas entre grupos “católicos” e “liberais”, principalmente em razão dos debates sobre a liberdade de ensino e a sua dimensão pública; o debate sobre a necessidade de modificações na legislação do ensino, em torno de reformas legais que estivessem atentas aos “novos rumos”, ao “rápido desenvolvimento” e aos resultados da “democratização do ensino secundário”.

Estes elementos fomentaram o longo processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases desde os finais da década de 1940 até a promulgação do texto, em 1961. Em meio à pluralidade de questões políticas e sociais que tratavam do ensino secundário, uma das propostas de inovações pedagógicas engendradas a partir dos anos finais da década de 1950, portanto, antes da entrada em vigor da LDB de 1961, foram as chamadas Classes Experimentais.

“A mais lidima esperança de dias melhores para nossa educação secundária”

A frase acima representava as expectativas de Gildásio Amado, quando à frente da Diretoria do Ensino Secundário (DESe), ao se referir à aprovação da proposta de implementação das Classes Experimentais no ensino secundário em meados de 1958. Em julho daquele ano, após apreciação do Ministro da Educação e Cultura (MEC), Clóvis Salgado, e da emissão de pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Consultoria Jurídica do MEC, foi publicado o documento intitulado “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais”, autorizando o funcionamento das primeiras

iniciativas para o ano letivo de 1959⁴. Consta nessas instruções que as classes teriam como objetivo “ensaiar a aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio” (RBEP, 1958, p. 80).

As classes deveriam ser desenvolvidas em instituições de “idoneidade incontestável” e com condições pedagógicas que possibilitassem a experiência (eram particularmente indicados o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia), além de ter em seu quadro professores “especialmente credenciados” e possuir prévio consentimento dos pais ou responsáveis dos alunos matriculados. A oferta inicial era indicada apenas para o primeiro ciclo do ensino ginásial e com um número mínimo de turmas (uma por série era o indicado, podendo-se ampliar ao verificar o resultado). Ao atender esse conjunto de elementos, as instituições teriam autorização, acompanhamento e assistência especiais da DESe e do MEC. Como medida cautelar, contudo, era recomendado que o número de estabelecimentos nos quais seriam desenvolvidas as classes fosse reduzido, assim como se pregava a prudência na proliferação das classes, pois o crescimento se faria em função dos resultados alcançados.

As questões de ordem pedagógica versavam sobre a necessidade de o currículo almejar uma sólida formação humana e oferecer oportunidades de atendimento às aptidões individuais. Além disso, havia a orientação para que se procurasse maior articulação do ensino das várias disciplinas e que fosse reduzido o número de professores nas séries iniciais do ginásio. Reduzido também deveria ser o número de alunos em cada classe, sendo indicado o máximo de 30. Um aspecto importante foi a indicação da realização de reuniões periódicas dos professores para apreciações dos aspectos psicológicos e pedagógicos das turmas. Os alunos teriam o tempo de permanência na escola aumentado, preenchidos com atividades extracurriculares. Além disso, era sugerida a inclusão de atividades dirigidas, visando à participação ativa do aluno para a aquisição de “seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicos”. Por fim, a destacava-se a necessidade da “articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família” (RBEP, 1958, p. 80-81).

Gildásio Amado afirmou que a inspiração para a elaboração da proposta das Classes Experimentais brasileiras teria surgido quando ele esteve em solo europeu, em

⁴ Importa considerar que, conforme defendido por Sandra Marques (1985), Ângela Tamberlini (2001) e Leticia Vieira (2015), existem indícios da realização de experiências inovadoras inspiradas nas *classes nouvelles*, no estado de São Paulo, antes mesmo da autorização de funcionamento de âmbito nacional. A tese do pioneirismo paulista defendido pelas autoras se sustenta à medida em que localizam a circulação do professor Luiz Contier na França, onde permaneceu por dois anos e esteve em contato com os projetos desenvolvidos no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres (CIEP). Ao retornar, Contier teria desenvolvido uma experimentação pedagógica inspirada em alguns dos princípios das *classes nouvelles* no Colégio Estadual Professor Alberto Conte, em Santo Amaro, onde atuava. Posteriormente, quando assume a direção do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em 1958, são tomados procedimentos legais e burocráticos para a instalação das Classes Experimentais de forma mais alargada no estado de São Paulo. As relações entre as experimentações regionais (em SP) e a proposição da DESe, de alcance nacional, podem ser melhor compreendidas tendo acesso aos trabalhos supracitados.

1953, para uma missão comissionada de estudos sobre as reformas do ensino na Inglaterra e na França, onde, nesta última, teve contato com as *classes nouvelles*⁵. Gildásio apresentou ao ministro da Educação e Cultura, Cândido Mota Filho, substancial relatório de suas incursões aos dois países. Consta no relatório, datado de janeiro de 1954 e publicado no ano seguinte na RBEP, a seguinte passagem sobre as *classes nouvelles*:

Criadas em 1945, para o primeiro ciclo, por uma circular da Diretoria do Ensino Secundário, tinham um duplo objetivo: satisfazer, de modo mais perfeito, à função da orientação escolar, e dar aos professores melhores condições de trabalho que permitissem desempenhar a sua tarefa de modo mais adequado às exigências da vida e da cultura moderna (RBEP, 1955, p. 170).

A experiência francesa, avaliada por Gildásio como “realização efetiva, no sentido da renovação pedagógica” e influenciada por ideais escolanovistas era, em síntese, estruturada pelas seguintes normas pedagógicas: classes de 25 alunos, redução na primeira e segunda série do número de professores, instituição de uma hora semanal de conselho de classe, coordenação das diversas matérias e atividades, métodos ativos, individualização do ensino, estímulo a trabalho em equipe (AMADO, 1973, p. 40). Contudo, a principal distinção entre as *classes nouvelles* e o projeto das Classes Experimentais brasileiras, de acordo com Gildásio Amado, residia no fato de a experiência francesa ter sido conduzida “minuciosamente” pelo Ministério da Educação com o estabelecimento de currículos e métodos direcionados estritamente ao ensino público. Já a experiência brasileira envolvia a

iniciativa das próprias escolas, públicas ou particulares. Assim, [...] associava o propósito de renovação de currículos, processos e métodos à preocupação com a liberdade da escola, estimulando-lhe a capacidade criadora, animando-lhe as tendências inovadoras (AMADO, 1973, p. 42-43).

Com a intenção de contribuir para a “quebra da rigidez curricular” - marca da legislação em vigor desde o Estado Novo - o argumento da liberdade do ensino ganhou força. Não é de se estranhar que as primeiras experiências desenvolvidas no Brasil tinham uma proporção aproximada de cinco escolas particulares para uma escola pública. Gildásio Amado, sobre esse fato, tece as seguintes considerações:

⁵ O acesso às fontes permite levantar uma hipótese, a ser investigada, sobre as mediações com propostas inspiradoras para a realização das Classes Experimentais no Brasil. Segundo o professor de Educação Física do CEP, Germano Bayer, o diretor da DESe, Gildásio Amado, teria também se inspirado nas experiências realizadas no *Liceo Experimental Manuel de Salas*, em Santiago (Chile), visitado por ambos na oportunidade de um congresso pan-americano de Educação Física, em 1956 (BAYER, 2010, p. 279).

Era do ensino particular, principalmente, que procediam as reivindicações de liberdade e de renovação. A razão não estava somente em que quantitativamente predominava sobre o ensino público. Neste, era maior a burocracia, a subordinação administrativa, porque dupla, aos órgãos federais e a órgãos estaduais (AMADO, 1973, p. 45).

Sob a premissa da liberdade de ensino e objetivando o ensaio de novos métodos e currículos para o ensino secundário começaram a funcionar as Classes Experimentais em 1959. No primeiro ano de realização 25 instituições de ensino⁶ de seis estados diferentes⁷ ofertaram tais classes. O conhecimento das propostas desenvolvidas é tarefa ainda a ser feita, com a intenção de perceber de que formas as Classes Experimentais foram apropriadas em diferentes instituições, sejam públicas, privadas, confessionais, laicas, etc.

No ano seguinte outras instituições de ensino desenvolveram experimentações com turmas dessa natureza. Uma destas instituições foi o Colégio Estadual do Paraná (CEP) que propôs um projeto para implementação das chamadas Classes Integrais, das quais apresento considerações gerais a seguir.

As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná: alguns apontamentos

A modelar instituição pública de ensino secundário paranaense desenvolveu a partir de 1960 as denominadas Classes Integrais. De pronto, destacam-se os argumentos sobre a adoção de nomenclatura diferenciada da “inconveniente designação ‘Classes Experimentais’”: o horário integral de funcionamento; o espírito de educação integral; o receio de que o nome experimental não encontrasse repercussão favorável junto aos pais; e, por fim, a consciência de que não seria possível dispor, de início, das condições indispensáveis para a realização de um trabalho rigorosamente experimental (CEP, 1960; 1967). A reiteração do “espírito de educação integral” é marca identitária da proposta paranaense. A passagem a seguir é emblemática nesse sentido:

⁶ Nádya Cunha e Jayme Abreu publicam, em 1963, na RBEP um balanço da experiência com a Classes Secundárias Experimentais. Utilizo como base os dados apresentados pelos autores, apesar de localizar em outras fontes algumas inconsistências com relação à exatidão do número de classes desenvolvidas. Por exemplo, para o primeiro ano de funcionamento, são listados no balanço o total de 25 instituições de ensino - 17 privadas e 8 públicas - que realizaram a experiência. Três anos antes, no mesmo periódico, Jayme Abreu assina um texto que analisa alguns aspectos das Classes Experimentais no qual apresenta o mesmo número de instituições (25), porém indicando que 19 eram particulares e 6 públicas. Em outras fontes há indicações de que, em 1959, o número de instituições que ofertaram as classes foram 27, 31, 32 e 34. Essa imprecisão de dados precisa ser melhor investigada.

⁷ Os seis estados que inicialmente desenvolveram as classes experimentais foram, em ordem de maior quantidade de instituições participantes: São Paulo, Guanabara, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará. No ano seguinte, somaram-se ao rol de estados instituições do Espírito Santo, Paraná e Pernambuco e a instituição cearense deixou de ofertar as turmas experimentais.

Pretende-se que os alunos saiam da escola secundária não apenas intelectualizados mas fisicamente bem desenvolvidos, emocionalmente mais amadurecidos, socialmente mais educados, melhor preparados para enfrentar as dificuldades da vida prática, enfim para que se possam realizar plenamente em todos os sentidos da vida e se constituir em elementos de progresso e de valor positivo na sociedade de amanhã. (CEP, 1963a, p. 4).

A “educação integral” seria atingida por meio de um trabalho pedagógico levando em consideração aspectos da educação física, educação intelectual, educação artística, educação moral, educação sexual, formação religiosa, educação social, educação democrática, educação para o trabalho e educação para as horas de lazer. A articulação de cada uma destas dimensões contribuiria para o “desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando, sem unilateralismos, excessos ou omissões”, visando oferecer ao aluno “cultura geral que possa servir de base para estudos mais elevados, de acordo com suas possibilidades [além de] torná-lo membro eficaz de uma sociedade democrática” (CEP, 1960, p. 4-6).

Esses amplos intentos formativos eram parte central da formulação de uma experiência pedagógica motivada, inicialmente, pela identificação de dois elementos de ordem cotidiana do Colégio Estadual do Paraná (CEP): os elevados índices de reprovação e de evasão escolar. Após pesquisa realizada no ano letivo de 1958, ficou explícita a “insignificante percentagem de alunos que chegavam a concluir a 4ª série ginásial” no educandário paranaense, especialmente nas turmas masculinas do período matutino (CEP, 1963a).

O então diretor do CEP, Ulysses de Mello e Silva, solicitou a um conjunto de professores a elaboração de um plano de ação que pudesse resolver não só os problemas da evasão e da repetência, mas que também, aproveitando a oportunidade daquele momento, investisse na flexibilização curricular e no ensaio de novos métodos conforme previsto nas orientações para a instalação das Classes Experimentais. Havia o entendimento de que “o Colégio Estadual do Paraná com a tradição que possui, com excelentes condições materiais e corpo docente de elevado gabarito não podia ficar à margem desse movimento renovador no campo educacional” (CEP, 1963a, p. 2).

A coordenação da tarefa ficou a cargo de Ruth Compiani, pedagoga formada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e que à época ministrava a disciplina Didática Especial, no curso de Pedagogia na mesma universidade. A elaboração do projeto contou com a colaboração de alguns professores que comporiam o currículo das Classes Integrais, os quais estabeleceram objetivos e programas de cada uma das disciplinas. Alguns professores que já atuavam no CEP se prontificaram a participar da experiência pedagógica; outros, porém, declinaram o convite, cabendo à coordenação convidar professores externos à instituição (em sua maioria recém-formados) para compor o quadro docente das Classes Integrais.

Para a elaboração do projeto, é importante destacar a participação de outros dois professores da UFPR: Albano Woiski, professor de Didática Geral e Cecília Maria Westphalen, catedrática em História Moderna e Contemporânea. Essa articulação do CEP com a universidade é outra marca identitária que precisa ser melhor compreendida: muito embora não se constituísse como um colégio de aplicação, ao longo do período estudado muitas atividades foram desenvolvidas no CEP originadas por meio de convênios entre a UFPR e a Secretaria de Educação e Cultura possibilitando, por exemplo, a realização dos estágios obrigatórios dos licenciandos da UFPR. Segundo depoimento do professor Albano Woiski, registrado por Niroá Glaser e Antônio Carneiro, as experiências com as Classes Integrais significaram para os “alunos-mestres de Matemática, de Química, de Física, etc.” um “laboratório de trabalho e de pesquisa no ensino” (GLASER; CARNEIRO, 1988, p. 119).

No projeto das Classes Integrais há registros de que muitas das ideias expostas no plano foram “inspiradas nos trabalhos realizados nos grandes centros de estudos pedagógicos”, nominalmente citados: Colégio da Fundação Getúlio Vargas de Nova Friburgo (RJ); Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres (França) (CEP, 1960a, p. 20). Além destes, em outros documentos encontramos referências ao estudo de experiências que possibilitaram “confrontar pontos de vista e assegurar uma orientação dentro das mais bem fundamentadas tendências pedagógicas” (CEP, 1963a, p. 3), como é o caso do *Liceo Experimental Manuel de Salas*, em Santiago (Chile) e do Instituto de Educação Narciso Pieroni, no município de Socorro (SP).

A referência ao Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres (CIEP) merece alguns destaques. Como parte da política do MEC desde meados dos anos 1950, muitos professores e gestores brasileiros - como Gildásio Amado, Luiz Contier, Irene Mello de Carvalho, entre outros - circularam em solo francês para o conhecimento das experiências, em especial, a desenvolvida no “Liceu de Sèvres”. Este, contudo, não foi o caso da professora Ruth Compiani. O contato da professora paranaense com as inovações desenvolvidas nas *classes nouvelles* francesas foi por meio de um artigo de Edna Chagas Cruz, professora auxiliar da cadeira de Didática Geral e Especial da USP, publicado na Revista de Pedagogia da mesma universidade. No relato dos cinco meses de estágio no CIEP, realizado no início de 1959, a docente apresenta um “traçado esquemático dos métodos ativos nas classes experimentais de Sèvres” (CRUZ, 1959, p. 19), o qual muito se assemelha estruturalmente com o plano das Classes Integrais do CEP. São os “princípios aplicados” na experiência francesa: conhecimento dos alunos; coordenação das disciplinas; métodos ativos; contatos com a vida; pesquisa de aptidões; e atmosfera da classe (CRUZ, 1959, p. 21).

Com relação à “inspiração” no trabalho desenvolvido no Colégio Nova Friburgo, parece este ter sido, inicialmente, a principal referência para as questões de organização metodológica. Entre os meses finais de 1959 e o início de 1960, há registros de um conjunto de reuniões de professores nos quais eram tratados temas considerados fundamentais para a realização do plano das Classes Integrais. Dos assuntos abordados, há

maior ocorrência dos trabalhos relativos às possibilidades de incorporação dos preceitos do “Plano Morrison” para a organização didática dos professores. As referências são diretas ao trabalho de Irene Mello Carvalho sobre o ensino por unidades didáticas desenvolvido na instituição friburguense⁸.

As Classes Integrais tinham a finalidade de iniciar uma experiência pedagógica que possibilitasse “estabelecer princípios e métodos educacionais mais adaptados à mentalidade e às condições reais dos nossos alunos, e que leve a resultados certos e proveitosos” (CEP, 1960a, p. 2). Para isso, os seguintes elementos caracterizariam a inovação pedagógica: simplificação dos programas e do currículo; entrosamento das disciplinas e inclusão de atividades de estudo do meio; adaptação do ensino aos interesses e necessidades dos alunos; adoção de métodos de ensino ativos ancorados nas “modernas teorias”; e flexibilidade do currículo, com a inclusão de matérias optativas.

Nas justificativas para o desenvolvimento do projeto, apresentadas em diversos relatórios da professora Ruth Compiani, localizamos importantes elementos que ajudam a visualizar, sob uma perspectiva ampliada, a tônica do debate educacional daquele momento. Segundo a coordenadora das classes, com o auxílio das “modernas conquistas das ciências do comportamento”, o plano deveria ser ajustado “às estruturas psicológicas do adolescente” (COMPIANI, 1965, p. 52), procurando desenvolver um “currículo permanentemente experimental, perseguindo sempre o objetivo de melhor adaptá-lo às condições dos alunos e às solicitações de uma sociedade democrática em crescente fase de industrialização, urbanização e que constantemente se modifica pelos influxos das novas descobertas científicas” (COMPIANI, 1964, p. 3).

No primeiro ano de implementação das Classes Integrais foram ofertadas duas turmas do 1º ciclo do ginásio, com 25 alunos - exclusivamente meninos - em cada uma, as quais funcionariam em período estendido, qual seja, de segunda-feira a sábado, das 8h ao meio-dia e de segunda à sexta-feira (com exceção das quartas-feiras), das 14h às 16h30⁹. As tardes das quartas-feiras eram reservadas às reuniões semanais dos professores e às reuniões mensais com os pais e responsáveis dos alunos.

Para cursar as Classes Integrais o aluno deveria ser aprovado no exame de admissão e, manifestando o interesse e com o consentimento dos pais, atender a alguns critérios de seleção: “alunos cujos pais tenham residência fixa na cidade e que estejam dispostos a fazer o curso completo de 4 anos no regime experimental; alunos que sejam considerados ‘médios’ na classificação de rotina feita pelo Colégio; alunos que demonstrem ter boa redação e saibam ler corretamente; alunos que residam nas proximidades do estabelecimento” (CEP, 1960, p. 16). No ano seguinte, em virtude da grande procura, foi acrescido o critério de aceitação somente de alunos com idade inferior a 13 anos, para evitar a heterogeneidade maturacional ou prevendo que alunos mais velhos pudessem

⁸ Muito provavelmente o conhecimento da proposta se deu pelo livro “O ensino por unidades didáticas: seu ensaio no Colégio Nova Friburgo”, em especial por meio de uma das duas primeiras reproduções da obra: 1ª edição (1954) ou 2ª edição (1957). A versão que localizei refere-se à 4ª edição (CARVALHO, 1969).

⁹ Cabe a observação de que o CEP atendia nas chamadas Classes Comuns, no período da manhã, as turmas masculinas; à tarde, as femininas e à noite, turmas mistas.

ingressar no mundo do trabalho, prejudicando “numericamente os resultados da experiência”. Observando os critérios acima e persistindo maior número de interessados do que as vagas disponibilizadas, haveria a realização de sorteios.

Percebemos nesses relatórios o acréscimo de alguns critérios, se compararmos aos indicados no prospecto informativo direcionado aos pais. Muito provavelmente, a escolha de alunos que demonstrassem um desempenho diferenciado nas avaliações sinaliza para a montagem de perfis de turmas que, potencialmente, conseguiriam melhores aproveitamentos ao longo do curso. Os critérios de idade e do compromisso em cursar todo o ginásio no regime das Classes Integrais indicam a importância destinada ao acompanhamento e controle da experiência. Com isso, os resultados obtidos com a experimentação pedagógica poderiam ser utilizados tanto para a resolução dos altos índices de reprovação e evasão, quanto para justificar as vantagens de ampliar o alcance das Classes Integrais.

O relatório de 1962 indica que foram mantidos os critérios anteriormente aplicados e o sorteio para o preenchimento das 50 vagas das duas novas turmas da 1ª série do ginásio. Com relação às turmas já ingressas, localizamos indícios da necessidade de organização destas com base nas questões curriculares específicas. Houve tentativas de agrupar os alunos das 2^{as} e 3^{as} séries em turmas segundo as opções em cursar Francês ou Latim, ao mesmo tempo que as turmas da 2ª série também procuraram ser organizadas levando em conta a opção por Religião (CEP, 1962, p. 6). Essa tentativa de organização, repetida somente no ano seguinte, parece não ter sido muito produtiva, em virtude da baixa procura por Francês e Latim. A escolha pela Religião, à princípio, não chegou a alterar a organização das turmas de maneira mais contundente, uma vez que a alocação da única aula semanal poderia ser mais facilmente manejada na grade curricular. No ano seguinte, essa tentativa foi repetida.

Em 1963 há uma significativa observação sobre os critérios, especialmente quanto ao sorteio: a consideração da proporcionalidade do nível socioeconômico dos alunos, tendo como base a variedade do perfil dos alunos de todo o colégio. Assim sendo, as vagas da única turma¹⁰ ofertada para as Classes Integrais naquele ano foram assim divididas: alunos de nível “alto” (9%); “médio superior” (10%); “médio médio” (30%); “médio inferior” (28%); e “baixo” (23%) (CEP, 1963b, p. 6). Em alguma medida, podemos sugerir que as Classes Integrais, assim como pode ter acontecido noutras experiências similares, procuraram promover alternativas para oportunizar às classes menos abastadas o acesso ao ensino secundário? Essa particularidade do CEP tampouco é considerada no balanço de Nádya Cunha e Jayme Abreu, para os quais somente alunos de classe média frequentaram a experiência paranaense (1963, p. 139). É preciso considerar a hipótese de que com a expansão do ensino secundário e o aumento da procura e do interesse por esse nível de

¹⁰ Ao longo da realização da experiência, o ano de 1963 foi o único em que ingressou apenas uma turma, ao invés das duas costumeiras. O motivo indicado foi a falta de espaço (exiguidade de sala de aula) para comportar uma segunda turma das Classes Integrais especificamente naquele ano. Essa é uma das questões que vai ser utilizada, inclusive, como justificativa para o encerramento das atividades dessa inovação pedagógica, anos mais tarde.

ensino por camadas populacionais mais diversificadas, paulatinamente essa representação variada tornou-se mais frequente em algumas instituições de ensino, como parece ser o caso do CEP. Contudo, não é demais reiterar que a aprovação em um exame de admissão pode ser considerada um óbice para a presença mais representativa de alunos das classes econômica e culturalmente menos privilegiadas, comumente com reduzidas condições de acesso, seja por cursar regularmente o ensino primário e/ou por meio dos estudos preparatórios.

Com relação às proposições de modificações curriculares e de ordem metodológica, algumas considerações são importantes. O currículo das Classes Integrais era constituído das seguintes disciplinas e práticas educativas:

QUADRO 1 – Currículo das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná

Disciplinas básicas	Português	
	Matemática	
	História	
	Geografia	
	Ciências físicas e naturais	
Línguas	Francês	optativas, sendo apenas
	Inglês	uma de caráter
		obrigatório
	Latim	optativo
Artes	Desenho	
	Artes aplicadas	
	Música	
Educação Física		
Religião		facultativa
Datilografia		facultativa

Fonte: CEP (1960, p. 11)

As principais mudanças curriculares, comparadas ao currículo adotado no ensino secundário desde a Reforma Capanema - alvo das críticas dos favoráveis às mudanças -, se manifestam na opção em cursar apenas uma língua viva, com a justificativa de que, baseado nas “ciências da educação”, o aprendizado seria mais qualificado. Estava previsto

o trabalho com o “Francês, em forma recreativa” ao longo da 1ª série do curso. No primeiro semestre da 2ª série, os alunos frequentariam aulas de Inglês e Francês para que pudessem no segundo semestre optar por uma delas ou, demonstrando “gosto e aptidão”, continuar com ambas.

Outra alteração significativa foi a indicação a partir do segundo semestre da 2ª série, do estudo do Latim “com o objetivo de levar os alunos a conhecerem os valores contidos na matéria e a sentirem as dificuldades do seu estudo. Assim, [estariam] em condições de fazer a escolha acertada do currículo a seguir, na 3ª série” (CEP, 1960, p. 11-12, grifos do autor). Além das opções pelas línguas estrangeiras, o estudo de Ciências seria incluído - com caráter obrigatório - somente a partir da 3ª série. Aliás, estas escolhas passariam a configurar perfis distintos de alunos, em virtude da continuidade dos estudos. No projeto está indicada a possibilidade de “refundir” as turmas a partir da 3ª série, dividindo-as em uma turma com o “Latim incluído no currículo, próprio para aqueles que desejam prosseguir seus estudos” e uma turma sem o Latim, “para os alunos que, ao concluírem o ginásio, desejam trabalhar” (CEP, 1960, p. 12). O ensino da Datilografia, “técnica complementar de formação” e considerada ferramenta necessária para a inserção em alguns postos de trabalho em evidência naquele momento também estava prevista para ser desenvolvida a partir da 3ª série. Ainda se cogitava “incluir outras atividades ou disciplinas técnicas no currículo, de acordo com os interesses manifestados pelos alunos e com as possibilidades do Colégio” (CEP, 1960, p. 12).

Sobre a Datilografia, alguns indícios ajudam a compreender as particularidades desse conhecimento técnico na inovação educacional em questão. Prevista desde a elaboração inicial do projeto das Classes Integrais, não foi possível localizar informações sobre a sua realização nos primeiros anos das classes. Algumas fontes indicam que a Datilografia deveria ser cursada em horário diferente ao destinado às demais atividades curriculares, muito provavelmente, após as 16h30, não tendo a instituição responsabilidade direta sobre ela. Somente no relatório de 1965 encontramos informações que apontam uma grande procura dos alunos da 4ª série para a realização do curso (externo ao CEP), cabendo ao próprio colégio a disponibilização de bolsas de estudos para os alunos que não poderiam pagar pela qualificação. As justificativas de que um certificado de datilografia era “garantia para obtenção de um emprego imediato” ou serviria como “mais um instrumental de trabalho pessoal, indispensável ao homem moderno” foram destacadas no relatório (CEP, 1965, p. 21). Também merece destaque a presença da Religião em todas as séries, uma vez que compunha uma das dimensões da educação integral e objetivava, inspirada nos ideais do cristianismo, “levar cada educando a uma concepção de vida capaz de orientar sua conduta no sentido do Bem e da verdade” (CEP, 1960, p. 5). Até o momento não foi possível localizar maiores informações sobre os responsáveis pelas aulas, a frequência dos alunos, os conteúdos trabalhados, entre outros aspectos.

A distribuição das aulas para as duas primeiras turmas foi organizada da seguinte maneira: Português e Matemática: 6 aulas cada, Geografia e História, 3 aulas cada, Francês: 2 aulas, Artes Aplicadas e Desenho: 3 aulas cada, Música: 2 aulas, Religião: 1 aula, Educação Física: 6 aulas e Orientação Educacional: 1 aula, totalizando 36 aulas semanais (CEP, 1960, p. 15). Nessa distribuição seriam concentradas as aulas das

disciplinas básicas e das línguas no período matutino e, à tarde, além das aulas de Educação Física, Artes e as disciplinas optativas, haveria horários específicos para a orientação educacional, os estudos do meio, a realização das tarefas escolares e as atividades extraclasse, em especial, os clubes¹¹.

Contudo, as alterações mais significativas foram em relação aos métodos empregados e à elaboração dos programas das disciplinas. Do ponto de vista pedagógico, a adoção do método de ensino por unidades didáticas e a busca do entrosamento de disciplinas foram as marcas principais no desenvolvimento do projeto das Classes Integrais. Nesse sentido, a coordenação dos esforços dos professores para planejar de maneira integrada os conteúdos a serem ministrados foi uma das estratégias utilizadas a fim de garantir “experiências unitárias” aos alunos. De acordo com o plano de implementação das Classes Integrais, cada “professor, tomando conhecimento do trabalho desenvolvido pelos colegas, [contribuiria] com sua parcela para atingir os objetivos comuns”, dentre eles, o combate ao “artificialismo da divisão estanque de disciplinas que leva os educandos a uma concepção falsa da realidade” (CEP, 1960, p. 2).

Nos relatórios consultados é possível identificar o protagonismo da História e da Geografia como disciplinas em torno das quais se realizavam articulações de conteúdos e temáticas exploradas nas demais áreas de conhecimento. Este trabalho integrado, apoiado “nas modernas teorias psicológicas” que defendiam a “aprendizagem como um processo de percepção global” (CEP, 1966, p. 11), visava proporcionar aos estudantes a possibilidade de “tratar, simultaneamente, dos vários aspectos da realidade sob o prisma das diferentes disciplinas [habitando-os] a considerar a questão no seu conjunto” (CEP, 1967, p. 4).

As possibilidades de articulação entre as unidades didáticas das disciplinas eram debatidas tanto nas reuniões de planejamento realizadas antes do início das aulas, quanto nos encontros semanais dos professores que aconteciam ao longo do ano letivo, sistematicamente às quartas-feiras. Nessas reuniões também era sugerida a adoção dos métodos ativos para as atividades cotidianas de todas as disciplinas, a fim de transformar a escola em um “ambiente de vivências, de aprender pela experiência e não um lugar onde o professor dando tudo “pronto” ao aluno só exige dele memorização”. Nesse sentido, a principal mudança seria incentivar que o aluno se tornasse o “agente da própria educação”, um “ator mais que um espectador” (CEP, 1960, p. 8).

Juntamente com o entrosamento de disciplinas, as atividades relacionadas ao estudo do meio ocupavam lugar de destaque no plano das Classes Integrais, contribuindo para atingir os objetivos da “concretização do ensino”. A principal finalidade deste recurso era “levar os educandos a tomar contato com a realidade do ambiente em que vivem, a considerar os problemas e recursos da comunidade a que pertencem”, a fim de “formar o cidadão consciente de sua posição na sociedade democrática, para fazê-lo sentir sua responsabilidade no futuro da cidade, do Estado e do país” (CEP, 1961, p. 14). Mais do

¹¹ Os chamados clubes seriam desenvolvidos uma vez por semana e tinham como principais objetivos: desenvolvimento do espírito social dos alunos; canalização das tendências agressivas; liberações das tensões emocionais; desenvolvimento de “hobbies” e fornecimento de meios para estimular as atividades espontâneas e criadoras (CEP, 1961).

que isso, “através da assimilação dos valores éticos, econômicos e sociais”, buscava-se “garantir padrões comuns de conduta, a fim de assegurar a continuidade e a evolução da própria vida social, a qual [...] depende da participação efetiva de cada um dos seus membros” (CEP, 1964, p. 1).

Ao longo dos quatro anos do curso ginásial os alunos realizavam visitas a instituições assistenciais (patronato, asilo, escola de recuperação de menores), instituições políticas e serviços públicos (palácio do governo, corpo de bombeiros, estação de tratamento de água, correios e telégrafos, consulados europeus), instituições culturais (bibliotecas, universidades, escola técnica, jornais), instituições econômicas (indústrias, fábricas, serraria), instituições recreativas (clubes, cinemas, associações esportivas), instituições religiosas (catedral, sinagoga, centro espírita), locais de interesse histórico (sambaquis, Paranaguá, Lapa), entre outros (CEP, 1964, p. 10-15). Convém destacar que as despesas para a realização das visitas e excursões eram de responsabilidade “dos próprios alunos” ou da “boa vontade dos elementos da comunidade”, uma vez que a direção do colégio não direcionava recursos financeiros para esse tipo de atividade. (CEP, 1964, p. 16).

Por fim, no que se refere à verificação da aprendizagem, havia o entendimento de que era necessário eliminar as chamadas provas tradicionais (chamadas orais, provas mensais e exames finais) que, de acordo com o projeto das Classes Integrais, contribuiriam apenas para a memorização e a reprodução verbal de assuntos tratados em aula, dando a impressão aos alunos de que estes aspectos eram únicos e suficientes para a aprovação final. As modificações abarcavam a inclusão de revisões e avaliações diversas como parte do trabalho escolar, sendo o aluno informado bimestralmente do aproveitamento em cada disciplina por meio de conceitos (ótimo, bom, regular e insuficiente). Ainda sobre esse aspecto, foi incluída a autoavaliação, pela qual os alunos identificariam seus comportamentos em quesitos como responsabilidade, atenção, interesse, respeito aos colegas e professores, cooperação, entre outros. A participação do serviço de orientação educacional era fundamental para o acompanhamento do progresso dos alunos, tanto nas disciplinas como nas demais dimensões comportamentais.

Considerações finais

O principal objetivo deste texto foi apresentar aspectos gerais da inovação pedagógica denominada Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná, coetânea das demais iniciativas congêneres que incidiram no ensino secundário e atenderam, na sua maioria, pela rubrica Classes Experimentais. Como fechamento, destaco algumas questões que ainda estão por ser investigadas, especificamente quanto ao término das Classes Integrais. Sabemos que no ano de 1967 não houve mais oferta de novas turmas específicas para as classes, e os alunos que já as cursavam foram paulatinamente incorporados às Classes Comuns.

Com relação aos motivos que levaram ao encerramento da experiência podemos sugerir algumas hipóteses: uma dimensão refere-se às custas para a manutenção e melhoria de funcionamento da inovação. Há registros apresentando uma quantidade considerável de

reclamações que versavam sobre a não remuneração dos professores e demais funcionários pelo regime integral de trabalho, a necessidade de contratação de profissionais para os trabalhos técnicos de pesquisas e de assistência social, e a adequação de mobiliários e espaços físicos específicos para os propósitos das Classes Integrais (COMPIANI, 1965). Em suma, problemas de ordem profissional e estrutural que, se atendidos, exigiriam maiores investimentos do erário público.

Soma-se a essa questão dos investimentos o reduzido atendimento de alunos. Havia o entendimento por parte de alguns professores e gestores de que os poucos alunos que cursavam as Classes Integrais, em comparação aos alunos que majoritariamente frequentavam as Classes Comuns do CEP, seriam privilegiados. Nesse contexto, apesar do reconhecimento dos resultados e das potencialidades formativas da inovação pedagógica, a impossibilidade de estendê-la a um maior número de alunos e alunas parece ter sido preponderante e optou-se em cessar a experiência em favor de um tratamento mais equitativo a toda a comunidade escolar, evitando possíveis tensões internas. Além disso, com o término das Classes Integrais, haveria a possibilidade de aumentar o atendimento às estudantes secundaristas, uma vez que o horário integral de funcionamento da experiência pedagógica impedia a abertura anual de pelo menos duas turmas femininas, no período vespertino.

A ação dos gestores também pode ser indicada como um dos elementos que levaram à extinção das Classes Integrais, em especial pela mudança do governo estadual em 1966, e a sequente indicação de nova diretoria do CEP no mesmo ano. Um plano reformulado das Classes Integrais foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação naquele ano, prevendo a diminuição gradativa do tempo de permanência dos alunos a partir da 2ª série do ginásial. Contudo, os alunos da 1ª série e os demais que demonstrassem dificuldades de aprendizado continuariam a frequentar a escola em período integral.

E esse parece ter sido a causa de alguns contratemplos, como podemos perceber no conteúdo de um ofício do diretor do CEP, Ernani Straube ao Secretário de Educação e Cultura, Carlos Alberto Moro, datado de 23 de agosto de 1966, solicitando a remuneração dos professores pela disponibilidade integral para a participação nas reuniões e no acompanhamento dos alunos com dificuldade. Segundo o diretor, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura havia se comprometido a realizar os pagamentos dos professores até o final do ano letivo, o que não estava sendo cumprido desde o término do primeiro semestre. A perspectiva do diretor não era animadora, sendo enfático em sugerir o encerramento da experiência para o ano seguinte, uma vez que não se sentia no direito de cobrar dos professores a realização das tarefas “extras” sem a devida remuneração acordada (STRAUBE, 1966).

A despeito dos motivos que podem ter resultado na finalização da experiência, as duas questões iniciais motivadoras da elaboração do plano de ação que deu origem às Classes Integrais foram acompanhadas minuciosamente ao longo da experiência. Só para exemplificar, com base em uma pesquisa realizada tendo como referência os primeiros anos das classes (1960-1963), no quesito da repetência escolar, 48% dos alunos das Classes Comuns chegariam a 4ª série ginásial tendo repetido uma ou mais vezes, ao passo que 84% dos alunos das Classes Integrais completariam a 4ª série ginásial sem repetência.

E sobre a evasão escolar, 59 % dos alunos das Classes Comuns matriculados em 1960 permaneciam na instituição após quatro anos de curso, contra 84% dos alunos das Classes Integrais que iniciaram sua trajetória no ensino secundário no mesmo ano letivo (CEP, 1967, p. 12).

O desafio em compreender sob uma perspectiva ampliada o que representaram as Classes Integrais do CEP no contexto das inovações pedagógicas para o ensino secundário ainda é tarefa em andamento. O entendimento mais aprofundado da importância de tais inovações realizadas naquele contexto requer a necessária articulação das ações efetivadas sob premissas de ideais escolanovistas e a influência das chamadas “ciências da educação”, em especial a Sociologia, a Psicologia e a Biologia aplicadas ao campo educacional, postas em diálogo com as configurações sociais e políticas que possibilitaram tais experiências pedagógicas no ensino secundário. Igualmente se configura como desafio a identificação de possíveis reminiscências das práticas inovadoras nos anos que seguiram ao término das experimentações pedagógicas dessa natureza, o que pode trazer contribuições para a escrita de uma história do ensino secundário.

Referências

- ABREU, Jayme. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 33, n.78, p. 3-18, abr./jun., 1960.
- AMADO, Gildásio. *Educação Média e Fundamental*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora; Brasília: Instituto Nacional do Livro/MEC, 1973.
- BAYER, Germano. *Ser professor de Educação Física*. Blumenau: Nova Letra, 2010.
- BRAGHINI, Katya Zuquim; BONTEMPI JUNIOR, Bruno. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol.28, n.3, p. 241-261, set., 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000300012>
- CARVALHO, Irene da Silva Mello. *O ensino por unidades didáticas*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1969.
- COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). *Plano de Organização das Classes Experimentais*. Primeiro ciclo. Curso secundário. Curitiba, [1960?]. Acervo pessoal de Ruth Compiani.
- COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). *Classes Integrais*. Relatório anual. 1961. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. *Classes Integrais*. Relatório anual. 1962. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. *Classes Integrais (Experimentais) do Colégio Estadual do Paraná*. Histórico. Curitiba, 1963a. Acervo pessoal de Ruth Compiani.
- _____. *Classes Integrais*. Relatório anual. 1963b. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. *Classes Integrais*. Relatório anual. 1965. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. *Classes Integrals*. Relatório anual. 1966. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. *Classes Integrals do Colégio Estadual do Paraná*. Curitiba, [1967?]. Acervo pessoal de Ruth Compiani.

COMPIANI, Ruth. *O currículo das Classes Integrals do Colégio Estadual do Paraná*. Curitiba, 1964. Acervo do Arquivo Público do Paraná. Fundo Colégio Estadual do Paraná.

_____. A Experiência das Classes Integrals. Relatório. Curitiba, 1965. In: COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. *Classes Integrals (Experimentais) – 1960/67*. Diretrizes Gerais do Plano elaborado pela primeira equipe de professores das diversas disciplinas sob a Direção da Coordenadora das Classes Professora Ruth Compiani. Curitiba, [19--?]. Acervo pessoal de Germano Bayer.

CRUZ, Edna Chagas. Os métodos ativos nas Classes Experimentais do Liceu de Sèvres. *Revista de Pedagogia*. São Paulo, ano V, vol. V, n. 9, jan./jun., 1959, p. 19-29.

CUNHA, Marcus V. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 72, n. 171, p. 175-195, mai./ago., 1991.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 40, n.91, p. 90-151 jul./set., 1963.

GLASER, Niroá Z. R. R.; CARNEIRO, Antônio Lineu. Entrevista com o professor Albano Woiski. *Educar*. Revista do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, v. 7, n. 1-2, jan./dez., 1988, p. 107-122.

GOMES, Ângela de Castro. Introdução. As marcas do período. In.: _____ (coord.). *Olhando para dentro: 1930-1964*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013, p. 23-39.

LAFER, Celso. *JK e o programa de metas (1956-61): processo de planejamento e sistema político no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MARQUES, Sandra Machado Lunardi. *Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro*. 1985. 407 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar*. Campinas: Autores Associados/Anped, nº 14, p. 35-60, mai./ago., 2000.

PINTO, Diana Couto. Gildásio Amado. In.: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-INEP-Comped, 2002, p. 414-419.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP). Relatório do professor Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 24, n.60, p. 159-197 out./dez., 1955.

_____. Classes experimentais no ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 30, n.72, p. 73-83, out./dez., 1958.

SOUZA, Rosa F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas do humanismo (1920-1960). *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-99, jan./jun., 2009.

STRAUBE, Ernani Costa. *Exposição de motivos ao Sr. Secretário. Assunto: remuneração dos horários: estudo e reuniões*. 23 de agosto de 1966. Acervo pessoal de Ruth Compiani.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. *Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

VIEIRA, Leticia. *Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1964)*. 2015. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

WARDE, Mirian Jorge; RIBEIRO, Maria Luisa. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In.: GARCIA, Walter (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980, p. 195-204.

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.

XAVIER, Maria do Carmo. A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. In.: GIL, Natália; CRUZ e ZICA, Matheus; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.