

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**EDISON NERES BARBOSA**

**AS CLASSES INTEGRAIS NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ**  
**NA DÉCADA DE 1960: UMA INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO ENSINO**  
**SECUNDÁRIO PARANAENSE**

**CURITIBA**

**2019**

**EDISON NERES BARBOSA**

**AS CLASSES INTEGRAIS NO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ  
NA DÉCADA DE 1960: UMA INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO ENSINO  
SECUNDÁRIO PARANAENSE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - Mestrado Acadêmico em Educação na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ariclê Vechia

**CURITIBA**

**2019**

## SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
1.1 CONTEXTO DO PROBLEMA.....	9
1.2 OBJETIVOS.....	10
<b>1.2.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>10</b>
1.3 JUSTIFICATIVA E REVISÃO DA LITERATURA.....	10
<b>2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>13</b>
2.1 A PESQUISA COM INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	17
<b>3. O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1930-1960).....</b>	<b>21</b>
3.1 O ENSINO SECUNDÁRIO A PARTIR DE 1930.....	21
3.2 O ENSINO SECUNDÁRIO SOB AS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO DE 1942.....	24
3.3 A DÉCADA DE 1960 E AS EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	25
<b>4 AS CLASSES EXPERIMENTAIS OU INTEGRAIS.....</b>	<b>31</b>
4.1 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS <i>CLASSES NOUVELLES</i> .....	31
4.2 AS CLASSES EXPERIMENTAIS NO BRASIL.....	34
<b>5 AS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ NA DÉCADA DE 60 DO SÉCULO XX.....</b>	<b>41</b>
<b>5.1 O Colégio Estadual do Paraná: locus da pesquisa.....</b>	<b>42</b>
<b>5.2 AS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ.....</b>	<b>47</b>
<b>5.3 ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ DE 1961 a 1964.....</b>	<b>50</b>
<b>5.3.1 Organização das turmas de 1961.....</b>	<b>50</b>
<b>5.3.1.1 Reuniões de professores.....</b>	<b>51</b>
<b>5.3.1.2 Objetivos das reuniões.....</b>	<b>52</b>
<b>5.3.1.3 Temas abordados em reunião.....</b>	<b>52</b>
<b>5.3.1.4 Outros temas abordados nas reuniões.....</b>	<b>53</b>
<b>5.3.1.5 Entrosamento das disciplinas.....</b>	<b>54</b>
<b>5.3.1.6 Entrosamentos efetuados.....</b>	<b>54</b>
<b>5.3.1.7 Entrosamentos realizados na 2ª unidade.....</b>	<b>55</b>
<b>5.3.1.8 Estudo do Meio.....</b>	<b>56</b>
<b>5.3.1.9 Demonstrações realizadas durante as reuniões.....</b>	<b>58</b>
<b>5.3.1.10 Atividade extraclasse.....</b>	<b>60</b>
<b>5.3.1.11 Aproveitamento escolar.....</b>	<b>61</b>
<b>5.3.1.12 Relatório da história do Brasil e do Paraná.....</b>	<b>64</b>
<b>5.3.2 A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ EM 1962.....</b>	<b>66</b>
<b>5.3.2.1 Organização das turmas.....</b>	<b>66</b>
<b>5.3.2.2 Reuniões com os professores.....</b>	<b>67</b>
<b>5.3.2.3 Entrosamento das disciplinas nas turmas de 1962.....</b>	<b>68</b>
<b>5.3.2.4 Estudo do meio no ano de 1962.....</b>	<b>69</b>
<b>5.3.2.5 Atividades extraclasse.....</b>	<b>69</b>
<b>5.3.2.6 Aproveitamento escolar.....</b>	<b>71</b>
<b>5.3.3 Organização das turmas de 1964.....</b>	<b>73</b>

<b>5.3.3.1 Reuniões de professores</b> .....	74
<b>5.3.3.2 Entrosamento entre as disciplinas</b> .....	76
<b>5.3.3.3 “Estudo do meio” no ano letivo de 1964</b> .....	77
<b>5.3.3.4 Sessões cívicas</b> .....	77
<b>5.3.3.5 Rendimento escolar em 1964</b> .....	78
<b>5.3.3.6 Orientação sexual para os alunos do CEP</b> .....	79
<b>6 DEPOIS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES 4024/61</b> .....	80
<b>6.1 CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO</b> .....	81
<b>6.1.1 Do Ensino Secundário</b> .....	83
<b>6.1.2 Do Ensino Técnico</b> .....	84
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a organização das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná (CEP), uma das propostas de inovação pedagógica do Ensino Secundário brasileiro, realizada entre os anos finais da década de 1950 e meados dos anos de 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 que tinham como meta o atendimento às demandas necessárias à transformação do Ensino Secundário, em especial, quanto à democratização do acesso a esse nível de ensino e à necessidade de deixar de ser exclusividade para as classes mais abastadas. A questão norteadora colocada para a investigação busca responder como se constituíam as Classes Integrais, na década de 1960, do Colégio Estadual do Paraná? A pesquisa tem como objetivo geral: analisar a organização das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná, na década de 1960. E tem como objetivos específicos: investigar a origem das Classes Integrais; conhecer o perfil dos professores que atuavam no CEP, naquele período; analisar a metodologia de atuação adotada nas Classes Integrais. Esta pesquisa, de abordagem histórica, de cunho qualitativo, bibliográfica e documental, teve como fontes principais: a legislação: leis e regulamentos; a documentação do colégio: regulamentos e relatórios; depoimentos de professores e de alunos, orais e/ou escritos, e bibliografia pertinente. Para embasamento teórico foram contemplados autores como Amado (1973), Abreu (1963), Franco (2013), Campos (1931), Chagas (1978), Veiga (1992). Apesar de seguirem a proposta geral das Classes Experimentais, constatou-se que, no Colégio Estadual do Paraná, elas tiveram algumas peculiaridades, como por exemplo, a importância dada ao “estudo do meio”, como ferramenta de melhor compreensão da realidade do que está sendo estudado. As atividades extraclasse foram outra ferramenta de ampliação da aprendizagem obtida em sala de aula, pois os clubes esportivos e os demais clubes formados no Colégio possibilitaram aos alunos uma vivência mais completa de aprendizagem e cidadania.

**Palavras-chave:** Ensino Secundário. Inovações Pedagógicas. Classes Integrais.

## ABSTRACT

This work have for its goal the analysis of the organization of the Integral Classes of the *Colégio Estadual do Paraná* (CEP), one of the proposals for pedagogical innovation of the Brazilian high schooling system made during the final years of the 1950 decade and the middle 1960 decade. Locating the experience developed in the state of Paraná, among the other initiatives of national reach denominated Experimental Classes, are evidences of some peculiarities of the Integral Classes, stressing the contributions which had as goal the meeting of the necessary demands for the transformation of the high school, specially for the democratization of the access to this level of study and the need for it be no more an exclusivity for the more rich classes. The main quest for this investigation is answering how the integral classes were created in the time window from 1960 in the *Colégio Estadual do Paraná*. Its general goal: To analyze the organization of the integral classes on the *Colégio Estadual do Paraná*, the 1960 decade. Its specific goal: **To investigate** the genesis of the “Integral Classes”, **to know** the character of the teachers who acted on that time, on the CEP, and **to analyze** the methodology adopted on the Integral Classes. This research, with a historical approach, and a qualitative, bibliographical and documental nature, will have as its main sources: the legislation – laws and regulations –, the school documentation – regulations, reports, teaches’ testimonials, oral or written, students’ testimonials, and also the relevant bibliography. For its theoretical foundation will be studied authors like Amado (1973), Abreu (1963), Franco (2013), Campos (1931), Chagas (1978), Veiga (1992). Although they worked on the general premises of the Experimental Classes, it was verified that on the *Colégio Estadual do Paraná* they had some peculiarities like: the importance given to the “study of the middle”, as a tool to better understand the reality of the study object. The extracurricular activities were another tool to amplify the learning received on the school class, as by means of the sports clubs and other clubs formed on the School, the students had a fuller experience of the learning and the institute of citizenship.

**Keywords:** high school; pedagogical inovations; integral classes.

## 1 INTRODUÇÃO

Dado o período, entre os anos de 1930 e 1960 marca o estabelecimento e, contudo, a redefinição da escola secundária no Brasil. Teve com as principais discussões deste período a divisão do curso secundário em ciclos, a flexibilização curricular, o ensino integral e a ênfase dada à formação clássica ou científica.

O Ensino Secundário, desde que foi organizado, caracterizou-se por ser um nível ou um tipo de ensino com a finalidade de formar a elite para ingresso nos Cursos Superiores, portanto, tinha uma função essencialmente propedêutica. No Brasil, o Ensino Secundário foi instituído em 1837, com a criação do Imperial Colégio de Pedro II e manteve essa função preparatória durante todo o Período Imperial. No final do século XIX, nem mesmo o advento da República, que prometia colocar em prática uma nova proposta educacional, conseguiu mudar as finalidades expressas do Ensino Secundário. As várias reformas efetuadas na chamada Primeira República podem ser consideradas como tentativas de romper com a tradição de um ensino propedêutico, mas foram poucos os resultados positivos.

Durante o governo de Vargas, de 1930 a 1945, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (1930), que tinha por finalidade a elaboração de um sistema nacional público de ensino. Foram também efetuadas diversas reformas durante esse período, que mudaram significativamente o Ensino Secundário. A Reforma de Francisco Campos, de 1931, dividiu o Ensino Secundário em dois segmentos e diversificou o currículo dos anos finais de estudo. As Leis Orgânicas do Ensino, aprovadas por Decretos-lei, de 1942 a 1945, efetuaram reformas em todos os níveis de ensino. O Ensino Secundário foi reformulado em 1942, tendo sido organizado em dois níveis: o Curso Ginásial, de 4 anos de duração, e o Curso Colegial, de 3 anos de duração, que era bifurcado em Curso Clássico e Curso Científico. Apesar dessa reforma ter sido realizada já em um período de mudanças sociais que exigiam mão de obra qualificada para a indústria, que começava a crescer, e para o comércio, as finalidades desse nível de ensino eram as seguintes: a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo; c) proporcionar condições para ingresso no Ensino Superior e d) possibilitar a formação de lideranças condutoras. (ROMANELLI, 1999) Já a formação profissional ficou a cargo, principalmente, do setor comercial e industrial, reforçando a dualidade de ensino já existente. Apesar de todas as reformas educacionais

efetuadas no período Vargas, o Ensino Secundário não acompanhava as mudanças sociais e econômicas verificadas no período, em decorrência da crescente urbanização e industrialização. Tal situação exigia a expansão de um ensino “pós-primário” para outros segmentos da sociedade, que necessitavam de formação para o trabalho.

Portanto, a educação continuava sendo um grande problema no final dos anos 1940 e no início da década de 1950, conhecida na história brasileira como a década do desenvolvimentismo. A aura desenvolvimentista expunha com mais nitidez a precariedade educacional dos brasileiros. O segundo governo Vargas, conhecido pelo impulso nacionalista ao desenvolvimento, ficou devendo muito, se o que estiver em pauta for a educação. (BOMENY, 2015)

O período que vai desde a queda do governo Vargas até o início da década de 1960 foi marcado por intensos debates no campo educacional. A Constituição de 1946 distanciou-se da doutrina liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Foi baseado nessa doutrina, que o Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Em 1948, o primeiro projeto deu entrada na Câmara Federal, seguido de mensagem presidencial. Começou, então, um dos períodos mais fecundados de lutas ideológicas em torno dos problemas da educação que, depois de 13 anos de debates, resultou na aprovação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (ROMANELLI, 1999)

Além dos debates ideológicos durante esse período, várias foram as iniciativas e experimentos realizados, visando à renovação do Ensino Secundário. Em 1953, foi instituída a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), com a finalidade de promover atividades de aperfeiçoamento de professores e pessoal técnico. Em 1958, Lauro de Oliveira Lima propôs ao MEC a criação dos Ginásios Populares de Base Profissionalizante e Gildásio Amado<sup>1</sup>, diretor

---

<sup>1</sup> A passagem do professor Gildásio Amado pela Diretoria do Ensino Secundário foi marcada por uma série de iniciativas pioneiras, dentre as quais cabe mencionar a instituição, em 1957, antes portanto da Lei de Diretrizes e Bases, das Classes Experimentais no Ensino Secundário. Foi essa a primeira tentativa de flexibilizar o currículo e introduzir maior autonomia escolar para o rígido Ensino Secundário do país. Suas propostas de formação de um núcleo comum no Ensino Médio e da inclusão de matérias técnicas no ginásio acadêmico foram acolhidas na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Sua atuação naquela diretoria fez-se notar ainda pela conceituação e aplicação prática do ginásio orientado para o trabalho ou ginásio polivalente, para o qual criou os Centros de Treinamento de Professores de Práticas de Trabalho (industrial, comercial e agrícola).

da Diretoria do Ensino Secundário, propôs a criação dos Ginásios Modernos como alternativa para a renovação do Ensino Secundário. (SOUZA, 2008)

Outras iniciativas também foram verificadas, entre elas, a criação do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, o Colégio Vocacional de São Paulo, além de inovações na metodologia de ensino de várias disciplinas. (GARCIA, 1980) A partir dos anos 50 do século XX, outras finalidades para o Ensino Secundário passaram a ser discutidas, a fim de atender às demandas da época. Uma das propostas educacionais específicas para o Ensino Secundário da época foram as chamadas Classes Experimentais ou Classes Integrais. Somente colégios que serviam de padrão aos demais foram escolhidos para adotar a inovação educacional que estava sendo proposta. O Colégio Estadual do Paraná, por ter sido um colégio equiparado ao Colégio Pedro II, até 1961, foi um dos escolhidos para adotar essa nova proposta pedagógica.

## 1.1 CONTEXTO DO PROBLEMA

O período compreendido entre os anos 1930 a 1960 marca a consolidação e, ao mesmo tempo, a redefinição da escola secundária no Brasil. As principais polêmicas deste período consistiam na divisão do curso secundário em ciclos, a flexibilização curricular, o ensino integral e a ênfase dada à formação clássica ou científica. Na Reforma Capanema (1942), o ensino secundário visava dar uma concepção do que era o homem, o ideal de vida humana e a consciência da significação histórica da pátria. É mantido o privilégio da formação geral desinteressada, atendendo aos interesses dos grupos conservadores. Entretanto, a ação dos renovadores faz com que a cultura científica e técnica e os valores mais utilitários ganhem força até culminarem na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que elimina o Latim como disciplina obrigatória, assim como também flexibiliza o currículo. Durante a década de 1950 se discutia a necessidade de uma reformulação do ensino secundário brasileiro. Dentre os debates estavam a inadequação dos programas, métodos e finalidades daquele nível de ensino em decorrência das transformações sociais, somada à necessidade de efetivar a democratização de acesso ao ensino secundário a uma parcela mais significativa da população. (BIZZOCCHI, 2016, p. 107)

Uma das propostas de inovação pedagógica no estado do Paraná ocorreu no Colégio Estadual do Paraná, sob a denominação de Classes Integrais, tendo como contexto de estudo a década de 1960, nesse colégio, localizado na cidade de Curitiba, quando ocorreram inovações pedagógicas no Ensino Secundário. Resta questionar: como foram organizadas as Classes Integrais no Colégio Estadual do Paraná, na década de 1960?

De pronto, destacam-se os argumentos sobre a nomenclatura diferenciada: o horário integral de funcionamento e o espírito de educação integral. Foram, portanto, chamadas de Classes Integrais pelo 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. Coexistindo ao lado das classes comuns - que representavam mais de 95% das turmas da instituição -, as poucas turmas das 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.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a organização das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná, na década de 1960.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

1. Analisar os princípios que nortearam a modalidade Classes Integrais;
2. Conhecer o perfil dos professores que atuavam naquele período;
3. Identificar o currículo e o plano de estudos adotados nas Classes Integrais.
4. Analisar a metodologia adotada no desenvolvimento das Classes Integrais;
5. Analisar o significado das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.

## 1.3 JUSTIFICATIVA E REVISÃO DA LITERATURA

A justificativa e a relevância da presente pesquisa vêm atender interesse pessoal e profissional, além de o tema escolhido ter, de certa forma, originalidade acadêmica. Estudar questões relacionadas ao Colégio Estadual do Paraná deve-se ao fato de essa instituição de ensino ser a mais antiga e maior do Estado, criada em

1846, com o nome de Liceo de Curitiba. Até 1961, foi equiparada ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, que era o padrão nacional a ser seguido. Nessa condição, o Colégio Estadual do Paraná foi selecionado para realizar o experimento pedagógico das Classes Integrais, que 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.

Neste trabalho de investigação, o interesse pessoal/acadêmico em estudar as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná deve-se ao fato de elas constituírem uma inovação no ensino, relacionadas ao Nível Secundário, na década de 1960.

Na perspectiva acadêmica, deve-se destacar que a questão das Classes Integrais ou Experimentais, dada sua relevância no cenário educacional, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Podemos destacar alguns estudos já publicados. Destacamos o artigo de Daniel Ferraz Chiozzini (2016), que aborda o movimento da Escola Nova, das Classes Experimentais e dos Ginásios Vocacionais (1958-1970). O autor visa aprofundar a compreensão de como o processo de concepção e implantação dessas escolas, valendo-se da apropriação de referenciais escolanovistas – especialmente da produção intelectual de John Dewey – contribuiu para a construção de uma nova concepção de educação experimental no Brasil.

O artigo de Letícia Vieira (2016) tem como título *Classes experimentais no ensino secundário: o pioneirismo de Luis Contier (1951-1961)*. Esse artigo explorou o uso dessa experiência escolar pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, que viabilizou a prescrição legal de Classes Experimentais no Ensino Secundário, a partir de 1959.

O artigo de Sergio Roberto Chaves Junior (2018), cujo título é *Inovações pedagógicas do ensino secundário brasileiro nos anos 1950/1960: apontamentos sobre as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná*, apresenta algumas questões sobre as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná, uma das propostas de inovação pedagógica do Ensino Secundário brasileiro, realizada entre os anos finais da década de 1950 e meados de 1960.

Rosa de Fatima Souza (2009), em seu artigo *A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960)*, destaca os debates em defesa do currículo humanista no Ensino Secundário brasileiro travados no período entre 1920 e 1960. Toma como base artigos publicados em periódicos de circulação nacional e textos de educadores que problematizaram a

questão do humanismo como eixo norteador do currículo. O texto põe em evidência as posições dos intelectuais ligados à Igreja Católica, além das representações de professores do Ensino Secundário e intelectuais de tendência liberal. A análise mostra também como a noção de humanismo vai se transformando ao longo do século XX.

Carlos Eduardo Bizzocchi (2016), em seu artigo *Educação renovada no Estado de São Paulo: a experiência pioneira do ensino continuado e as práticas escolares do Experimental da Lapa 1961-1971*, desataca que o “Experimental da Lapa” foi uma das referências em ensino inovador entre as diversas iniciativas da década de 1960 e 70, no Estado de São Paulo, principalmente a partir da instalação das Classes Experimentais. A instituição, com origem em 1939, é historicamente inovadora e forjada a partir da Escola Nova e de suas derivações. Durante o período pesquisado, testou o ensino continuado de oito anos que, em 1971, foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases como Ensino de 1º grau. Sem nunca abandonar as práticas renovadoras que o caracterizaram, o “Experimental da Lapa” forjou-se numa somatória de modelos, gerando uma experiência ímpar com identidade própria.

No artigo *Classes experimentais no Ensino Secundário: o pioneirismo de Luis Contier de 1951-1961*, Norberto Dallabrida (2016) destaca o pioneirismo de Luis Contier na implantação das Classes Experimentais no Ensino Secundário brasileiro, na década 1951-1961, colocando o foco sobre a experiência liderada por ele no Instituto Alberto Conte e apropriada das *classes nouvelles*. Além disso, explora o uso dessa experiência escolar pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, que viabilizou a prescrição legal de Classes Experimentais no Ensino Secundário, a partir de 1959.

A dissertação de Katya Mitsuko Zuquim Braghani (2005), *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*, investiga as ideias dos colaboradores da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) sobre a qualidade do Ensino Secundário no Brasil, nos anos de 1950. Teve como objetivo destacar e analisar a organização e o funcionamento da Escola Secundária, expectativas, interesses, orientações, funcionamento, métodos, conteúdos e clientela, a fim de compreender quais eram os indicadores de qualidade da época e qual seria, então, o modelo ideal de Escola Secundária desejada.

## 2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa histórica que se insere no campo da História Cultural, na vertente da História das Instituições Escolares. No presente estudo, optou-se por investigar uma experiência pedagógica realizada em uma instituição de ensino secundário no Estado do Paraná: Portanto foi feito um recorte temporal, o estudo está restrito à década de 60 do século XX; bem como já foi feito um recorte temático, o estudo das “Classes Integrais”, um experimento educacional que envolveu um número seletivo de professores, um número reduzido de alunos, um horário próprio e um método de ensino singular.

É definida a vertente qualitativa, com uma postura interpretativa compreensiva, considerando também o aprofundamento da pesquisa teórica, bibliográfica (livros e artigos que tratem do ensino secundário, das classes integrais e de práticas pedagógicas no período em estudo) e documental. Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica e documental adotadas as seguintes etapas da pesquisa

Etapas da Pesquisa.

1. Levantamento bibliográfico para analisar o contexto histórico, o referencial teórico das classes integrais, etc.
2. Levantamento dos dados: Documentos escritos da instituição a ser estudada.
3. Análise dos dados.
4. Redação da dissertação

Houve um considerável aumento do número de interessados em estudar sobre as instituições de ensino desde a década de 1971, de acordo com estudo realizado por Nosella e Buffa (2008), que fizeram um levantamento da produção nacional entre 1971 e 2007. Esse aumento mostra que as instituições de ensino são e continuam sendo o centro da proposta educacional no Brasil (GONÇALVES NETO; MIGUEL; FERREIRA NETO, 2011). Assim, a memória e a materialização da escola são estudadas sob diferentes aspectos. A preocupação teórico-metodológica é um fator que circunscreve a pesquisa da História das Instituições Escolares.

Esse tipo de pesquisa envolve uma complexidade de análise histórica, assim é importante ressaltar que:

Antes de poder dizer fundamentalmente como é a história, devemos saber o que é a história e como é ela possível. Se a história é absurda e cruel, trágica ou burlesca, se nela se realiza um plano providencial ou uma lei imanente, se ela é o cenário do arbítrio e do acaso ou o terreno do determinismo: a cada uma destas perguntas e a todas em conjunto só podemos responder satisfatoriamente se já sabemos o que é história. (KOSIK, 2002, p. 229 apud LOPES, 2016, p. 123)

E no mesmo sentido, podemos dizer sobre a educação:

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2008, p. 15 apud LOPES, 2016, p. 124)

Para produzir, o ser humano precisa conceber mentalmente o que irá produzir e, da mesma forma, como irá produzir. Assim, os conceitos, valores e símbolos são um trabalho não material; trata-se, pois, de um saber em conjunto, sendo um trabalho onde se situa a educação.

Essas considerações fazem perceber que o fenômeno educativo é muito mais complexo do que pode aparentar em um primeiro momento de modo superficial. Essa complexidade deriva principalmente do fato de se tratar de uma prática essencialmente humana e que, como tal, também carrega as características inerentes ao ser social que a produz e que é por ela produzido, do que decorre que sua análise precisa considerar a pesquisa da totalidade. (LOPES, 2016, p. 124)

Sendo assim, pesquisar significa inserir o problema num contexto e analisá-lo de maneira conjunta. Nesse sentido, o estudo das Classes Integrais do CEP mostra-se como um fundamental arcabouço para a história da educação paranaense e brasileira, o que se constitui como foco da presente pesquisa: analisar as Classes Integrais inseridas no contexto da época, a saber, de 1962 a 1964.

Um dos aspectos fundamentais dos estudos sobre instituições escolares são os desafios teórico-metodológicos utilizados. É certo que não há novidade ao se optar por estudar esse tema, pois temos registros de várias pesquisas ao longo dos anos sobre o assunto, porém, a novidade consiste no fato de que “é uma tentativa de escrever a história das instituições escolares rompendo com a perspectiva descritiva e com os registros oficiais da escola”. (NORONHA, 2007, p. 165)

Quanto maior o leque de atividades humanas aceito como legítimo à preocupação do historiador, com tanta maior clareza entende-se a necessidade de estabelecer conexões sistemáticas entre elas, e tanto maior a dificuldade de alcançar uma síntese. Naturalmente, isso é muito mais do que um problema técnico de apresentação. (HOBBSAWM, 1991 apud NORONHA, 2007, p. 167)

Dessa forma, este estudo implica um conteúdo teórico, sendo uma das maiores dificuldades da pesquisa, como aborda Noronha (2007):

A dificuldade de pensar teoricamente a produção sobre o âmbito da história das instituições escolares tem uma de suas raízes na crise de paradigmas e na crise da modernidade que trouxe consigo a volta da história narrativa, a fragmentação da realidade e, portanto, a crença de que a história das instituições escolares é acessível apenas a conhecimentos fragmentários, negando metodologicamente a relação entre o particular e o universal. (NORONHA, 2007, p. 165-166 apud LOPES, 2016, p. 126)

Nesse sentido, há uma problemática da pesquisa educacional na sua relação entre o particular e o universal, mais ainda quando há um foco na história da educação, pois, por um lado afirma-se que a educação precisa ser estudada a partir de microanálises, sendo possível uma compreensão mais detalhada da realidade do sujeito; por outro lado, as discussões envolvem as dimensões socioculturais, que são pressupostos para entender esse movimento do fenômeno educacional (LOPES, 2016).

Os trabalhos de microanálise são produzidos pelos chamados “historicistas” e não por historiadores da educação, como mostra Noronha (2016):

Os trabalhos que se apresentam como trabalhos dos historicistas em educação, em geral, são aqueles que se enquadram na lista da chamada nova história ou do ressurgimento da história narrativa ou história fragmentária. A título de exemplo podemos citar ‘a história do giz’; ‘a história do lápis’; ‘a história da mobília’; ‘depoimentos orais de velhos mestres’; ‘os brinquedos na escola’ etc. (NORONHA, 2007, p. 166 apud LOPES, 2016, p. 127)

Como ressalta a autora, essa forma de análise aumenta a dificuldade da investigação teórico-metodológica em relação à escrita da história, uma vez que as relações particulares e gerais não foram consideradas.

Isso implica dizer que não basta ter boa vontade para sair fazendo história das instituições escolares. É preciso superar a ingenuidade teórica e metodológica e potencializar ao pesquisador um conhecimento amplo das ciências da sociedade e de um fundamento sobre a natureza, as dificuldades e multiplicidade de visões do que seja o histórico. (NORONHA, 2007, p. 168 apud LOPES, 2016, p. 128)

Noronha (2007) faz esse alerta justamente para que o pesquisador se atente ao preparo teórico-metodológico da pesquisa aplicada a instituições escolares, pois, não se trata de um campo de pesquisa com menor grau de dificuldade.

O fato de concentrar o foco da pesquisa num certo objetivo delimitado não pode ser fator de ilusão para se pensar que só há um método de pesquisa a ser empregado ou, até mesmo, uma única espécie de documentos como fonte de pesquisa, como mostra Bloch (2001):

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específicos para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza. Que historiador das religiões se contentaria em compilar tratados de teologia ou coletânea de hinos? (BLOCH, 2001, p. 80 apud LOPES, 2016, p. 128)

O modo como o pesquisador se prepara em relação aos fundamentos teórico-metodológicos terá implicação direta na realização e na qualidade da apresentação e análise dos dados da pesquisa e, por consequência, no reconhecimento do trabalho apresentado.

Esse esforço de produzir um conhecimento objetivo requer que o historiador da educação adquira uma formação adequada teórica e científica porque fazer a escrita da história não é o mesmo que 'contar histórias' ou algo parecido com 'descrever em minúcias o funcionamento das instituições escolares', ou ainda, recolher fotos, registrar dados, etc., como se estes falassem por si mesmos, muito embora essa forma de trabalhar esteja muito em moda atualmente. (NORONHA, 2007, p. 68 apud LOPES, 2016, p. 128-129)

Nesse contexto, Noronha (2007) ressalta que o historiador da educação precisa, acima de tudo, ter uma formação humanística, científica e técnica.

A formação humanística implica um conhecimento suficiente da cultura clássica do ponto de vista histórico, filosófico e filológico. A formação científica implica o domínio histórico-epistemológico. Por fim, a preparação técnica considera o domínio dos métodos e técnicas de investigação histórica. (LOPES, 2016, p. 129)

Isso se deve à preocupação com a preparação do historiador, que se constitui um desafio enorme na atualidade, pois ele se encontra caracterizado pelo pragmatismo na produção do conhecimento. Tem-se um desafio em questão: o de resgate da especificidade da história da educação que "[...] nem seja diluído no geral e nem se perca no seu aspecto específico". (NORONHA, 2007, p. 127)

No que diz respeito às incursões no estudo da educação brasileira, Romanelli (2000) nos mostra um aspecto de análise macroestrutural aos olhos da teoria crítica:

Em princípio descobrimos que, substancialmente, pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas. Depois pudemos verificar que houve tempos em que essa visão tinha uma razão de ser dado o contexto sociocultural em que estava inserida a instituição escolar brasileira. (ROMANELLI, 2000, p. 13)

Na pesquisa realizada por Romanelli (2000), foi constatado que, entre outros aspectos, a herança cultural influi na vida cotidiana da população que procura a escola. Assim, um dos grandes desafios do pesquisador é justamente esse: a percepção de que os aspectos culturais têm de ser levados em consideração em toda pesquisa histórica, além de analisá-los e explicitá-los de forma coerente.

Ainda de acordo com a pesquisadora, outras constatações foram feitas em seu estudo da história da educação:

A primeira delas é a de que a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar a demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola. A segunda constatação relaciona-se com a evolução da cultura, sobretudo da cultura letrada [...]. A terceira constatação tem implicações com o sistema político: a forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa. (ROMANELLI, 2000, p. 14)

Essas constatações trazem à tona outros grandes desafios, ao se abordar a história da educação brasileira, relativos ao estudo das instituições escolares. Esses desafios mostram que a visão da totalidade e a percepção da dialética envolvida são de suma importância no processo de estudo das instituições escolares.

## 2.1 A PESQUISA COM INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Pensar a historiografia das instituições escolares é um desafio para o pesquisador. Por essa razão, Noronha (2007) ressalta a importância de superar as lacunas deixadas pela “história tradicional”:

É, pois, como dimensão da totalidade histórica que a historiografia das instituições escolares precisa ser escrita para superar as lacunas e as ausências de respostas que foram deixadas pela chamada ‘história tradicional’, porque essas ‘ausências de respostas’ têm sua origem na ‘ausência de perguntas’, porque a realidade não responde nada espontaneamente. É preciso ter indagações e clareza teóricas e metodológicas do ‘lugar teórico’ de onde se está falando (do seu alcance e limites) para que seja possível fazer avançar a compreensão do objeto e dos modos de tratar-se o objeto nas relações que estabeleçam entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento histórico. (NORONHA, 2007, p. 170 apud LOPES, 2016, p. 130)

É necessário ter clareza da perspectiva teórica-metodológica na abordagem da pesquisa em instituições escolares, em sua relação entre o objeto e o sujeito da pesquisa, como alerta Noronha (2007):

Sem uma reflexão rigorosa sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho do historiador da educação, a tarefa de produzir ficará reduzida a rotinas de descrições narrativas, de uma história sem objeto, sem problema e sem indagações. Isso significa que sem a teoria o conhecimento em história da educação não avança. (NORONHA, 2007, p. 166 apud LOPES, 2016, p. 131)

Nesse contexto de preocupação com qualidade da pesquisa e, principalmente, com a pesquisa da história das instituições escolares, Sanfelice (2007, p. 76-86 apud LOPES, 2016, p.132-133) apresenta onze pontos, com o objetivo de contribuir com os estudos dos pesquisadores do tema:

- 1) Quando se decide pesquisar a história de uma instituição escolar, o condicionante inicial é o da temporalidade. Assim, colocam-se questões como: trata-se de uma instituição que existiu e acabou ou que persiste atualmente? Optar por uma história somente do passado ou do passado e do presente? Como periodizar a história da instituição e evitar o anacronismo?
- 2) As condições materiais objetivas e subjetivas do pesquisador, especialmente a sua formação no campo da pesquisa, são fundamentais para que as decisões iniciais estejam presentes no ponto de chegada, enriquecidas pelos conhecimentos alcançados. A pergunta inevitável é: por onde começar? O desafio é entrar na instituição, e isso ocorrerá pelo conjunto de fontes levantadas, criticadas e selecionadas, e nenhum tipo de fonte deve ser confiscado.
- 3) É preciso decifrar o quebra-cabeça das instituições. Uma instituição escolar é a síntese de múltiplas determinações de várias instâncias que agem e interagem entre si dialeticamente, produzindo uma identidade.
- 4) É preciso olhar o entorno, pois nenhuma instituição manifesta sua plena identidade apenas no interior dos seus muros.
- 5) Cada instituição escolar responde às suas múltiplas determinações de modo único. Não há instituição escolar que não mereça ser objeto de pesquisa histórica. Há sempre uma identidade, e ao historiador cabe a tarefa de buscar o sentido dessa identidade na relação infinita do particular com o geral.

- 6) Para acessar a história de uma instituição escolar, não há uma regra que determine um único caminho. Em parte, o resultado da investigação dependerá da formação teórica do pesquisador e do alcance dos recursos metodológicos.
- 7) Tudo que é prenhe de historicidade se constitui em objeto da história enquanto ciência.
- 8) É importante apreender como os historiadores realizaram suas pesquisas sobre a história de instituições escolares como um exercício de historiografia. Para isso, estão citadas e comentadas, a seguir, as pesquisas de Alves (1993), Andrade (2000) e Nosella (2001).
- 9) Para Alves (1993), a análise histórica deve ser sempre uma análise concreta. É mister não antagonizar o geral em relação ao singular. O singular é visto como manifestação de um movimento universal, mas sua forma própria de se realizar precisa ser captada.
- 10) Andrade (2000), como no caso de Alves (1993), utiliza como primeiro recurso o levantamento da bibliografia disponível e faz uso de obras sobre o Ensino Secundário em Minas Gerais, considerando a necessidade de contextualizar o colégio no quadro geral de ensino desse estado. É uma pesquisa que teve como intuito desvendar as práticas educativas resultantes de uma dada concepção de ensino, em uma instituição escolar do século XIX, marcada pela subjetividade e incompletude, conforme a própria autora.
- 11) Da obra de Nosella (2011), convém destacar as concepções que norteiam o trabalho do ponto de vista teórico-metodológico: a) na relação entre trabalho e educação, afirma-se que as formas de vida que caracterizam uma sociedade marcam também sua educação e suas instituições escolares; b) considera-se metodologicamente o particular com expressão do desenvolvimento geral; c) não se defende a contraposição entre dados empíricos e interpretações subjetivas, pois a história contada respeita os documentos coletados, que são resultado de olhares humanos, portanto, subjetivos.

Os itens acima expostos trazem à tona a complexidade da pesquisa com foco nas instituições escolares e a necessidade de o pesquisador estar bem preparado no que diz respeito ao caráter teórico-metodológico a ser empregado em seu trabalho. Segundo Mialaret (2013, p. 83-84), esse tipo de pesquisa, sobre a história das instituições escolares, é um instrumento poderoso para entender o

passado e, mais do que isso, compreender o presente. Esse estudo pertence, por direito, à família das ciências da educação.

Pressupostos metodológicos e categorias de análise são imprescindíveis, porém insuficientes para a realização da pesquisa. É preciso ir a campo, coletar e selecionar as fontes primárias e secundárias. (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 26)

Jorge Nagle (1976) mostrou o perigo, ao atuar de forma mecânica na história da educação, sobretudo na sua relação com a sociedade. Desde então, esse tema passou a ser recorrente, não sendo um tema novo, muito embora, às vezes, não pareça que lhe é dado o devido valor dentro da pesquisa educacional.

Nesse sentido, podemos resumir em alguns tópicos, segundo Lopes (2016), em que consiste a preocupação, nesse campo de pesquisa, com o pesquisador, com o objeto de estudo e com o aporte teórico-metodológico utilizado:

- 1) A história das instituições escolares não pode ser considerada um campo inferior e isolado de estudos em história da educação.
- 2) Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados como requisitos indispensáveis para a produção da historiografia em geral e da educação são também necessários para a escrita da história das instituições escolares.
- 3) A formação teórico-metodológica do pesquisador em história da educação é um aspecto que precisa de grande atenção e dedicação com vistas à superação de abordagens ingênuas e descontextualizadas, que não permitem o avanço do conhecimento em história da educação.
- 4) O reconhecimento e a valorização do estudo da história das instituições escolares passam pela preparação epistemológica dos pesquisadores, que precisam estar munidos de aportes teórico-metodológicos que possibilitem análises científicas sobre seu objeto de estudo.
- 5) O estudo da história das instituições escolares, quando bem conduzido, trará grandes contribuições para a compressão da história da educação e para o desenvolvimento de propostas educacionais emancipadoras.

A história de uma instituição escolar pode abordar diversos componentes como: a sua criação, as transformações pelas quais passou, os aspectos arquitetônicos, os alunos, os professores, os saberes, as normas, a metodologia (Nosella & Buffa, 2008). Contudo, segundo Sanfelice (2009) e Santos & Vechia (2019), também podem ser

entendidos como estudos desse tipo aqueles com ênfase em somente um aspecto, como o ensino de uma disciplina ou a arquitetura de uma escola. Na presente pesquisa privilegiamos o estudo de um experimento pedagógico realizado em uma instituição de ensino que abrange vários componentes acima citados.

Seguimos, então, com o levantamento e análise de dados da presente pesquisa, no que se propõe agora a tratar da Educação Secundária brasileira.

### **3. O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1930-1960)**

Este capítulo procura contextualizar o Ensino Secundário no Brasil, no panorama da educação brasileira, a partir de 1930, quando a política passou por mudanças significativas. Traça um perfil do Ensino Secundário até o ano de 1960, não deixando de destacar as reformas efetuadas em 1942.

#### **3.1 O ENSINO SECUNDÁRIO A PARTIR DE 1930**

Em decorrência da revolução de 1930, Getúlio Vargas toma o poder no Brasil e se torna presidente da República. Durante seu governo, que durou de 1930 até 1945, o debate educacional foi intenso, pois, havia conflitos entre católicos, escolanovistas e propostas educacionais do governo. Foram vários os educadores que se destacaram nesse período, entre eles, Gustavo Capanema, Anísio Teixeira<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Anísio Teixeira estudou em colégios jesuítas até iniciar o curso de Direito no Rio de Janeiro. Formado em 1922, já em 1924, iniciou sua carreira como administrador público, tornando-se, aos 24 anos, inspetor-geral de Ensino da Bahia, cargo equivalente ao do secretário de Estado da Educação nos dias de hoje. Graças à industrialização e à urbanização, as décadas de 1920 e 1930 foram efervescentes nas artes e nas ciências. O debate pedagógico mundial não fugia à regra: era intenso e consistente. Preocupado em atualizar o Brasil frente ao que se discutia e se praticava ao redor do mundo, Anísio Teixeira realizou viagens para a Europa, a partir de 1925. Visitou e estudou os sistemas de ensino da Espanha, Bélgica, Itália e França. Em 1927, foi para os Estados Unidos da América, onde conheceu o trabalho de John Dewey, filósofo e pedagogo que mais influenciou seu pensamento. O primeiro revés às ideias progressistas de Anísio Teixeira ocorreu em 1928. Naquele ano, ele se desentende com seus colegas de governo, na Bahia. Setores da Igreja Católica e o conservadorismo político dominante pressionavam as autoridades baianas a vetar as políticas empreendidas por Teixeira, destinadas à democratização do ensino e à laicidade da educação. O pedido de demissão da Inspeção de Ensino representa um divisor de águas na carreira de Anísio Teixeira. É nesse momento em que o administrador público abre espaço para o pensador. Anísio ingressa na Universidade Columbia, em Nova York, onde obtém título de mestre pelo *Teachers College* e firma de vez seus fortes e perenes laços intelectuais com John Dewey. No retorno ao Brasil, em 1931, estabelece residência no Rio de Janeiro, onde ocupa a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. O educador procura estabelecer uma ponte para aproximar o Ensino Fundamental e a universidade, criando a Rede Municipal de Educação Carioca – ainda hoje uma das mais vigorosas do Brasil. Com reconhecimento nacional ascendente, Anísio Teixeira foi capaz de articular um grupo de intelectuais brasileiros com o

Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre tantos outros. No governo de Getúlio Vargas, a prioridade era estabelecer uma elite pensante, por isso criou, em 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, a fim de cuidar especialmente dos assuntos referentes à educação e à saúde no país. Sua criação foi um dos primeiros atos do governo varguista, o que acabou contribuindo para uma educação mais qualificada, alcançando níveis de atenção jamais atingidos, seja pelos movimentos dos educadores ou por iniciativas do governo.

Em 1932, foi lançado à nação brasileira o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assinado por 26 educadores e coordenado por Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, cujo propósito era a renovação do sistema educacional brasileiro. Esses autores do Manifesto<sup>3</sup> defendiam o ensino na forma obrigatória e gratuita e que caberia ao governo subsidiá-lo. Além disso, reconheciam a educação integral e laica, sendo que esse tipo de ensino deveria conduzir os alunos até a universidade.

Teixeira teve a oportunidade de estudar na Universidade da Columbia; isso fez com que influenciasse outros pensadores e quebrasse o paradigma da educação brasileira. Para ele, ficou nítido que o momento era oportuno para mudanças. Em uma viagem aos Estados Unidos, inspirou-se nas ideias daquele que foi seu professor e viera a se tornar o seu mentor, o filósofo John Dewey. Para Nunes (2010), ter Dewey como mentor, faria Teixeira levar a educação brasileira a adotar novos rumos.

Escolher Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiados na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. (NUNES, 2010, p. 19)

---

objetivo de fazer da educação uma alavanca para remodelar o país. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41)> Acesso em: 09/01/2019.

<sup>3</sup> No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, estão declaradas as “diretrizes de uma política escolar, inspiradas em novas ideias pedagógicas e sociais e planejadas para uma civilização urbano-industrial”. (RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXXIV, jul./set., 1960, nº 79, p. 91)

A educação no Brasil vinha sofrendo mudanças. No ano de 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo. No ano seguinte, em 1935, fundou-se a Universidade do Distrito Federal. Destacam-se as reformas criadas pelo ministro Francisco Campos (Decretos nº 19.890, de abril de 1931 e nº 21.241, de 4 de abril de 1932), que reformularam o Ensino Secundário. Essas reformas modificaram a estrutura do Ensino Secundário e o currículo em funcionamento, pois tinham em vista a modernização desse nível de escolarização. O currículo passou a ser seriado, a frequência tornou-se obrigatória e o ensino passou a ter dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos e o complementar, de dois anos. No entanto, para o ingresso no Ensino Superior, era exigida uma habilitação durante o ciclo complementar. A partir dessas reformas, Francisco Campos equiparou todos os Colégios Secundários oficiais ao Colégio Pedro II. Além disso, mediante inspeção federal, foi possível conceder a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem e se submetessem a essa inspeção, de acordo com o decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932:

Art. 1º: o ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial. O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Vale ressaltar que essas reformas ocorreram em virtude de que o Brasil dava início à reestruturação nas suas bases econômicas, políticas e sociais. O país tinha como foco a idealização de um modelo voltado à industrialização. Para Schwartzman; Bomeny; Costa (2000), essas reformas visavam à formação do homem, preparando-o para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências de uma sociedade urbano-industrial.

O Ensino Secundário tinha como objetivo oferecer uma formação adequada a todos os indivíduos, sem distinção, objetivando tornar os cidadãos conscientes e críticos da realidade social. Porém, vale ressaltar que os critérios de seleção dos alunos para o ingresso nesse nível de ensino incorporam a ideia de educar somente os mais capazes, pois, estabeleciam-se exames de seleção. Havia, portanto, uma controvérsia: o Estado reconhecia o direito à educação, mas criava empecilhos para o ingresso de todos no Ensino Secundário.

Essa reforma intensificou as relações entre o Estado e a sociedade; com isso, a educação passou a ser umas das prioridades do governo varguista, mesmo que defendesse apenas os interesses do Estado. Francisco Campos foi nomeado como Ministro da Educação e Saúde Pública e, em 1931, implementou uma reforma na

educação nacional, tendo como destaques a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do Ensino Secundário e do Ensino Superior.

Dada essa reforma, o Ensino Secundário passaria de cinco para sete anos de duração, sendo dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, o fundamental, com o período equivalente a cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas, correspondente à formação geral. “Para a segunda fase do ensino secundário, o ciclo complementar, com a duração de dois anos, era propedêutico para o curso superior mais de três opções: candidatos à matrícula no curso jurídico, [...] para os cursos de medicina, farmácia e odontologia e por fim, os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura” (BRASIL, 2018, p. 1).

### 3.2 O ENSINO SECUNDÁRIO SOB AS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO DE 1942

Conforme Romanelli (1999), a divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi reformulada na Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, com a Reforma Capanema, ao estabelecer o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos. Essa divisão permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do Curso Primário com o Ciclo Ginásial, e o 2º grau, formado pelo Ciclo Colegial. Gustavo Capanema afirmava:

o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar os adolescentes numa sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais amplo da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação e bem dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz de além disso, criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos deveres maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino. (ROMANELLI, 1999, p. 156-157)

O Artigo 25, do Decreto-lei nº 4,244, de 1942, deixava claro que a finalidade do Ensino Secundário era a de “formar individualidades condutoras”, portanto, em nada mudaram as finalidades desse nível de ensino desde o Período Imperial.

No entanto, o processo de industrialização avançava e exigia uma educação que possibilitasse um desenvolvimento tecnológico maior e atendesse ao aumento demográfico da população. Com o fim do Estado Novo e o retorno à normalidade democrática, uma nova Carta Constitucional foi votada em 1946, dando início a uma

nova etapa na vida nacional. No campo educacional, buscou-se dar um ordenamento, estabelecendo direcionamentos para o ensino em todo o país. O anteprojeto que iria resultar na Lei n. 4.024<sup>4</sup>, de 1961, teve início em 1948 e foi elaborado por uma comissão presidida por Lourenço Filho e, devido a lutas ideológicas, ficou em hibernação e tramitação por 13 anos. As lutas ideológicas foram travadas por posturas chamadas conservadoras, representadas por setores ligados ao ensino particular, em especial as escolas confessionais, e uma postura considerada inovadora, representada por setores da chamada Escola Nova, que defendiam a escola pública e estatal. (VECHIA, 2019)

Nesse período de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, várias experiências educacionais foram realizadas no âmbito da escola pública. Em relação ao Ensino Secundário, as mudanças econômicas e sociais, tais como o necessário desenvolvimento industrial e o êxodo do campo para as cidades, fizeram crescer desmedidamente a demanda por esse nível de ensino. Analisando-se a expansão da Escola Secundária brasileira, verifica-se que o crescimento de matrículas, no período de 1933 a 1953, esteve em torno de 490%, crescimento ainda mais expressivo quando cotejado com o das Escolas Elementar e Superior, no mesmo período, que foi, respectivamente, de 80% e de 90%. (ABREU, 1955)

### 3.3 A DÉCADA DE 1960 E AS EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS

A migração do campo para as cidades crescia de forma surpreendente, impulsionando a urbanização e a industrialização. O processo de industrialização avançava e exigia uma educação que possibilitasse desenvolvimento tecnológico maior e atendesse ao aumento demográfico da população. A demanda pela Educação Secundária, principalmente por parte das classes populares que almejavam entrar no mercado de trabalho, crescia de forma assustadora.

No período de 1933 a 1953, o índice de expansão do Ensino Secundário no Brasil fora da ordem de 490%, índice muito superior ao crescimento das matrículas do Ensino Primário e Ensino Superior, no mesmo período, em torno de 80% e de 90%,

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº4.024, de 20 de dezembro de 1961. Foi a primeira lei a fixar diretrizes e bases para a educação em âmbito nacional.

respectivamente. Apesar do crescimento elevado da Escola Secundária, Abreu<sup>5</sup> (1955a, p. 36) observava que ela era ainda “uma instituição puramente urbana, sendo o seu déficit na zona rural praticamente total”. Para o ano de 1953, segundo o autor, os dados estatísticos oficiais assinalavam uma grande concentração de estabelecimentos de Ensino Secundário nas capitais dos estados em relação aos municípios do interior (1.152 estabelecimentos nas capitais e 616 em cidades do interior) e apontavam, ainda, a existência de 1.253 sedes municipais no país sem um só ginásio.

No que dizia respeito à escolaridade média, boa parte dos alunos concluíam apenas o Ciclo Ginásial, interrompendo os estudos e ingressando na vida prática ou buscando um segundo Ciclo Profissionalizante, especialmente o Ensino Comercial, o mais demandado pelos estudantes. “Nesse sentido, Abreu destacava ‘a desponderada’ preferência pela escola secundária em relação aos demais ramos do ensino médio”, explicada pelo educador como decorrente do prestígio das profissões liberais e da fundação pública (ABREU, 1955a, p. 42 apud SOUZA, 2008, p. 205).

Os dados estatísticos não deixam dúvidas. A democratização das oportunidades educacionais em nível secundário era um dos maiores desafios da educação brasileira. Mas o próprio processo de expansão acelerada indicava outros problemas, como a concentração das matrículas no primeiro ciclo em detrimento do segundo, assinalando a função distributiva do Curso Ginásial; os altos índices de abandono e seletividade do ensino; o desequilíbrio na distribuição regional dos estabelecimentos escolares dentro do país (entre regiões e entre zona urbana e rural) e a preferência do alunado pela Educação Secundária ao invés de formação profissional.

Esse último aspecto ganhava projeção entre os educadores quando se intensificavam as preocupações com a formação de trabalhadores para as diversas

---

<sup>5</sup> Jayme Abreu nasceu em Salvador, Bahia, em 16 de fevereiro de 1909. Fez seus estudos básicos no Ginásio da Bahia. Formou-se em Medicina, em 1930, na Faculdade da Bahia. Trabalhou em alguns hospitais e, simultaneamente, a partir de 1927, exerceu o cargo de Inspetor de Ensino no Ginásio em que estudou. Em 1931, foi nomeado Inspetor Federal da Educação e Saúde para o Ensino Secundário. Jayme Abreu se desvinculou de sua área e tornou-se um autodidata em educação. Em 1942, foi nomeado para o cargo de técnico da Secretaria de Educação do Estado, quando iniciou sua aproximação com Anísio Teixeira. Foi assessor de Anísio Teixeira quando este assumiu o cargo de Secretário de Educação da Bahia.

ocupações da sociedade urbano-industrial, em que emergia a problemática das relações entre educação e desenvolvimento.

De fato, um número cada vez maior de profissionais da educação posicionava-se a favor da democratização do Ensino Secundário, reformulado em consonância com as necessidades da época.

Conforme Souza (2008), Lourenço Filho, já em 1950, indicava a necessidade de o Estado assumir a ampliação de vagas:

À fase de expansão desse ramo de ensino, por iniciativa particular, deverá suceder outra, com maior responsabilidade de parte dos poderes públicos. Será sempre útil que exista considerável contingente de estabelecimentos particulares de ensino secundário. Mas torna-se necessário que a ação governamental passe a exercer-se de forma direta para melhor direção e coordenação desse ramo de educação, agora “comum” ou já de grande parte do povo. (FILHO, 1950, p. 97)

Anísio Teixeira seria ainda mais contundente. Na percepção do diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), a mudança da clientela mudaria, inevitavelmente, a Escola Secundária. As transformações em curso indicavam a constituição de uma escola popular.

Com efeito, tomada de assalto, a Escola Secundária está se multiplicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo desse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual, tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão-se rompendo, e a orgulhosa Escola Secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da Escola Primária, boa aqui, regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas, em transformação constante. (TEIXEIRA, 1954, p. 10 apud SOUZA, 2008, p. 207)

Para Teixeira, a educação democrática deveria atender às necessidades do tempo presente, oferecendo especialmente a Educação Técnica (não a Literária e nem mesmo a Científica), que deveria ser comum a todos os homens. Caberia a essa modalidade de educação, pois, assumir a pedagogia da escola popular, isto é, constituir uma pedagogia da formação do adolescente, como a Escola Primária consolidara uma pedagogia de formação da criança. Isso significaria adotar programas com atividades educativas de nível adaptado aos adolescentes, na “diversíssima variedade de suas aptidões” (TEIXEIRA, 1954, p. 11), ensinando pouco e bem.

Dessa maneira, a escola secundária intelectualista e livresca transformar-se-ia numa “escola de formação prática, com programas

utilitários e destinados a habilitar o aluno a viver e ganhar a vida".  
(TEIXEIRA, 1954, p. 12)

Entretanto, as resistências à democratização do Secundário foram significativas. Muitos educadores e intelectuais criticaram a abertura descontrolada de vagas, vendo nisso comprometimento da qualidade de ensino. A reação veio até mesmo de aguerridos defensores do ensino e da universalização da Escola Primária que, em relação ao Secundário, mantinham reservas, temendo que a expansão desmoronasse o modelo de escolarização consolidado na sociedade brasileira.

Nada mais expressivo dessa ambiguidade que as posições veiculadas pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, como demonstraram os estudos de Spósito (1984) e Bontempi (2006). Os argumentos desfavoráveis à expansão ponderavam sobre a má qualidade do ensino, a insuficiente formação dos professores, a ineficácia de muitos estabelecimentos privados, a precariedade da atuação do Estado na fiscalização do ensino, a relevância da formação humanista no Secundário para a devida preparação dos jovens para o Ensino Superior. Partilhados pelos professores secundaristas, profissionais da educação e por vários setores sociais, esses argumentos compuseram representações duradouras sobre os problemas e descaminhos da educação no Brasil. (SOUZA, 2008)

Em seu balizado inventário dos problemas da Educação Secundária no país, Jayme Abreu (1955) destacou as questões relacionadas à organização institucional e pedagógica. Desse modo, o educador sublinhou a precariedade do sistema de fiscalização, mantido pelo Ministério de Educação e Saúde, pois era insuficiente para acompanhar a expansão do ensino. Além disso, havia poucas condições técnicas para a orientação pedagógica das escolas; os prédios eram improvisados e os equipamentos precários.

Outro problema grave, na opinião do autor, era a articulação da Escola Secundária com a Escola Primária. Não havendo exigência de certificado de conclusão da última série primária para a inscrição no exame de admissão ao Ginásio, havia crianças que abandonavam o Primário na 3ª série para se aventurar ao ingresso no Curso Ginásial. Também era comum o exame de admissão ser de nível superior à exigência dos programas da 4ª série elementar ou, em determinadas escolas, inferior ao esperado. (SOUZA, 2008)

Em relação ao currículo, Abreu (1955a) criticava o prevalecimento da forma tradicional de organização curricular, verificando-se a extensão enciclopédica dos

programas, a desarticulação do conhecimento e o alheamento dos conteúdos aos programas com os quais se defrontavam os alunos.

O respeito pondera: “Em consequência da rotina criada por essa uniformidade esterilizadora não se fazem maiores objeções doutrinárias à escola tradicional, que tem a disciplina ou matéria como centro, pelo menos como manifestação do pensamento médio do grupo que vive o problema”. (ABREU, 1955a, p. 61)

Observava ainda que, uniformemente determinado por leis, o currículo era elaborado de forma centralizada e sem consulta aos professores, desconsiderando os estudos e princípios científicos atualizados sobre teorias curriculares. Assim, as escolas exigiam dos alunos o estudo de dez a doze matérias a cada série do Curso Secundário, todas contando com listas extensíssimas de conteúdo. Portanto, prevaleciam nos programas minúcias e “requintes eruditos e específicos, sobrecarregados de nomes, datas, exceções, sem adequação ao nível mental e às necessidades dos adolescentes.” (ABREU, 1955, p. 66)

Quanto aos métodos de ensino, o autor registrava a indiferença do Ensino Secundário brasileiro pela renovação metodológica. Assinalava serem as práticas mais comuns a “exposição” e a “recitação”. “A escola, via de regra, não busca participação ativa do aluno, limita-se sistematicamente aos compêndios ou aos ditados de pontos, exige exaustivo esforço de memorização, impõe disciplina autocraticamente, não leva em conta diferenças individuais” (ABREU, 1955a, p. 68 apud SOUZA, 2008, p. 207). O emprego dos métodos passivos não leva os alunos “a pensar, perguntar, discutir, objetar, investigar, concluir”. De modo geral, asseverava o autor, o ensino era admitido como bom e se o aluno não apresentava bom rendimento a culpa era dele, “jamais da escola”. Todo o ensino secundário desenvolvia-se em função dos exames e notas: “a preocupação dominante é a de apenas se o aluno decorou a noção transmitida pelo professor ou do texto oficial e não a de incorporação desse conhecimento e sua utilização em novas relações”. (ABREU, 1955a, p. 69 apud SOUZA, 2008, p. 208)

A indiferença pela inovação podia ser verificada, também, no uso precário das técnicas modernas de ensino. Nesse sentido, era notável a excepcionalidade do uso do estudo dirigido, assim como dos recursos audiovisuais. Por essa razão, o autor afirmava consternado:

Utilização do método de projetos, atenção às diferenças individuais através da organização de classes especiais etc., estudo científico dos casos anormais com prescrição de regimes específicos, emprego

regular e ponderável de recursos audiovisuais, uso normal de biblioteca etc., não se assinalam como práticas arraigadas à escola secundária brasileira. (ABREU, 1955a, p. 69).

As críticas de Jayme Abreu à organização pedagógica da Escola Secundária referiam-se a problemas antigos, há décadas sinalizados pelos educadores progressistas, como a ordenação tradicional do currículo; a desarticulação entre os conteúdos e os interesses dos alunos; a extensão exagerada dos programas; a rigidez dos exames, tornando a avaliação o centro da atividade educativa; a disciplina autoritária, entre outros.

As apreciações do educador revelavam, não obstante, uma clara defesa dos princípios da pedagogia moderna. As mudanças preconizadas implicavam, dessa maneira, na inovação dos métodos e técnicas de ensino, adotando processos ativos, emprego das novas tecnologias educacionais, valorização das atividades extraclasse etc.

Por último, Jayme Abreu (1955) considerava a formação de professores um dos mais graves problemas do Ensino Secundário. Para ele, a expansão acelerada nos últimos anos fizera com que se organizasse um magistério de emergência, “aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma”. (ABREU, 1955a, p. 72) Recorrendo mais uma vez aos dados estatísticos, afirmava que, em 1951, somente no Estado do Rio de Janeiro, numa amostra de 1.377 professores secundários em exercício, apenas 112 eram diplomados por Faculdades de Filosofia, o que equivalia a 8% do professorado. O diploma mais encontrado era o de professor normalista, seguido de bacharel em direito e médico. Ainda em relação à referida amostra, 49,4% dos professores eram do sexo feminino, evidenciando uma participação significativa das mulheres na profissão docente de Nível Secundário. Contudo, 50% do professorado era formado em Nível Médio somente, e desses, 12% tinham cursado apenas o Ciclo Ginásial.

As tentativas de inovação educacional, nesse período, foram diversas e pontuais. Pode-se destacar a criação do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo; o Colégio Vocacional Oswaldo Aranha, de São Paulo; as inovações no Ensino das Ciências e da Matemática e a criação das Classes Experimentais, em diversos colégios do país.

## 4 AS CLASSES EXPERIMENTAIS OU INTEGRAIS

As tentativas de modificação do Ensino Secundário brasileiro começaram na década de 1950, por meio de experiências esparsas. Desta forma, a partir de 1959, de modo restrito e regulado pelo MEC, as Classes Experimentais começaram a ser implantadas em alguns estabelecimentos de Ensino Secundário brasileiro, concentrando-se nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Essas experiências geralmente foram introduzidas no primeiro ano do Curso Ginásial – primeiro segmento do Curso Secundário composto por 4 anos de duração. Essas experiências foram feitas em colégios do sistema público e de redes particulares, principalmente em escolas vinculadas à Igreja Católica. Essa experiência foi expandida, pois em 1962, já havia 172 Classes Secundárias Experimentais em todo o Brasil. (DALLADRIDA, 2017).

As Classes Experimentais ou Integrais tiveram inspiração nas *Classes Nouvelles francesas*.

### 4.1 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS CLASSES NOUVELLES

Alcançados os anos finais de década de 1940, o campo educacional passou a ser demarcado por um movimento de intenso debate acerca da necessidade de reinvenção do Ensino Secundário, que até esse momento ainda não havia sido integrado, de forma significativa, na pauta das questões educacionais. Isso se deve ao fato de o Movimento da Escola Nova ter sido ensaiado muito particularmente na educação infantil e no curso primário, bem como à constatação de que o ensino secundário era dominado pela Igreja Católica – reduto do tradicionalismo pedagógico. A não priorização deste nível de escolarização nos debates nacionais tornou-se evidente, por exemplo, a partir do fato de que apenas após as determinações da Constituição de 1946 o ensino secundário passou a integrar a pauta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), questão que seria desdobrada no primeiro projeto de lei submetido ao Congresso Nacional, em 1948, mas que não teve aprovação imediata devido ao veto do deputado Gustavo Capanema – autor da Lei Orgânica do Ensino Secundário durante a ditadura estadonovista. (DALLADRIDA, 2016, p. 494)

Vários são os aspectos debatidos: de um lado, o que a escola poderia oferecer no sentido de educar e preparar para a vivência em sociedade. De outro, o que a sociedade requeria, no tocante ao desempenho dos trabalhadores nas atividades laborais e representação dos papéis sociais em geral. Outros fatores, motivos de preocupação dos educadores da época, era sobre o desinteresse dos alunos em relação aos estudos e por que a escola utilizava métodos de ensino antiquados. Tais

fatores foram o grande motivo para propiciar novos debates destinados a alcançar condições mais adequadas ao desenvolvimento geral dos educandos e sua melhor inserção na sociedade. Os educadores que estavam envolvidos com essa temática eram vinculados à pedagogia escolanovista e haviam assinado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, grupo que defendia novos ideais e acreditava ser alçada das políticas sociais a solução dos problemas escolares. Essa equipe, em 1945, com a redemocratização presenciada na sociedade brasileira, traz à tona novamente seus ideais pedagógicos para o sistema de ensino. (DALLADRIDA, 2016)

Impulsionada pelos ideais renovadores de Contier e a partir de medida ousada por parte deste educador, que havia recentemente retornado de curso sobre as *Classes Nouvelles* na França, tem início, numa instituição da cidade de São Paulo, uma tentativa efetiva de reinvenção do arcaico Ensino Secundário prescrito pela Reforma Capanema. Desta feita se dão, ainda que a contragosto da legislação vigente, os primeiros passos na direção da aplicação de métodos ativos neste nível de ensino. (DALLABRIDA, 2016, p. 495)

Marcadas pela esperança e renovação, as *Classes Nouvelles* tiveram início na França, em 1945, no pós-guerra, com a ideia de criar uma educação diferenciada dos outros países. O ministro da educação, o francês René Capitant, criou um grupo de educadores, no qual atuava aquele que passaria a ser conhecido como o responsável por criar as *Classes Nouvelles*, Gustave Monod<sup>6</sup>. Segundo Dallabrida (2017), em 30 de junho de 1945, Monod criou o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP), na cidade de Sèvres, com o intuito de proporcionar divulgação, cooperação e intercâmbio entre educadores e suas obras educativas renovadoras. Não demora muito e o plano que fora posto em prática já começa a dar resultado, passando a ser uma referência mundial. Dentre eles, Luiz Contier tornou-se o primeiro brasileiro a participar das *Classes Nouvelles*, na França.

---

<sup>6</sup> Considerado por Lecocq e Lederlé (2008) precursor das reformas do Ensino Secundário, Monod foi o primeiro educador, no território francês, a antecipar um projeto de reforma escolar em que a experiência apareceu antes da própria legislação, semeando seu ideal por meio de diferentes meios, tais como conferências, reuniões, circulares e dentro da sala de aula. Ainda em 1923, associou-se à organização Compagnons de l'Université Nouvelle, constituída basicamente por estudantes universitários que se conheceram nas trincheiras da Primeira Guerra, com destaque para dois iminentes nomes como Paul Langevin e Henri Wallon. Os membros dessa instituição acreditavam na extrema necessidade de uma reforma em todos os níveis do ensino francês. As principais bandeiras do manifesto dos Compagnons de l'Université Nouvelle, publicado em 1918, foram apropriadas por diferentes reformas do Ensino Secundário francês, com destaque para o projeto Langevin-Wallon e as *Classes Nouvelles*. Com relação ao Ensino Secundário, os principais elementos citados nesse manifesto são a gratuidade do Ensino Secundário, formação de base igualitária para todos os franceses, elevação do nível geral de instrução e obrigatoriedade escolar até os 14 anos. (LECOQC; LENDERLÉ, 2008 e ARAÚJO; DALLABRIDA, 2007)

Segundo Tamberlini (2001), o modelo aplicado nas *Classes Nouvelles* buscava adaptar a pedagogia à renovação e à democratização do ensino, visando a formação de uma geração afinada com estes ideais. Nesta direção, a educação secundária deveria não mais voltar-se para aqueles indivíduos advindos de meios sociais abastados, mas para a população geral, formando alunos para a vida e o trabalho. Para cumprimento desta meta, atribuía-se grande importância à realização de trabalhos em equipe, à prática de estudo dirigido, de estudo do meio, e à coordenação de disciplinas. (DALLABRIDA, 2016, p. 495)

Ao retornar para o Brasil, nos anos de 1951, Luiz Contier decide pôr em prática tudo aquilo que tinha vivenciado na França. Atuando no Instituto Alberto Conte, em São Paulo, em turmas com poucos alunos, propõe trabalhos de pesquisa, trabalhos em grupos, conselho de classe e integração de disciplinas. De acordo com Dallabrida (2017),

A experiência de Contier teve eco na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e na Diretoria de Ensino Secundário do MEC, dirigida por Gildásio Amado, que enviou esforços para permitir o estabelecimento de classes experimentais no Brasil. (DALLABRIDA, 2017, p. 476)

O currículo das *Classes Nouvelles* era composto por matérias comuns a todos, sendo elas: Francês, História e Geografia, uma língua viva, ensino científico (Matemática e Ciências Naturais), atividades práticas e artísticas, Educação Física, Desenho, Música e trabalhos manuais. De acordo com Amado (1973), as normas pedagógicas que predominavam nas *Classes Nouvelles* eram:

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 classes, materiais e atividades, métodos ativos, certa individualização de ensino, estímulo ao trabalho em equipe. (AMADO, 1973, p. 40)

Tal experiência pedagógica no Instituto Alberto Conte obteve sucesso e agradou o Ministério de Educação e Cultura (MEC), que decidiu autorizar, em caráter de experiência, a implantação das Classes Secundárias Experimentais. Para tanto, deveria seguir algumas regras: a liberação era restrita, era controlada pelo próprio MEC; somente alguns colégios de São Paulo e do Rio de Janeiro puderam atuar com essa experiência, como colégios públicos e de redes privadas e escolas vinculadas à Igreja Católica.

Nessa esteira, ainda que sem contrariar diretamente os pressupostos da legislação em vigor, deu-se início a um trabalho com professores e alunos para introdução da metodologia ativa – um dos princípios das *Classes Nouvelles* –, e a experiência passou a ter seus primeiros traços delineados em nível metodológico. A criação dessa experiência tinha por objetivo levar o aluno à aquisição de um conjunto de conhecimentos que serviriam de base à experiência pessoal, e, a partir das medidas colocadas em marcha para alcance desta meta, deu-se vida às primeiras Classes Experimentais Secundárias no Estado de São Paulo. (DALLABRIDA, 2016, p. 496)

Em virtude da aceitação e da aprovação dos colégios, em quatro anos, o número de Classes Secundárias Experimentais aumentou para 172. De acordo com a Lei nº 4.024/61, no Art. nº 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. (BRASIL, 1961, Art. nº 104)

Vale ressaltar que, devido à criação das Classes Experimentais, outros estados puderam ofertar esse mesmo currículo, conforme explica Pinheiro:

Entre 1959 e 1962 foram criadas classes experimentais nos estados brasileiros da Guanabara (atual Rio de Janeiro), São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Ceará (encerrada em 1960), Pernambuco, Espírito Santo, Paraná. No decorrer dos anos, houve um discreto aumento do número de estabelecimentos envolvidos no projeto dos estados mencionados, entretanto nos aspectos qualitativos a experiência pode ser considerada positiva diante das melhorias produzidas no âmbito do ensino secundário, ainda que pontualmente, o que relativiza uma avaliação extremista e exata de sua extensão. (PINHEIRO, 2017, p. 36)

Assim, as Classes Experimentais ganharam grande aceitação na história educacional brasileira.

## 4.2 AS CLASSES EXPERIMENTAIS NO BRASIL

Anísio Spínola Teixeira<sup>7</sup> nasceu em 12 de julho de 1900, no sertão da Bahia. Fez seus estudos universitários no Rio de Janeiro, onde ingressou na Faculdade de

---

<sup>7</sup> Anísio iniciou-se na vida pública em 1924, quando recebeu o convite do governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, para ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino da Bahia. Teve, nessa ocasião, a oportunidade de realizar a reforma da instrução pública, nesse estado, durante os anos de 1924 a 1929. Nesse período, realiza uma viagem à Europa (1925) e duas viagens aos Estados Unidos (uma em 1927 e outra em meados do ano de 1928). Em ambas, tem a chance de observar diversos sistemas escolares. Nos Estados Unidos, trava contato com a obra do filósofo americano John Dewey, que marcou decisivamente sua trajetória intelectual. Ao demitir-se do cargo de Inspetor Geral, por incompatibilizar-se com a proposta de governo do sucessor de Calmon, Vital Henrique Batista Soares, empossado em 1928, é nomeado como docente da Escola Normal de Salvador para lecionar Filosofia e História da Educação. Desse período data a publicação de *Aspectos Americanos da Educação* (1928) que, além das observações de viagem, traz o primeiro estudo sistematizado das ideias de John Dewey. Em 1930, Anísio Teixeira publica a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey que, reunidos, recebem o nome de *Vida e Educação*. Após a morte de seu pai e de uma tentativa frustrada de eleger-se deputado federal pela Bahia, parte para o Rio de Janeiro onde, em 1931, assume, a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista, a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Nesse cargo, teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública, que atingiu a Escola Primária, a Escola Secundária e o Ensino de Adultos, culminando com a criação de uma

Direito da Universidade do Rio de Janeiro e diplomou-se em 1922. Já bacharel, regressou a Salvador e pleiteou uma vaga para promotor público, junto ao governador do Estado. Foi surpreendido então com uma proposta para ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino da Bahia. (CARBELLO; RIBEIRO, 2014). Ao ingressar no cargo educacional, fez uma turnê pedagógica por alguns países para estudar os sistemas de ensino que estavam sendo aplicados no exterior. Esse período de estudos foi fundamental para agregar conhecimentos e inspirá-lo a mudar a educação brasileira.

O mundo que Anísio então passa a ver, estudar e compreender é aquele que o espectro científico, baseado no método experimental, ilumina e elucida. Dentro dele, portanto, a visão escolástica do universo e do homem esboroa-se. Em seu lugar, surgirá a visão naturalista e otimista do homem, ser que evoluiu, quase que está preparado para agir ativamente sobre a natureza, revelar-lhe os segredos e dominar-lhe as forças, suscetível, portanto, de aprender e mudar e até mudar para melhor. (LIMA, 1960, p. 134)

Na ocasião de sua visita aos Estados Unidos, Anísio Teixeira teve acesso às ideias de John Dewey. A filosofia deweyana estuda a problemática do mundo em crise, por meio de um projeto de reconstrução e, para isso, passa pelo caminho da educação. Teixeira teve simpatia por essa visão e apostava nisso.

Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiados na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. (NUNES, 2010, p. 9)

---

Universidade Municipal, a Universidade do Distrito Federal. Demitiu-se em 1935, diante de pressões políticas que inviabilizaram sua permanência no cargo, numa conjuntura em que o pensamento autoritário ganhava força no Estado e na sociedade. Nesse período, tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país. Também teve participação ativa na Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo publicado *Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação* (1932) e *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos* (1934). Já estava afastado da vida pública quando editou *Educação para a democracia: introdução à administração escolar* (1936). Uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola-Parque, no bairro da Liberdade. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e para a cidadania. Essa obra projetou-o internacionalmente. Já no ano de 1951, Anísio assumiu, no Rio de Janeiro, a convite do Ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que seria transformada, por ele, em órgão. Já no ano seguinte, substituindo Murilo Braga, assumiu também o cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964. (NUNES, 1998, p. 4-5)

Em decorrência das perseguições, fruto de seu envolvimento político, Teixeira recluiu-se no interior da Bahia para, posteriormente, voltar a atuar na área educacional pública do Estado e não mais abandoná-la até sua morte trágica.

A violência barrou suas iniciativas, mas não venceu sua implacável denúncia de que a privação da educação torna impossível até a simples sobrevivência. Anísio estava convencido de que sem a qualidade cognoscitiva e psicossocial das experiências de conhecimento não existem vivências da esperança. E a escola, tal como ele e seus colaboradores pensaram, e concretizaram, pretendia instituir-se como organizadora da esperança em vidas humanas concretas. Mas a organização da esperança assusta, porque desestabiliza privilégios. Porque exige, sobretudo, a paciência dos recomeços. (NUNES, 2010, p. 31)

Diante dos desafios da educação brasileira, Anísio Teixeira tinha como idealização uma escola integral, que deveria ter atividades de instrução e educação, algo que nenhuma escola ainda possuía. Tendo por base as *Classes Nouvelles*, algumas escolas brasileiras passaram a adotar a mesma prática das escolas francesas, cujo objetivo era renovar o Ensino Secundário brasileiro.

Esse desafio chega aos nossos dias, afinal ainda não resolvemos os problemas educacionais denunciados e enfrentados por Anísio Teixeira nas primeiras décadas do século XX. O analfabetismo ainda nos assombra, o acesso à educação ainda não é universal e a qualidade do ensino é bandeira de luta. É interessante sinalizar que atualmente, em discussões sobre qualidade da educação pública, é lugar comum ouvirmos afirmações sobre a perda da qualidade do ensino após a democratização do acesso à população. (CARBELLO; RIBEIRO, 2014, p. 77-73)

Dentre as iniciativas de Anísio Teixeira está a proposta da Escola-Parque (Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro), inaugurada em 1950, que passou a ser o objetivo da política educacional, pois, para Anísio, o Ensino Primário era o segmento mais importante. A Escola-Parque oferecia Educação Integral, cuidando da criança no quesito alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e para a sociedade. No seu discurso de inauguração, declara o objetivo da instituição:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959 apud CARBELLO; RIBEIRO, 2014, p. 74)

A escola estava dividida nos setores de instrução e educação. O setor de instrução era composto pelo ensino da leitura, escrita e aritmética, além das ciências

físicas e sociais. Já o setor de educação estava voltado a desenvolver as atividades mais artísticas, com trabalhos manuais e socializantes. A escola estava dividida em dois períodos: a escola-parque e a escola-classe e funcionava como um semi-internato.

Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividade de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito. (TEIXEIRA, 1994, p. 163 apud CARBELLO; RIBEIRO, 2014, p. 75)

Preocupado em habilitar os homens para o trabalho, Anísio defendia que por isso a escola primária não podia ser parcial e sim integral, com ensino de qualidade, como ele mesmo afirma:

Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1994, p. 63 apud CARBELLO; RIBEIRO, 2014, p. 75)

Do outro lado desse processo de revolução da educação brasileira, estava a figura do professor, que também carecia de atenção, pois é a figura principal para a transmissão de conhecimento e preparação do aluno. Investimento na educação requer investimento no professor. Diante desse cenário, ele diz:

Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional. (TEIXEIRA, 1959 apud CARBELLO; RIBEIRO, 2014, p. 75)

O sucesso desse modelo de educação teve êxito na sua implantação graças a dedicação dos professores, do trabalho em equipe dos diretores e demais envolvidos, que comprovou ser possível a oferta de uma educação de qualidade. Nesse sentido, o objetivo da escola era acima de tudo oferecer à criança uma amostra da vida em sociedade. Em relação a isso, Teixeira (1959) afirma:

O que devem desejar os educadores brasileiros é que a escola não falhe à sua missão; é que a escola forme a inteligência e forme o caráter. Mas, para tanto, urge que preparemos o ambiente, que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada, e

que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas o mestre da arte difícil de bem viver. (TEIXEIRA, 1997, p. 83 apud CARBELLO; RIBEIRO, 2014, p. 76)

A proposta das *Classes Nouvelles* não diferia muito do que Anísio Teixeira planejava para a educação brasileira. As teorias pedagógicas apropriadas a partir da experiência desenvolvida por Contier refletiam essa semelhança.

Em entrevista, Contier (1981)<sup>8</sup> destaca o fato de que as *Classes Nouvelles* repercutiram largamente no ensino secundário paulista. Nesse sentido, frisa-se que se considera esse educador, no presente escrito, uma das principais chaves para a ampla divulgação, repercussão e apropriação dessa experiência francesa no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo. Assim como as ideias e apropriações de Luis Contier repercutiram nas práticas efetivadas nas Classes Secundárias Experimentais do estado de São Paulo, sua rede de relações permeou o projeto dessas classes e exerceu peso sob sua estruturação e desenvolvimento. (VIEIRA; CHIOZZINI, 2018, p. 71)

Contier, além de sua forte relação com o governo francês, teve contato com o educador Jean Piaget, importante intelectual da época. Sua amizade rendeu um pedido de visita ao Brasil, da parte de Contier, aceito pelo educador francês, mas não concretizado, devido ao cancelamento da viagem, em razão de imprevistos ocorridos. Nas palavras de Piaget:

En vous exprimant une fois de plus ma très grande reconnaissance pour les projets que vous aviez et pour le caractere si amical de votre invitation, je vous pri, mon cher Collègue, de me pardonner et de croire à mes sentiments bien cordiaux<sup>9</sup>. (PIAGET, 1973 apud VIEIRA; CHIOZZINI, 2018, p. 74)

É sabido que o objeto da educação em seu processo de constituição deve ser articulado com as redes de sociabilização para garantir uma melhor efetividade da ação.

No caso de Contier, é preciso destacar que, apesar da riqueza de seus referenciais e a diversidade de seus escritos, há um ponto de aproximação com João Roberto Moreira, em consonância com o que apontou Xavier (2016): seus textos estavam apartados de uma produção acadêmica em ascensão no período, especialmente no estado de São Paulo, sediada no

---

<sup>8</sup> Entrevista localizada no acervo pessoal da educadora e intelectual Maria Nilde Mascellani, salvaguardado no Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo, e que contém, assim como o acervo de Luis Contier, fontes relacionadas às experiências de renovação do Ensino Secundário, em São Paulo, nos anos 1950 e 1960 (Ginásios Vocacionais e Classes Experimentais, por exemplo), bem como documentos relacionados à trajetória de Maria Nilde. A referida entrevista não continha identificação quanto ao entrevistador, apenas mencionava o sujeito entrevistado, Luis Contier. (VIEIRA; CHIOZZINI, 2018, p. 71)

<sup>9</sup> Mais uma vez expressando minha grande gratidão pelos projetos que você teve e pela natureza tão amigável do seu convite, peço-lhe, caro colega, que me perdoe e acredite em meus sentimentos cordiais (tradução livre).

Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras da USP e, posteriormente, na Faculdade de Educação da mesma universidade. Seu vínculo com a instituição se deu em uma parceria pontual via CRPE-SP. Nesse sentido, gerou representações de decrescente valor simbólico no decorrer dos anos 1960, as quais foram gradativamente perdendo a notoriedade até então constatada. No entanto, aí entra a atuação do historiador, no sentido de desvelar uma narrativa que orientou não apenas uma perspectiva de renovação da educação antagônica a de Contier, mas promoveu um apagamento de sua figura como intelectual da educação. (VIEIRA; CHIOZZINI, 2018, p. 76)

Em meados de 1958, houve uma viabilização para oficializar as Classes Experimentais no Brasil<sup>10</sup> e, a partir daí, houve sua implementação, mais precisamente em São Paulo e no Rio de Janeiro, cidades pioneiras desse novo modelo de educação.

A renovação mais contundente nesse nível de escolarização foi colocada em marcha pela Diretoria do Ensino Secundário (DESe) do MEC na gestão de Gildásio Amado. Em meados de 1958, a DESe viabilizou a oficialização das “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais”, que autorizavam, a partir do ano letivo seguinte, a instalação de classes experimentais no ensino secundário, preferencialmente no curso ginásial. Essa legislação prescrevia o desenvolvimento das aptidões individuais dos alunos, que se efetivava na limitação de até trinta alunos por sala de aula e na possibilidade de os discentes optarem por disciplinas e atividades educativas. E também estipulava exigência em relação ao corpo docente, que deveria ter reuniões regulares, sendo agrupado por classes, particularmente para viabilizar a integração de “disciplinas-saber”. Desta forma, a partir de 1959, começaram a ser implantadas, em um punhado de colégios – especialmente no curso ginásial, o primeiro ciclo do ensino secundário – as classes secundárias experimentais, que construíram uma marcante renovação no ensino secundário brasileiro. Em 1962, quando fechou o ciclo de quatro anos do curso ginásial, havia no Brasil 46 estabelecimentos de ensino secundário que tinham feito ensaios renovadores, sendo que a maioria se localizava nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. (CUNHA; ABREU, 1963 apud DALLABRIDA; CHIOZZINI, 2016, p. 465)

Efetivamente, foi em 1959 que começou a funcionar as primeiras Classes Experimentais em Cursos Ginásiais. Ao avaliar a experiência, Contier afirmava ter feito poucas mudanças na estrutura do ensino em comparação ao original das *Classes Nouvelles*. Adaptou a matriz pedagógica à realidade brasileira, oferecendo um Ensino Secundário de tempo integral e implantando um currículo comum, juntamente com

---

<sup>10</sup> Nesse pequeno conjunto de experiências educacionais renovadoras, a Classe Experimental Secundária que ganhou maior relevo foi aquela realizada no Instituto Estadual Narciso Pieroni do município paulista de Socorro, coordenada pelas professoras Lygia Furquim Sim, Olga Bechara e Maria Nilce Mascelani. As chamadas Classes de Socorro chamaram a atenção do Secretário Estadual de Educação do Estado de São Paulo, Luciano de Carvalho, inspirando um novo projeto educacional: os ginásios vocacionais. Para tanto, por meio da Lei 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, foi criado o Serviço de Orientação Vocacional (SEV), que estruturou o ensino industrial no Estado de São Paulo. No início desse ano, Maria Nilde Mascelani assumiu a coordenação do SEV e iniciou a implantação dos ginásios vocacionais, que tiveram como referência as classes secundárias experimentais, mas intensificaram o engajamento político. (DALLABRIDA; CHIOZZINI, 2016, p. 465)

disciplinas facultativas, o que era novidade na educação brasileira. Tal projeto foi pioneiro no então Instituto Estadual Alberto Conte.

O Instituto Estadual Alberto Conte declarou “guerra ao anacronismo dos sistemas repisados e que, em vez de formar mentalidades e preparar estudantes para uma carreira, [injetavam] nos alunos a ojeriza pelo estudo” (STRENGER, [195], p. 2). Tinha-se por objetivo, na experiência, auxiliar os alunos no processo de compreensão efetiva dos conteúdos e colocar em prática um método racional de percepção. Buscava-se a solução das deficiências do Ensino Secundário pelas vias da definição de princípios pedagógicos e de orientação baseados em métodos ativos e do planejamento de aulas onde o conteúdo deveria contar com contribuições pessoais dos alunos e primar pela formação de sua inteligência e caráter. O ativismo escolar apresentava-se, sob esta perspectiva, como solução para um ensino exaustivo e excessivamente teórico, sendo esperada, como resultado do ensaio realizado, a redenção da educação secundária, que se debatia em crise oriunda principalmente das questões de método. (DALLABRIDA; CHIOZZINI, 2016, p. 498)

Os estudos feitos por alunos nos laboratórios de física e ciências naturais do Instituto criaram impressões positivas por parte dos observadores que se mostraram com grande interesse e encanto, registrando em relatório:

Entramos para assistir aula de Geografia Geral no 1º ano Científico. A professora D. Judith Rodrigues Pontes estava sentada numa carteira ouvindo a equipe ‘Copérnico’ composta dos alunos Décio Reina, Terezinha Lassalvia e Ludmila Redko. Estes alunos desenhavam, escreviam no quadro negro e explicavam ‘o sol’. A nossa presença não perturbou a marcha do trabalho [...]. Depois, na 4ª classe masculina, aula de Geografia do Brasil. A equipe ‘Paraná’ composta pelos alunos Antonio Silvio Nosé, José Gabriel Simões, Jocir Cuoco, Eduardo Horário Lane e Walter C. Weishaupt, estudava à frente de um mapa do Brasil, explicando, desenhando e escrevendo sobre Geografia Econômica do Centro-Oeste. De vez em quando D. Judith interferia ‘mostre no mapa; repita a frase em português correto’. Os alunos ouvintes inquiriam a equipe que a tudo respondia com desembaraço. Guiadas pelo Diretor, fomos visitar o laboratório de Ciências Naturais. A professora, D. Rahil Gebara José, observava e dirigia o trabalho dos alunos vivisecando [sic] um sapo. Vimos aí muitos trabalhos executados pelos alunos, a biblioteca circulante e cartazes, plantas para estudo da matéria. A um canto, havia tudo referente ao milho e... até um bolo de fubá que nos foi oferecido. Mas o que mais nos surpreendeu foi o laboratório de física, dirigido pelo professor Luiz Gonzaga da Silva. Os aparelhos usados nas experiências foram executados pelos próprios alunos: geradores, motores elétricos, descarga nos gases, dínamo de corrente alternada, arco voltaico, todos em perfeito funcionamento. Fato curioso: havia duas máquinas pneumáticas; uma doada pelo governo (nunca funcionou); outra realizada por um aluno (funciona perfeitamente). Encantou-nos essa grande escola que, na marcha em que vai, será o modelo para as demais do Estado. (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ALBERTO CONTE, 1957, s/p apud DALLABRIDA; CHIOZZINI, 2016, p. 499-501)

A escola era motivo de elogios por parte dos educadores da época, pois propunha um modelo de ensino até então inovador na educação brasileira, que se mostrava eficiente e, além disso, oferecia uma educação completa e de qualidade,

trabalhando com professores e alunos em várias áreas de formação, sendo um exemplo a ser seguido. O professor Laerte Ramos de Carvalho, que era redator de educação do jornal *O Estado de S. Paulo*, afirma:

Há alguns anos já os professores do Instituto de Educação de Santo Amaro vêm procurando introduzir em suas classes os métodos ativos. As cadeiras de geografia, de ciências, de história natural, de física, de francês e português, amparadas nos desdobrados esforços dos professores de trabalhos manuais e desenho, vão aos poucos modificando o aspecto tradicional da escola. Os alunos ali aprendem vendo, fazendo e pensando. Os métodos variam em função da própria natureza das disciplinas estudadas, porém através dessa diversidade, o que transparece como mais característico é o estilo, a maneira por que se realiza a aprendizagem. Aulas que nascem da cooperação dos grupos de alunos e nas quais o professor entrega a classe ao seu próprio governo. Alunos que fazem as máquinas e aparelhos de que necessitam em seus estudos experimentais ou, então, que organizam o jardim que fornece as plantas para suas observações nas aulas práticas de história natural. Tudo isto faz do Instituto de Educação Alberto Conte, em Santo Amaro, uma escola moderna, onde se aplicam os mais recentes conhecimentos da pedagogia. A Secretaria da Educação deve convidar os diretores de ginásio e colégio para uma visita de estudos à escola de Santo Amaro. Exemplo como este, com tão bons resultados, deve ser conhecido por todos os que tenham qualquer parcela de responsabilidade na administração ou direção de escolas. Só assim, com a multiplicação de exemplos como este, o nosso ensino encontrará melhores dias. (CARVALHO, 1958, s/p apud apud DALLABRIDA; CHIOZZINI, 2016, p. 502)

Levando em consideração a estrutura e as instalações, bem como as suas características, o Colégio Estadual do Paraná, passou a fazer parte dos colégios que também poderiam ofertar ou compor o experimento das Classes Integrais/Experimentais. Em 10 de julho de 1942, por meio do Decreto nº 614, o Gymnásio Paranaense passa a denominar-se Colégio Paranaense. Em 1943, pelo Decreto nº 11.232, de 6 de janeiro, o Presidente da República muda a denominação para Colégio Estadual do Paraná. Julgada insuficiente a área, em 1944, é desapropriada a Chácara da Glória, ou de "Nhá Laura", na avenida João Gualberto, iniciando-se, nesse local, a construção da atual sede.

## **5 AS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ NA DÉCADA DE 60 DO SÉCULO XX**

Neste capítulo fazemos um breve histórico sobre o Colégio Estadual do Paraná, bem como a colocação das Classes Integrais no referido colégio, as reuniões dos professores e o entrosamento das disciplinas e atividade extra classe.

## 5.1 O Colégio Estadual do Paraná: locus da pesquisa

O Colégio Estadual do Paraná<sup>11</sup> (CEP), conhecido por Colégio Estadual, é um tradicional estabelecimento de ensino público paranaense, localizado na cidade de Curitiba. Considerado o maior e o mais antigo colégio público do estado, atualmente, o colégio atende a cerca de 4.700 estudantes. O CEP é uma instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação, localizada no bairro Alto da Glória e sua sede ocupa uma área total de 40.000 m<sup>2</sup>.

A edificação comporta quarenta e sete salas de aula, cinco Laboratórios de Informática; laboratórios específicos para as disciplinas de Química, Física, Biologia, Matemática e Língua Portuguesa; três laboratórios de Prótese Dentária; salas especiais para a Escolinha de Arte e para o Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná (CELICEP ou Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - CELEM), com oferta de cinco idiomas (alemão, espanhol, francês, inglês e japonês); ampla área de Educação Física e desportos, com piscinas, ginásio, campos de futebol, basquete e vôlei e pista de atletismo.

Além de todos esses ambientes, há o auditório Bento Mossurunga, o salão nobre, o refeitório, o Museu Guido Straube e o Planetário Prof. Francisco José Gomes Ribeiro. Também fazem parte do CEP o Canteiro de Obras Colégio Estadual do Paraná (localizado no bairro Santa Felicidade) e o Observatório Astronômico Professor Doutor Leonel Moro (localizado no município de Campo Magro, Região Metropolitana de Curitiba).

Em 1974, o CEP foi transformado em um Órgão de Regime Especial, possuindo, assim, autonomia relativa e maior orçamento. Essa situação fez com que o Colégio Estadual se tornasse um dos poucos colégios públicos do estado sem eleição para diretores, pois sendo uma autarquia, o diretor era nomeado diretamente pelo Governo do Paraná. Esse regime encerrou-se em 2010, graças ao então Governador Orlando Pessuti que, logo após assumir o governo, colocou em votação a PL (Projeto de Lei) que incluía o CEP nos colégios com eleição direta para diretor geral e auxiliares. Apesar de deixar de ser uma autarquia do Governo, o Regime Especial continua valendo.

---

11 Texto extraído do site centro de memória do CEP: <<http://www.cep.pr.gov.br/pagina-1.html>> Acesso em 15/03/2019

O Colégio Estadual possui um espaço físico privilegiado, devido à localização e tamanho das áreas, disponibilizado não apenas aos seus estudantes, professores e funcionários, mas que acolhe diferentes eventos artísticos, científicos e culturais do Estado e da capital, consistindo num espaço integrado às necessidades sociais da comunidade, como a Banda Sinfônica Bento Mossurunga. O colégio oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, Curso Técnico Integrado e Curso Técnico Subsequente.

O Colégio Estadual do Paraná teve início em 1846, pautado pela Lei nº 33, de 13 de março de 1846, que criou em Curitiba um estabelecimento de Ensino Secundário, chamado de Liceo de Curitiba. Em 1872, o Governo Provincial adquire, para a sede do Liceo, a casa do Comendador Manoel Antônio Guimarães (Visconde de Nacar), um imóvel situado na rua Aquidaban, atual rua Emiliano Pernetta. Pela Lei nº 456, de 12 de abril de 1876, o Liceo passa a denominar-se Instituto Paranaense, anexo ao qual é instalada a Escola Normal, atual Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto. No dia 22 de maio de 1880, o Instituto Paranaense é visitado pelo Imperador D. Pedro II.

O Colégio Pedro II, com a Reforma do Ensino em 1892, passa a chamar-se Gymnásio Nacional. De forma semelhante, o Instituto Paranaense passa a denominar-se Gymnásio Paranaense. Pela Lei Estadual nº 365, em 11 de abril de 1900, o Gymnásio Paranaense é equiparado ao Gymnásio Nacional, antigo Collegio de Pedro II.

É importante ressaltar que a história do CEP se deu ao longo de diversos períodos históricos, desde a monarquia, a república e a ditadura, até a redemocratização brasileira, passando por diversas transformações e permanece até hoje na história paranaense.

Ernani Straube<sup>12</sup> (1993), a partir de suas lembranças e de documentos, escreveu sobre o CEP, compilando informações sobre a instituição. Realizou igualmente um levantamento histórico de aproximadamente um século e meio das atividades realizadas naquela instituição de ensino. Provavelmente, suas palavras sobre o estabelecimento de ensino trazem parte de sua trajetória enquanto aluno, professor e diretor do colégio, assim como, fragmentos da História e da memória coletiva da instituição. (LIMA, 2008, p. 31 apud FERREIRA; PEREIRA, 2015, p. 14)

---

<sup>12</sup> Ernani Straube, além de ter sido aluno e professor do CEP, foi também diretor no período de 1966-1969

Pereira e Ferreira (2015) realizaram um estudo sobre a memória do Colégio Estadual do Paraná e nos contam que, em 1979, foi criado um museu em homenagem ao professor Guido Straube, nomeado Museu de Ciências Naturais “Museu Professor Guido Straube”. Porém, apesar do seu amplo potencial para a educação, no que diz respeito a pesquisas sobre entomologia, paleontologia, entre outras, o museu não é utilizado e muitos dos alunos não conhecem sua existência.

No ano de 1994, o prédio onde foi abrigado o Colégio Estadual do Paraná foi tombado pela Coordenadoria de Patrimônio Cultural<sup>13</sup>, por iniciativa dos próprios alunos do Colégio. Uma constatação de Ferreira e Pereira (2015) é de que muitos dos alunos e até mesmo funcionários e professores da própria escola não sabem nem um pouco da história da instituição e não têm sequer um incentivo interno que esteja interessado em trazer à tona, a conhecimento de todos, a riqueza do acervo, objeto importante para a manutenção da memória.

As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola. (MOGARRO, 2005, p. 73 apud FERREIRA; PEREIRA, 2015, p. 15)

O CEP apresenta boa riqueza de acervo escolar, portanto, usar os documentos disponíveis, durante as aulas, como forma de expor a história do próprio Colégio, é uma maneira de manter a memória da instituição, contribuindo para a conscientização histórico-crítica.

Diante do exposto, é inegável a importância que o CEP representa para a história da educação no Paraná.

---

<sup>13</sup> A Coordenadoria é responsável por assuntos referentes, à preservação do patrimônio histórico, arqueológico artístico e natural do Paraná. Sendo pautada pela Lei N° 1211/53. As ações realizadas por essa Coordenadora são: o tombamento, a restauração, a conservação e a divulgação desses bens culturais do Estado do Paraná. (Ferreira e Pereira, 2015, p.14)



**FIGURA 02:** Vista aérea do CEP, 2018.

Fonte: Acervo CM-CEP



**FIGURA 01:** Prédio do Colégio Estadual do Paraná, situado na Avenida João Gualberto, 250, no Alto da Glória (2010).

Fonte: Acervo CM-CEP

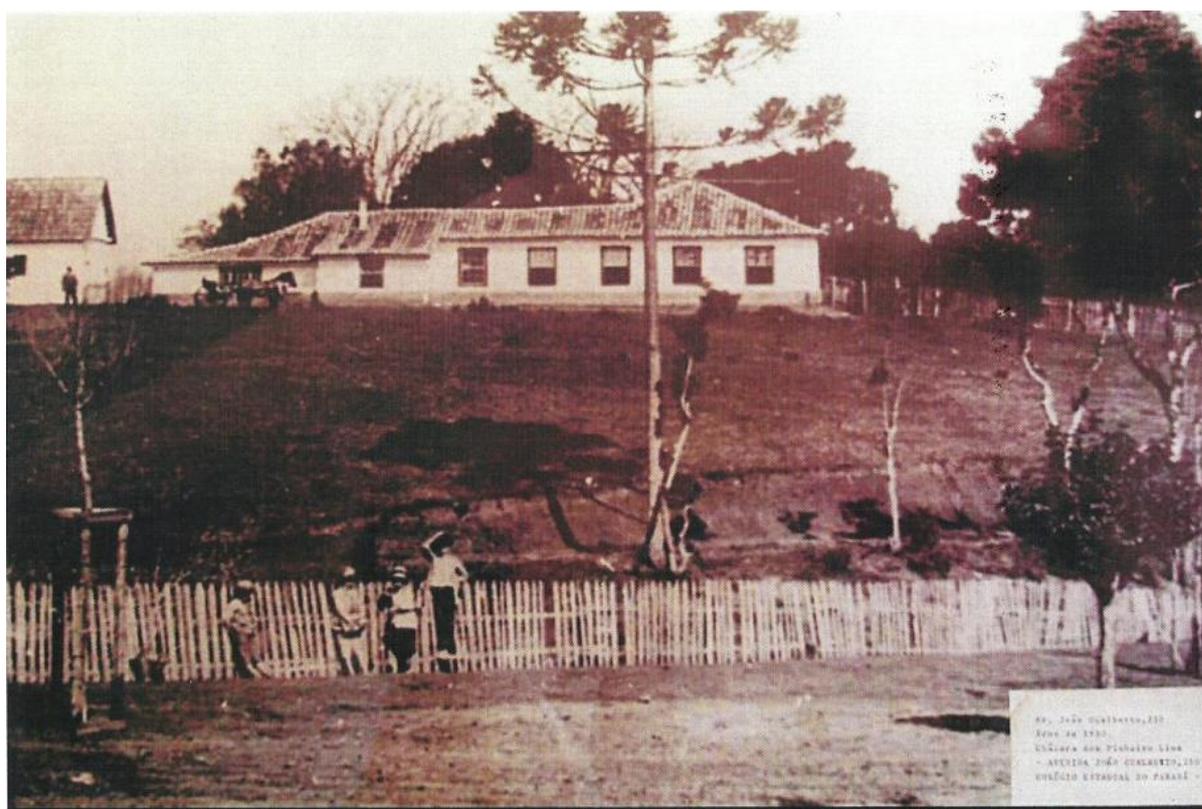
Com a pretensão de construir uma nova sede para o Colégio, foi comprada em 1944 pelo Estado a Chácara da Glória de Dona Laura Borges (“Nhá Laura”), localizado ao lado do Passeio Público, na Avenida João Gualberto. O Estado pagou pela área a quantia total de Cr\$ 2.351.200,00. (FERREIRA; PEREIRA, 2015, p. 28)

O atual CEP, como conhecemos hoje, iniciou sua construção em 1944, que foi inaugurada em 1950.



**FIGURA 03:** Sede atual, inaugurada em 1950.

Fonte: Acervo CM-CEP



**Figura 03:** Vista da Chácara da Glória ou de “Nhá Laura”, na década de 1930, em cuja área, desapropriada pelo governo estadual, foi construída a sede do Colégio Estadual do Paraná, na Avenida João Gualberto.

Fonte: Acervo CM-CEP



**FIGURA 04:** Construção do CEP, na década de 1940. Avenida João Gualberto, nº 250, no Alto da Glória.

**Fonte:** Acervo CM-CEP

## 5.2 AS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

Logo que começou a se espalhar pelo Brasil, as Classes Experimentais foram também testadas no Paraná, mais especificamente no Colégio Estadual do Paraná.

[uma] chave de leitura utilizada para a análise remete às contribuições de Edoardo Grendi (1998), que caracteriza a experiência paranaense como um “excepcional normal”. Esta operação possibilitou perceber quais as especificidades das Classes Integrais<sup>14</sup> - dada suas particularidades e sua inserção em um contexto específico - ao mesmo tempo em que foi possível vislumbrar relações mais ampliadas, pois ela representava uma das propostas das inovações pedagógicas do ensino secundário naqueles anos. (JÚNIOR, 2018, p. 84)

O século XX foi marcado por renovações na área da educação no Brasil, com debates sobre a necessidade de expansão do ensino e sua qualidade também, mais

<sup>14</sup> Cabe assinalar que a denominação Classes Integrais guarda relação à especificidade da proposta de inovação do CEP. Dentre os argumentos localizados nas fontes, destaca-se a adoção de nomenclatura diferenciada em virtude do horário integral de funcionamento, do “espírito de educação integral”, do receio de que o nome experimental não encontrasse repercussão favorável junto aos pais e, por fim, da consciência de que não seria possível dispor, de início, das condições indispensáveis para a realização de um trabalho rigorosamente experimental. (CEP, 1960; 1967). A despeito dessas observações, ao longo do desenvolvimento do projeto, as designações “Classes Integrais (Experimentais)”, “Classes Experimentais (Integrais)” ou simplesmente “Classes Experimentais” aparecem com frequência em relatórios, pareceres, documentos governamentais e na imprensa como formas de se referir a essa proposta realizada. (JÚNIOR, 2018, p. 83)

precisamente no Ensino Secundário. As ideias e os modelos pedagógicos vindos da Europa e de outros lugares serviram como inspiração para essa transformação, em busca de um ideário experimentador. Segundo Júnior (2018), dois elementos foram o motivo principal dessas mudanças:

Esse ideário foi constituído por dois elementos principais, entrecruzados: o primeiro, como sinónimo de experiência científica controlada, podendo ser mensurado por meio dos procedimentos de observação, registro e verificação próprios do campo científico, procurando conferir legitimidade às propostas educacionais. O segundo elemento estava associado à ideia de inovação, compreendendo-a como a possibilidade, no campo educacional, de “introduzir mudanças num objeto, visando produzir melhorias”, embora desenvolvida sobre as bases da “escola tradicional”. (JÚNIOR, 2018, p. 84)

No caso do CEP, o motivo que impulsionou essas mudanças e, conseqüentemente, a implementação das Classes Integrais, foi a identificação dos problemas cotidianos, como por exemplo, o alto índice de reprovação e evasão escolar. Em 1958, a partir dos resultados de uma pesquisa, foi feito um plano de ação pelos professores, a pedido do então diretor do CEP, Ulysses de Mello e Silva, para resolver o problema dos altos índices de evasão escolar. Além disso, o diretor solicitou a realização de um estudo que buscasse a flexibilização curricular, com vistas à implementação da pedagogia referente às Classes Experimentais.

O mapeamento de algumas inovações esparsas realizadas ao longo da década de 1950 permite considerar que o ápice do ideário experimentador foi representado pela oficialização da proposta das Classes Experimentais<sup>15</sup>, autorizada por meio das “Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais”, documento da Diretoria do Ensino Secundário (Dese) publicado em 1958 e que estabelecia as normas de implementação e funcionamento desse tipo de classe a partir do ano seguinte. Tal movimento foi caracterizado pelo desenvolvimento de poucas - e variadas - experiências realizadas em alguns estados brasileiros, propondo essencialmente o “ensaio de métodos pedagógicos e novos tipos de currículos” visando à formação da juventude para as tarefas e responsabilidades da vida social e profissional (MEC, 1958). (JÚNIOR, 2018, p. 85)

---

<sup>15</sup> Importa considerar que, conforme defendido por Sandra Marques (1985), Ângela Tamberlini (2001), Daniel Chiozzini (2014) e Letícia Vieira (2015), existem indícios da realização de experiências inovadoras nesses moldes antes mesmo da autorização de funcionamento de âmbito nacional, em especial no estado de São Paulo, contando com o protagonismo, dentre outros, do professor Luis Contier. Outra experiência de considerável impacto naquele contexto foi a desenvolvida no Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas, tendo nas figuras dos professores Luiz Alves de Mattos e Irene Mello Carvalho papéis de destaque na concretização e difusão daquela proposta. Sobre o CNF, ver Pablo Santos (2005) e Irene Carvalho (1954). No próprio Colégio Estadual do Paraná, em 1957, foi desenvolvida uma iniciativa pontual denominada Colégio Experimental. (JÚNIOR, 2018, p. 85)

Devido à qualidade dos docentes do CEP e contando também com os gestores envolvidos, houve o impulso motor para o debate interno sobre as mudanças que estavam acontecendo no cenário nacional, advindas de outros países. As reformas realizadas no exterior chegaram ao Brasil por meio das viagens feitas pelos educadores brasileiros e da tradução de textos publicados, principalmente por revistas brasileiras do ramo educacional, como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e a Revista de Pedagogia da USP.

Havia o entendimento naquele contexto de que era preciso ter cuidado em não operar com a “transplantação de padrões” dos sistemas de ensino exteriores sem levar em consideração as particularidades nacionais. Anísio Teixeira chamou a atenção para essa questão ao criticar que “nosso esforço de civilização” foi constituído por um “esforço de transplantação [...] das tradições e instituições europeias, entre as quais as tradições e instituições escolares” (1953, p. 23), e que, via de regra, foram iniciativas de pouco sucesso por não observarem as “deficiências da realidade” brasileira. (JÚNIOR, 2018, p. 85-86)

Era importante ter em vista que, nos países de referência, as reformas eram feitas com o objetivo de reestruturar a educação, isto é, seu sistema de ensino. Já no Brasil, era preciso implementar um Sistema Educacional Secundarista.

Nessa esteira, Geraldo Bastos Silva criticou a prática sistemática da transplantação cultural, pois, para ele, “a nossa história educacional é principalmente a história de reiteradas tentativas de transplantação de ideias e instituições europeias” (1969, p. 33), com o agravante de que, ao mirar nos modelos estrangeiros e procurar a transplantação sem o “indispensável espírito crítico”, sucessivos malogros ocorreram, pois não “dispúnhamos das condições objetivas, resultantes das tradições gerais e pedagógicas e do desenvolvimento econômico e social, que servissem de suporte a um funcionamento eficaz e pleno de tais instituições”. (ibid., p. 34) Logo, se tornaram “inevitáveis [...] as distorções dos modelos importados, e o funcionamento das instituições transplantadas em condições insatisfatórias de eficiência” (ibid.). (JÚNIOR, 2018, p. 85-86)

Nesse sentido, um dos aspectos que tornou possível a experiência do CEP foi o exemplo do Colégio Nova Friburgo (CNF), da Fundação Getúlio Vargas<sup>16</sup>. A partir do aprendizado obtido pela professora Irene Mello Carvalho, em suas viagens aos

---

<sup>16</sup> Um estudo sobre esta instituição foi realizado por Pablo dos Santos (2005), trazendo importantes elementos para a compreensão do que representou esta instituição no contexto de inovações educacionais, entre 1948, quando a instituição foi fundada - entrou em funcionamento efetivamente em 1950 -, até 1977, ano de encerramento das atividades do educandário. Atendia meninos, em regime de internato e meninas, em regime de externato. (LOPES, 1962). Com relação à fundação do CNF, também é importante dar destaque ao papel do professor Luiz Alves de Mattos, um dos idealizadores da proposta e que à época também era diretor do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, o que possibilitou o intercâmbio de experiências entre os docentes das duas instituições (SANTOS, 2005). (JÚNIOR, 2018, p. 87)

Estados Unidos, foi possível identificar as mais avançadas ideias democráticas no ramo educacional. O sistema estadunidense de educação tem um currículo variadíssimo, permitindo atender às individualidades dos alunos. A identificação com os ideais democráticos, vistos nas escolas estadunidenses, foi fato decisivo para que o CNF ficasse conhecido como a *High-School* brasileira, de acordo com os periódicos da época.

Contudo, o principal aspecto que possibilita conectar a experiência do CNF com as Classes Integrais do CEP foi certamente o conhecimento e a difusão do Método de Ensino por Unidades Didáticas, embasado nas teorizações de Henry Morrison. A professora Irene, ao visitar diversas instituições que ainda o adotavam - segundo ela, com relativo sucesso -, teve a possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre o método, resultando, pouco tempo após a viagem, na publicação do livro sobre a experiência de apropriação realizada no CNF (CARVALHO, 1954). (JÚNIOR, 2018, p. 88)

A seguir, a análise será concentrada nos dados obtidos a partir de relatórios das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.

### 5.3 ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ DE 1961 a 1964

#### 5.3.1 Organização das turmas de 1961

De acordo com o relatório anual de 1961 do Colégio Estadual do Paraná, as turmas foram organizadas da seguinte maneira: os alunos do sexo masculino, aprovados nos exames de admissão do Colégio Estadual do Paraná, eram virtualmente candidatos às vagas das Classes Integrais. No momento em que foram distribuídas as folhas para o requerimento à matrícula comum do Colégio, todos os alunos receberam o prospecto informativo sobre as novas Classes, bem como outros esclarecimentos que foram julgados oportunos, inclusive as desvantagens. Foi feito também um convite para participarem dessas Classes.

De 219 aprovados nos exames de admissão, 130 candidataram-se às vagas da Classes Integrais. Desses, foram selecionados 50 candidatos, obedecendo aos seguintes critérios (CEP, 1961, p. 139):

- a) Disposição para fazer os 4 anos do Curso Ginásial no regime Experimental;
- b) Residência fixa na cidade. Filhos de militares sujeitos à transferência foram rejeitados;

- c) Distância da residência à escola: considerando a necessidade de ir e voltar duas vezes ao dia, com apenas duas horas de intervalo para o almoço, foram afastados candidatos que dependiam de duas conduções;
- d) Idade: não foram aceitos candidatos com mais de 13 anos para evitar a reunião de elementos tão heterogêneos na mesma turma, quanto à maturidade. Também havia o receio de que eles pudessem resolver trabalhar e, por isso, concluir o ginásio nas classes comuns, prejudicando numericamente os resultados da experiência a ser realizada;
- e) Sorteio entre os que satisfizeram as condições acima.

O estabelecimento de critérios detalhados demonstra a preocupação da escola com os alunos e o desempenho deles, pois, foi pensado, inclusive, no tempo de trajeto dos estudantes de casa até a escola.

#### **5.3.1.1 Reuniões de professores**

O projeto das Classes Integrais previa a realização de 15 reuniões com professores, no primeiro semestre do ano de 1961, como mostra o calendário abaixo:

Março – dias 01, 08, 15 e 22

Abril – dias 05, 12, 19 e 26

Maio – dias 04, 10, 17<sup>17</sup> e 24

Junho – dias 07, 14, e 21

No segundo semestre do ano de 1961, foram realizadas 14 reuniões, conforme o calendário:

Agosto – dias 02, 09, 16 e 23

Setembro – dias 13 e 20

Outubro – dias 04, 11, 18 e 25

Novembro – dias 22 e 29

Dezembro – dias 06 e 13

---

<sup>17</sup> A reunião de 17 de maio foi substituída pela visita ao Colégio Militar de Curitiba, para que todos os professores das Classes Integrais pudessem fazer parte da organização do modular estabelecimento de Ensino Secundário da capital.

As reuniões tinham objetivos, acima de tudo, pedagógicos, pois tratavam do desempenho dos alunos e da melhor forma de aplicar o ensino na escola, além da formação dos professores, participações em congressos, palestras, como veremos a seguir.

### **5.3.1.2 Objetivos das reuniões**

As reuniões tinham vários objetivos, todos eles com foco pedagógico, para garantir o desenvolvimento e aprimoramento das técnicas aplicadas em sala de aula. A seguir, pontuamos os principais objetivos:

- 1) Planejar o trabalho em conjunto para que o entrosamento das disciplinas pudesse se efetuar naturalmente;
- 2) Afinar pontos de vista sobre Didática, visando à orientação uniforme do ensino;
- 3) Proporcionar maior contato dos professores com a orientação educacional para que os problemas dos alunos fossem analisados de maneira global;
- 4) Considerar o aproveitamento escolar dos alunos e trocar ideias sobre os chamados “casos especiais” de insuficiente rendimento;
- 5) Discutir problemas de rotina para o bom funcionamento das atividades escolares.

### **5.3.1.3 Temas abordados em reunião**

Em cada reunião, discutiam-se temas diferentes, como mostra o relatório de 1961, do CEP:

- 1) Normas para ser um bom professor;
- 2) Organização e emprego das fichas de orientação das atividades discentes, com colaboração dos professores (Leonilda Auríquio e Luiz Gonzaga Paul);
- 3) Verificação da aprendizagem, avaliação e seu tratamento estatístico, com colaboração dos professores (Francisco Lima, Iaroslav Wons e Esther Holzmann, explicando o critério adotado no SENAC, Colégio Militar do Paraná e Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura);
- 4) Teste diagnóstico como meio de localizar as falhas da aprendizagem;
- 5) Disciplina escolar e comentário da orientação seguida no Colégio Santana, de São Paulo;

- 6) Necessidade de “estudo do meio” e sua importância no Plano das Classes Integrais;
- 7) As pesquisas nas Classes Experimentais (colaboração do Prof. Germano Bayer);
- 8) Fixação dos aspectos que o relatório das Classes Integrais devia focalizar;
- 9) “Estratégia do trabalho curricular”, da Revista de Pedagogia, de Oswaldo de Frota Pessoa (comentário feito pela professora Hilda G. Mengelberg);
- 10) Comentário sobre aspectos pedagógicos do trabalho realizado no Liceu “Manuel de Salas F. F.”, da Universidade do Chile;
- 11) Importância dos atos de limpeza, uso adequado do quadro negro e da boa caligrafia por parte dos alunos;
- 12) Necessidade do “trabalho livre” para desenvolver o poder criador;
- 13) Considerações sobre a verificação da aprendizagem e a retificação dos erros;
- 14) “Processos Motivadores” (síntese da palavra da professora Alaíde Lisboa de Oliveira, pelo professor Iaroslav Wons).

#### **5.3.1.4 Outros temas abordados nas reuniões**

Visando desenvolver nos professores maior compreensão quanto às necessidades e os problemas próprios da idade dos alunos das Classes Integrais, foram abordados, pela criadora educacional, alguns temas:

- a) Diferenças individuais e o problema da educação;
- b) Necessidade de equilíbrio entre sucesso e fracasso;
- c) Formação de equipes de acordo com o sociograma;
- d) Sínteses das palestras proferidas pela professora Maria Junqueira Schmit, durante as aulas do curso que ministrou em Curitiba;
- e) Síntese da epístola “Mater et Magistrada” do professor Francisco Lima;
- f) “Universidade Volante” (trabalho apresentado em Ponta Grossa, sobre as experiências desenvolvidas pelas Classes Integrais);
- g) “Campanha da honestidade” – planejamento.

Para as reuniões, fez-se sempre o máximo empenho para obter o comparecimento de todos os professores, podendo-se afirmar que a grande maioria compreendia a necessidade e o valor desses encontros semanais e, somente por motivo de força maior, deixava de comparecer.

A frequência média de comparecimento nas reuniões ocorreu durante o ano de 1961, com 87% presentes. Também se deve observar que os professores participaram ativamente dessas reuniões, não só trocando ideias como também apresentando temas sobre vários assuntos, a título de colaboração.

### 5.3.1.5 Entrosamento das disciplinas

O entrosamento das disciplinas, característica fundamental no Plano de Organização das Classes Integrais, era feito, geralmente, em torno dos temas fornecidos pela disciplina de História e, eventualmente, de Geografia ou de alguma das outras disciplinas, como mostra o quadro a seguir (CEP, 1961, p. 142):

#### PRIMEIRA SÉRIE

HISTÓRIA DO PARANÁ E DO BRASIL	GEOGRAFIA GERAL
Histórico do Colégio Estadual do Paraná	O nosso Universo
	Sistema solar
Desenvolvimento do Paraná - O Mate	Terra e Lua

### 5.3.1.6 Entrosamentos efetuados

O entrosamento era feito a partir de vários temas das diversas disciplinas, a título de ambientar o aluno à realidade e à história do Estado. Outros temas também eram contemplados, como por exemplo, nas disciplinas e respectivos conteúdos trabalhados (CEP, 1961, p. 142):

#### **PORTUGUÊS:**

Redações: Colégio Estadual do Paraná; Fundação de Curitiba

Leituras: Primeiros tempos do povoamento do Paraná; Lendas da erva-mate; Estudo da letra do Hino do Colégio Estadual do Paraná

#### **GEOGRAFIA:**

Paisagens botânicas: Localização da zona ervateira do Paraná

**MATEMÁTICA:**

Problemas com aplicação de dados sobre Curitiba e sobre o Colégio Estadual do Paraná e problemas com aplicação de distâncias e volumes

**ARTES APLICADAS:**

Recortes: folha do mate, cuias, bombas de chimarrão

Recorte da bandeira nacional com aplicação das constelações

**MÚSICA:**

Hino do Colégio Estadual do Paraná

Canto “Chimarrão”

“Sur le Pon d’Avignon”

**DESENHO:**

Faixas decorativas com motivo “folha de erva mate”

Desenho da cuia e bomba de chimarrão

**FRANCÊS:**

Vocabulário sobre fenômenos atmosféricos

<b>2ª UNIDADE</b>	<b>2ª UNIDADE</b>
Descobrimento do Brasil	Estrutura da Terra
Capitanias Hereditárias	Rochas e os solos
Sta. Ana e São Vicente	Massas continentais
Primeiros Habitantes do Paraná “os Xetá”	Distribuição da água
Correntes imigratórias do Paraná	Agentes criadores e transformadores do relevo

**QUADRO 1:** Entrosamento entre as disciplinas de História e Geografia

**FONTE:** CEP, 1961, p. 143

**5.3.1.7 Entrosamentos realizados na 2ª unidade****PORTUGUÊS:**

Leitura “Os índios XETÁ”

Comentário “Canto do Pajé”

**MATEMÁTICA:**

Figuras geográficas (linhas) aplicadas à estrutura da Terra

**ARTES APLICADAS:**

Tecelagem Indígena

Construção de instrumentos de meteorologia

Superposição de recortes de papel representando a crosta terrestre.

**MÚSICA:**

Canto do Pajé

**Desenho:**

Desenho e pintura sobre os índios xetá

Bandeira dos povos colonizadores do Paraná.

**FRANCÊS:**

Clima da França

Rios e lagos da França

<b>3ª UNIDADE</b>	<b>3ª UNIDADE</b>
Inconfidência Mineira “Tiradentes”	População da Terra e sua distribuição
A Independência do Brasil, causas e consequências	Línguas e Religiões
Autonomia do Paraná	O homem e o meio-habitação e alimentação

**QUADRO 2:** Entrosamento entre as disciplinas de História e Geografia

**FONTE:** CEP, 1961, p. 143

**5.3.1.8 Estudo do Meio**

Além de se constituir em excelente recurso de concretização do ensino, o “estudo do meio” tinha por objetivo levar os educandos a tomar contato com a realidade do ambiente em que viviam, a considerar os problemas e recursos da comunidade a que pertenciam. Assim procurava-se formar cidadãos conscientes de sua posição na sociedade democrática, para fazê-los sentir sua responsabilidade no futuro da cidade, do estado e do país.

Foram realizadas, no 1º semestre de 1961, as seguintes visitas (CEP, 1961, p. 149):

Em 29 de março, as 1ª e 2ª séries visitaram ao patronato de Santo Antônio com entrega de roupas e utensílios coletados em campanha no final do ano anterior. A

visita teve como principal objetivo desenvolver o espírito de solidariedade humana. Encerrou-se com um lanche para todos os presentes, oferecidos por professores e alunos das Classes Integrais, que voluntariamente quiseram contribuir para isso.

Em 24 e 25 de abril, as 2ª séries visitaram a Exposição ao Índio, departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná. Essa visita foi muito oportuna, pois, contribuiu para a concretização do estudo sobre a Unidade “América pré-colombiana”, que estava sendo estudada pelos alunos.

Em 3 de junho, as 1ª séries visitaram o departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, para concretizar o estudo da Unidade “Desenvolvimento do Brasil”, relativa aos primeiros habitantes do Paraná e aos Xetá (índios que habitavam a Serra dos Dourados).

Em 20 de junho, a 1ª série A visitou o jornal “Tribuna do Paraná” e a 1ª série B visitou o jornal “Diário da Tarde”.

Em 26 de junho, a 2ª série A visitou o jornal “Diário do Paraná”, a 2ª série B visitou o jornal “Correio do Paraná”<sup>18</sup>.

Para que o aproveitamento da experiência se estendesse a todos, foi planejada uma visita para as 4 turmas de alunos das Classes Integrais, cada uma a um jornal diferente.

Além de satisfazer a curiosidade dos alunos, foram salientados os seguintes objetivos (CEP, 1961, p. 150):

- a) Ampliar o conhecimento de meio pela visita a uma das instituições que mais pode influenciar nas modificações desse meio;
- b) Conhecer como são impressos os jornais, valorizando o trabalho dos que a isso se dedicam;
- c) Concretizar o estudo da “Imprensa”, realizado pelos alunos das 2ª séries, dentro da unidade “Descobrimto, exploração e conquista da América”;
- d) Compreender a influência do Jornal na solução dos problemas da comunidade (Casa do Pequeno Jornaleiro);
- e) Motivar para possíveis colaborações ao jornal do CECEP (Centro Estudantil do Colégio Estadual do Paraná).

---

<sup>18</sup> A ideia da visita aos jornais surgiu naturalmente, quando os alunos que não assistem à aula de Religião, estudando sobre a constituição do papel, interessaram-se por sua aplicação na imprensa.

Em 29 de setembro, as 1ª séries realizaram uma visita à Estação de Tratamento de água de Curitiba, tendo como objetivo (CEP, 1961, p. 150):

- a) Concretizar o estudo do tema “alimentação” dentro da unidade “O homem e o meio”, após ter sido destacada a importância da água;
- b) Possibilitar aos alunos melhor conhecimento do meio em que vivem e fazê-los valorizar o trabalho daqueles que colaboram para o bem-estar da população curitibana.

Em 28 de outubro, as 2ª séries realizaram uma visita à Serraria Paciornick, com os seguintes objetivos (CEP, 1961, p. 150):

- a) Concretizar o estudo do tema “Produção Extrativista”, dentro da unidade “Atividades Econômicas”, em Geografia da América;
- b) Estabelecer relações com o meio para fazer os alunos sentirem que todo estudo pode se aplicar às realidades concretas que os cercam, possibilitando melhor compreensão e interpretação dos fenômenos objetivos;
- c) Valer-se da oportunidade para focalizar um dos grandes problemas paranaenses que é a devastação das matas;
- d) Valorizar o trabalho dos que se dedicam à indústria madeireira.

### **5.3.1.9 Demonstrações realizadas durante as reuniões**

Para que as reuniões de pais tivessem maior força de atração, ficou estabelecido que contariam, sempre que possível, com demonstrações de atividades e com a participação de todos os alunos.

Assim, no dia 22 de março de 1961, houve a reunião com os pais de alunos das 1ª séries. Foi apresentado um programa comemorativo ao aniversário de fundação da Vila de Curitiba, que incluía leituras de trabalhos alusivos à data (29 de março): canção folclórica francesa e apresentação de *slides* sobre a antiga e atual Curitiba (cada aluno explicou um *slide*).

No dia 5 de abril de 1961, houve a reunião com os pais de alunos das 2ª séries. Sob a orientação do professor Germano Bayer, foi feita demonstração de uma aula de natação, da seguinte forma (CEP, 1961, p. 154):

- a) Explicação metodológica do ensino da natação;

- b) Exercícios preparatórios fora d'água;
- c) Demonstração prática de exercícios para a aprendizagem da natação.

No dia 31 de maio de 1961, houve uma reunião com todos os pais de alunos da 1ª e 2ª séries. Após discorrer sobre a importância da cadeira de Artes<sup>19</sup> Aplicadas na educação dos jovens, o professor Francisco de Lima organizou uma demonstração dos diversos tipos de trabalhos realizados, com participação de todos os alunos.

Também no dia 28 de junho de 1961, houve uma reunião com todos os pais de alunos da 1ª e 2ª séries. Para essa reunião, foi realizada exposição dos trabalhos feitos pelos alunos durante o primeiro semestre, nas cadeiras de Artes Aplicadas, Desenho, Geografia e História.



**FIGURA 05:** A Escolinha de Arte do CEP, 06 de junho de 1957, quando teve como primeira diretora a professora Lennir Mehl.

**FONTE:** <http://www.cep.pr.gov.br/pagina-79.html>

---

<sup>19</sup> Inicialmente com atividades complementares de contraturno na área de Artes Visuais, o colégio ofertava as modalidades de desenho, pintura e modelagem em argila. Novos cursos passaram a ser implementados e com a incorporação de grupos como a Banda Bento Mossurunga, o Gruta, o Coro do CEP e, mais recentemente, o Dancep, outras linguagens artísticas e espaços, além da Escolinha de Arte, foram gradativamente se incorporando ao setor. Ainda, na década de 50, devido ao sucesso dos trabalhos desenvolvidos, a Escolinha de Arte passou a ministrar também as aulas curriculares de Arte em suas salas-ambiente, orientadas por professores especialistas nas áreas e modalidades. Sendo assim, esse setor vem cumprindo o seu papel principal, pois mantém viva a sua essência de difundir a cultura e despertar nossos talentos de maneira acessível a toda a população de frequentadores, seja ela formada por alunos do CEP ou pessoas da comunidade. Disponível em <http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=79>

### 5.3.1.10 Atividade extraclasse

Os clubes esportivos e outros funcionavam uma vez por semana, tendo como objetivos principais:

- a) Desenvolvimento do espírito social dos alunos pela participação direta em atividades livremente escolhidas e que, por isso, exigem cooperação e renúncias pessoais em benefícios dos interesses do grupo;
- b) Canalização das tendências agressivas dos educandos para formas socialmente aceitáveis;
- c) Liberações das tenções emocionais, tão comuns na fase da adolescência;
- d) Desenvolvimento de *hobbies* pela aplicação útil das horas de lazer;
- e) Fornecimento de meios para estimular as atividades espontâneas e criadoras.

### 1ª - CLUBES ESPORTIVOS

Em horário comum para as 4 turmas das Classes Integrais, das 11 h às 11 h 50 min, nas quartas-feiras, funcionavam os seguintes clubes: natação, futebol, voleibol e jogos de salão.

### 2ª – OUTROS CLUBES

Funcionavam uma vez por semana, nos sábados, das 10 h às 11h, para que os alunos das 1ª séries pudessem participar das várias atividades compreendidas nos diversos clubes, para os quais foi possível encontrar um professor orientador, tais como (CEP, 1961, p. 159):

CLUBE DE CIÊNCIAS (Mineralogia; Botânica e Zoologia)

CLUBE DE ARTES (Aeromodelismo; Aparelhos de meteorologia; Concertos de ferro elétrico; Tomadas)

CLUBE DE GUACHE: aos alunos deste clube, coube a responsabilidade de prover a todos as tintas necessárias à pintura.

Além desses clubes, os alunos das 2ª séries puderam se situar também nos de Fotografia, Dentifricio, Filatelia e, no 2ª semestre, de Danças Folclóricas (substituindo o de Fotografia).<sup>20</sup>

### 5.3.1.11 Aproveitamento escolar

No quadro a seguir, podemos verificar a relação de aproveitamento dos alunos nas disciplinas relacionadas. Numa turma de 25 alunos, o que se nota, ao analisar o quadro, é que a ela pode ser considerada excelente, pois na disciplina de Português, a maioria dos alunos obtiveram o conceito A, um resultado expressivo no bimestre de maio e junho, com 15 alunos com o conceito A. Nos outros bimestres do ano, a turma se manteve com o conceito B, em sua grande maioria, o que é expressivo também nas demais disciplinas. A disciplina de Francês se destacou, pois, a grande maioria dos alunos obteve durante o ano todo o conceito A, em todos os bimestres.

1ª. SÉRIE	APROVEITAMENTO ESCOLAR				TURMA - "B"
	Março Abril	Maio Junho	Agosto Setembro	Outubro Novembro	
Português	A ... 2	A ... 15	A ... 2	A ... 2	
	B ... 8	B ... 10	B ... 14	B ... 18	
	C ... 14	C ... -	C ... 8	C ... 4	
	D ... 1	D ... -	D ... -	D ... -	
Matemática	A ... 5	A ... 6	A ... 7	A ... 7	
	B ... 19	B ... 16	B ... 17	B ... 12	
	C ... 1	C ... 3	C ... -	C ... 5	
	D ... -	D ... -	D ... -	D ... -	
Geografia	A ... 3	A ... 7	A ... 8	A ... 7	
	B ... 12	B ... 9	B ... 5	B ... 8	
	C ... 10	C ... 9	C ... 10	C ... 9	
	D ... -	D ... -	D ... 1	D ... -	
História	A ... 11	A ... 8	A ... 6	A ... 8	
	B ... 10	B ... 11	B ... 10	B ... 12	
	C ... 4	C ... 6	C ... 8	C ... 4	
	D ... -	D ... -	D ... -	D ... -	
Francês	A ... 13	A ... 12	A ... 9	A ... 12	
	B ... 9	B ... 8	B ... 12	B ... 4	
	C ... 2	C ... 5	C ... 3	C ... 8	
	D ... 1	D ... -	D ... -	D ... -	

FIGURA 06: Aproveitamento de estudos – ano de 1961 – 1ª série

FONTE: Relatório das Classes Integrais – ano de 1961

<sup>20</sup> A frequência aos clubes sempre foi muito boa, os alunos faziam questão de que esse horário jamais fosse ocupado por outra atividade, eventualmente sugerida.

Estes foram os resultados apresentados pelas quatro turmas de alunos das Classes Integrais, relativamente ao aproveitamento escolar. Deve-se analisar que não foram simplesmente baseados na aquisição de conhecimentos pelos alunos.

Foram valorizadas também as transformações operadas na própria maneira de ser do educando, na sua desenvoltura para aplicar o conhecimento em situações diferentes às noções apreendidas, na sua capacidade de pensar, de refletir, de procurar por si mesmo as soluções dos problemas da vida prática.

Muitos indivíduos, por falta de estimulação e ambiente, jamais atingem a objetividade, a coerência formal, a disciplina experimental e dedutiva. Ora, estas qualidades são consequência da socialização do pensamento pré-lógico. Mas não é possível trabalho de equipe sem pensamento socializado. Logo é ela o clima propício à maturação do pensamento operatório. (LIMA, 1962, p. 170).

Também outros aspectos da Educação Integral foram especialmente visados pelos professores, tais como: sociabilidade, ordem e capricho; pontualidade; boas maneiras; respeito pelos colegas; hábitos de higiene; hábitos morais; controle emocional; iniciativa e perseverança etc.

Para esses alunos, mensalmente, foram atribuídos conceitos que variavam de A à D, isso é, ÓTIMO: A; BOM: B; SUFICIENTE: C e INSUFICIENTE: D.

Sempre que o conceito foi D, considerou-se o caso como “especial” e nas reuniões de professores buscaram-se sugestões sobre as medidas adequadas a tomar, visando à recuperação dos alunos, contando-se com a colaboração de todos. (CEP, 1961, p.165)

Respeitadas as diretrizes e as características do plano de organização das Classes Integrais, os professores tiveram liberdade para usar dos recursos e procedimentos que lhes pareceram mais adequados para a condução dos objetivos em vista. Quanto à organização dos conteúdos, foi salientado o valor das “Unidades Didáticas” para facilitar a compreensão da interdependência dos vários aspectos dos fatos estudados.

Cada professor, no entanto, adaptou as unidades a sua disciplina e a sua maneira própria de ser. Ao ler os relatórios, nota-se que nem sempre uma única orientação foi seguida e que os procedimentos adotados levaram a resultados diferentes, conforme a disciplina e o professor.

Em relação à prática de trabalhos em equipe, houve professores que conseguiram resultados compensadores com esse procedimento, enquanto outros,

atingiram resultados medíocres e, ainda, alguns abandonaram-no, por considerá-lo improdutivo.

O trabalho em equipe reproduz quase fielmente, a maneira como, futuramente, agirá o aluno para resolver problemas que se lhe apresentarem em sua atividade profissional de adulto e em sua vida intelectual como membro de uma instituição. A vida democrática e pluralística não é senão uma aplicação destes princípios na vida política dos pais. (LIMA, 1962, p. 177)

Em relação ao estudo dirigido, as opiniões foram coincidentes no sentido de reconhecer-lhe o valor, entretanto, também houve unidade de parecer quanto à barreira normalmente encontrada: a falta de domínio do principal instrumento, que é a língua materna. Os alunos “não sabem ler” e nem interpretar corretamente os textos lidos, ou por falta de vocabulário (o que foi constatado por experiência realizada) ou por falta de hábitos de reflexão e de esforço para compreender os textos. Por fim, não sabem dar redação ao pensamento.

Quanto ao comportamento dos alunos, nem sempre o autodomínio e a calma estiveram presentes. Chega-se a interrogar se os métodos essencialmente ativos e que frequentemente exigem movimentação (visitas, excursões etc.) não poderiam ser responsabilizados, em parte, pela agitação que, às vezes, inoportunamente se constata.

Cabe ao professor secundário, sempre partir do caso particular para generalizações progressivas, até habituar o pensamento a tender, normalmente, para uma irradiação. A ampliação da aprendizagem não deve ser, pois, uma repetição da situação até que ela se fixe, mas a criação de novas situações em que a aprendizagem feita tenha funcionalidade. (LIMA, 1962, p. 321)

Concluindo, pode-se afirmar que, ao lado das grandes e confortadoras conquistas realizadas, outros problemas vão se delineando para ocupar o campo de preocupação dos professores das Classes Integrais, em cuja maioria se nota verdadeiro espírito de educador ao se inquirir “Em que estou falhando?”

### 5.3.1.12 Relatório da história do Brasil e do Paraná

#### Primeira Série Ginásial

A disciplina de História do Brasil, dando destaque à história do Paraná, desenvolveu-se no ano letivo de 1961 como um todo, isto é, a História do Paraná foi perfeitamente entrelaçada com a História do Brasil. Contou a disciplina com a colaboração de todas as cadeiras. Segundo os objetivos do plano elaborado para as Classes Integrais e atendendo sobretudo ao interesse do educando, iniciou-se o estudo da História no primeiro semestre, com a história local.

Nesse ano letivo, foram desenvolvidas as seguintes unidades com seus objetivos informativos e formativos (CEP, 1961, p. 190):

#### **I UNIDADE<sup>21</sup>**

- a) Fundação e histórico do CEP
- b) Histórico e fundação de Curitiba
- c) Seu desenvolvimento econômico
- d) A história do seu processo cultural

#### **OBJETIVOS**

- a) Formação da consciência cívica, histórica e moral;
- b) Compreensão dos fatos históricos e evolução da sociedade;
- c) Desenvolvimento do hábito de observação, pesquisa e investigação;
- d) Comparação e crítica dos fatos históricos;
- e) Relação causal que liga os fatos históricos;
- f) Concepção dos acontecimentos históricos com a finalidade de avaliação do patrimônio cultural, legado pelas gerações procedentes, exaltante à responsabilidade do homem presente e do homem de toda a história.

---

<sup>21</sup> Esta unidade teve duração de 2 meses. Iniciou-se no dia 6 de março e prolongou-se até o dia 8 de maio, devido a um estudo mais demorado que se fez da erva mate dentro da subunidade que trata do desenvolvimento econômico do Paraná.

## **II UNIDADE<sup>22</sup>**

- a) Descobrimto do Brasil, causas e consequências
- b) As capitanias hereditárias Sant'Ana e São Vicente
- c) Os primeiros habitantes da terra do Paraná, os Xetá

### **OBJETIVOS**

Além de constituir e desenvolver hábitos, habilidades, consciência cívica, histórica e moral dos alunos, procurou-se dar destaque à subunidade que trata dos habitantes do Paraná, os Xetá (índios que ainda habitavam o interior do Estado), e salientar a influência dos índios na nossa etnia.

## **III UNIDADE<sup>23</sup>**

- a) Governo geral do Brasil
- b) O sentimento nativista, Inconfidência Mineira
- c) Inconfidência do Brasil, causas e consequências
- d) Os ideais de emancipação política administrativa do Paraná
- e) Autonomia da Província do Paraná
- f) Conselheiro Zacarias, de Goiás e Vasconcellos

### **OBJETIVOS**

- a) Continuar a desenvolver os hábitos e atitudes iniciados nas unidades anteriores e dar aos alunos uma noção exata de "liberdade";
- b) Atendendo ao estudo do meio, demonstrar-lhes as relações de Curitiba atual com os fatos históricos a serem estudados nesta unidade.

---

<sup>22</sup> Esta unidade teve a duração de 2 meses e foi desenvolvida do dia 09 de maio a 17 de junho. Os dias restantes do mês de junho foram utilizados para recapitulação da matéria da I e II unidades.

<sup>23</sup> Esta unidade foi desenvolvida do dia 17 de agosto ao dia 30 de setembro. Nessa unidade, foi estudada a biografia de Zacarias de Goiás e Vasconcellos, sua obra em Curitiba etc. Observou-se também a atuação de outros presidentes da Província do Paraná na política e na administração.

#### **IV UNIDADE<sup>24</sup>**

- a) A República campanha abolicionista no Brasil e no Paraná, Governadores do Paraná
- b) A revolução Federalista (O Cerco da Lapa; O caso do Km 65; Biografias dos Heróis da Lapa)

#### **OBJETIVOS**

- a) Continuar a desenvolver a consciência cívica, histórica e moral dos alunos;
- b) Desenvolver hábitos de pesquisa;
- c) Por intermédio dos fatos históricos ocorridos principalmente no Paraná e pelas visitas realizadas, integrar os alunos à história, a fim de que eles possam sentir os acontecimentos e relacioná-los com o meio.

O desenvolvimento da unidade se deu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 1961. No mês de dezembro, foi realizada uma visita ao museu David Carneiro (material sobre a revolução federalista e Paraná Província) e uma excursão à Lapa, a fim de complementar o estudo dessa unidade.

### **5.3.2 A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ EM 1962**

#### **5.3.2.1 Organização das turmas**

De acordo com os dados obtidos no Relatório do ano de 1962, para a organização das turmas de 1ª série, adotou-se o mesmo critério dos anos anteriores, que consta no relatório de 1961. De 243 alunos aprovados no exame de admissão, 86 candidataram-se às vagas das Classes Integrais, sendo sorteados 50. Na organização das turmas de 2ª e 3ª séries, levou-se em consideração as opções, colocando-se numa mesma turma os alunos que escolheram o Francês, assim como

---

<sup>24</sup> Antes de se iniciar essa unidade, foi desenvolvido o tema Abolição dos Escravos e o caso "Cormorant". Por esse assunto não se enquadrar muito bem na unidade que trata da República, o assunto foi estudado separadamente. Também foram estudadas as biografias do General Antônio Ernesto, Dr. Amintas de Barros e Coronel Dulcídio Pereira.

os que escolheram o Latim, além daqueles que escolheram também a disciplina de Religião. (CEP, 1961, p. 6)

### 5.3.2.2 Reuniões com os professores

Durante o ano letivo de 1962, foram realizadas várias reuniões pedagógicas entre os professores do CEP, referente às Classes Integrais, conforme o calendário a seguir:

Fevereiro – dias 21 e 28

Março – dias 14, 21 e 28

Abril – dias 11 e 25

Maio – dias 2, 9, 23 e 30

Junho – dias 6, 13, 20 e 27

Agosto – dias 1, 8 e 22

Setembro – dias 5, 12, 19 e 26

Outubro – dias 3, 10, 17, 24 e 31

Novembro – dias 7, 21, 28

Dezembro – dias 5 e 12

Foram diversos os objetivos das reuniões, para tratar de planejamento, rendimento, frequência e outros assuntos da vida escolar, entre eles, citamos alguns dos principais objetivos (CEP, 1962, p. 7):

1. Planejar o trabalho em conjunto para que o entrosamento das disciplinas pudesse se efetuar naturalmente;
2. Afinar os pontos de vista sobre a Didática, visando à orientação uniforme do ensino;
3. Proporcionar maior contato dos professores com a Orientação Educacional, para que os problemas dos alunos fossem analisados de maneira global;
4. Considerar o aproveitamento escolar dos alunos e trocar ideias sobre os chamados “casos especiais” de insuficiência de rendimento;
5. Discutir problemas de rotina para o bom funcionamento das atividades escolares.

Os principais temas relacionados à Didática, abordados nas reuniões foram:

1. A globalização do ensino no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de São Paulo;

2. O poder criador – série de trabalhos apresentados por professores do próprio colégio.

### 5.3.2.3 Entrosamento das disciplinas nas turmas de 1962

Uma das principais características das Classes Integrais é o entrosamento feito nas disciplinas, que são fundamentais no Plano de Organização e foram feitos no ano letivo de 1962 com base nos temas fornecidos pelas disciplinas de História e Geografia.

Na 1ª série, no ano letivo de 1962, foram feitos entrosamentos com as seguintes unidades de ensino na 1ª unidade: História do Paraná e do Brasil e Geografia Geral. No âmbito da História, foram trabalhados temas como “As grandes navegações”, o “Tratado de Tordesilhas”, “O habitante da Terra – os xetás (Paraná)” e as “Primeiras expedições exploradoras no Brasil e no Paraná”. Em Geografia, foram abordados os temas relacionados ao “Universo”, “Sistema Solar”, “Terra e Lua”. Os entrosamentos desses assuntos foram realizados com as disciplinas de Português (leituras das Cartas de Pero Vaz de Caminha), Matemática (problemas com aplicações de datas históricas), Desenho (faixas decorativas com motivos – barco e vela), Artes Plásticas (tecelagem relacionada aos primeiros habitantes), entre outros entrosamentos efetuados em diversas disciplinas. (CEP, 1962, p. 10)

Na 2ª série, foram estudados temas que envolveram a História da América, entre eles: “O homem pré-colombiano”, “As grandes culturas indígenas da América”, “Tradições e hipóteses sobre o Novo Mundo”, “Consequências do descobrimento da América” e “Conquista da América”. Foram feitos entrosamentos com as disciplinas de Português, com a leitura de “Atlântida” e “Cristóvão Colombo”. Em Matemática, alguns dos temas trabalhados foram “Denominação dos dias da semana dos Maias e norte-americanos”<sup>25</sup>.(CEP, 1962, p. 13)

Já na 3ª série, foram estudados os conceitos de “Divisão da história”, “Raças humanas”, “Antigo Oriente: egípcios, assírios, babilônicos, fenícios, hebreus, persas, indus, chineses” etc. Os entrosamentos foram realizados com a disciplina de

---

<sup>25</sup> É importante ressaltar que, nas reuniões, outros temas, além dos entrosamentos nas disciplinas, eram tratados, tais como orientação educacional, no contexto da autodisciplina dos alunos; necessidade de aprovação social e autoafirmação na adolescência; aspectos do adolescente: inteligência e imaginação. Havia, assim, preocupação com o bem-estar do aluno, seu desempenho e integração na sociedade.

Português, que trabalhou com leituras extraídas da Bíblia (Êxodo e Livro dos Reis) e código de Hamurabi. Já em Matemática, foram vistos temas relativos à medida de tempo (antes de Cristo e depois de Cristo). A disciplina de Latim também participou dos entrosamentos, com temas como “Ciclo troiano como berço histórico da latinidade: Enéias, Ilíada, Odisseia, Estudo do Mar Egeu, Dória, Eólia, Helesponto e Peloponeso”, entre outros. (CEP, 1962, p. 16-17)

#### **5.3.2.4 Estudo do meio no ano de 1962**

O estudo do meio tinha como objetivo não só concretizar o ensino, como também levar o aluno a adaptar-se com a realidade, do ambiente em que vive, com seus recursos e problemas. Visava à formação do cidadão consciente de sua posição na sociedade democrática, com responsabilidades no futuro da cidade, do estado e do país. Nesse sentido, para efetivar o estudo do meio, em 1962, entre as visitas realizadas, podemos destacar algumas como as descritas a seguir:

1 - 1º de maio: as 2ª séries realizaram uma excursão para o Sambaqui do Macedo, situado a 520 metros da estação de Alexandra. O objetivo da visita foi concretizar o estudo da unidade “América pré-colombiana”, da cadeira de História da América. A excursão foi de grande proveito para os alunos, pois procederam com as escavações, encontrando vestígios de fogo e objetos usados pelos homens da época, podendo efetivar o estudo feito em sala de aula.

2 - 21 de junho: as 3ª séries visitaram a Granja-Modelo, onde foi focado o uso do inglês, e a Escola de Recuperação de Menores do Canguiri, que proporcionou aos alunos um contato com a realidade de menores delinquentes, levando-os ao exercício da solidariedade e reflexão do futuro como membro atuante da sociedade.

#### **5.3.2.5 Atividades extraclasse**

O CEP tinha várias atividades extraclasse, entre elas estão os “clubes” que funcionavam uma vez por semana, além do clube esportivo. Essas atividades tinham os seguintes objetivos:

- a) Desenvolvimento do espírito social dos alunos pela participação direta em atividades livremente escolhidas e que, por isso, exigem cooperação e renúncias pessoais em benefício dos interesses do grupo;

- b) Canalização das tendências agressivas dos educandos – para formas socialmente aceitáveis;
- c) Libertação das tensões emocionais, tão comuns na fase da adolescência;
- d) Desenvolvimento de *hobbys* pela aplicação útil das horas de lazer;
- e) Fornecimento de meios para estimular as atividades espontâneas e criadoras.

Em relação aos clubes esportivos, funcionavam num horário comum as seis turmas das Classes Integrais, no ano letivo de 1962. O CEP tinha clubes de natação, futebol, voleibol e jogos de salão à disposição dos alunos.

Os outros clubes também atuavam no CEP e contavam com a orientação dos professores para manter seu funcionamento. Nesse sentido, foi necessário conciliar os interesses dos alunos com os horários dos professores. No ano de 1962, funcionaram os seguintes clubes:

#### 1ª séries:

- Clube de Artes Plásticas (Serrinha, Aeromodelismo, Consertos de Aparelhos Elétricos, Trabalhos em Geral etc.)
- Clube de “Guache” (o objetivo era fornecer aos colegas, a preço de custo, a tinta necessária para as pinturas)
- Clube de Palavras Cruzadas
- Escolinha de Arte (cerâmicas, trabalhos em couro, pinturas, recortes, trabalhos em arame etc.)

#### 2ª séries

- Clube de Carpintaria
- Clube de Aeromodelismo
- Clube de Experiências de Física e Química
- Clube de Palavras Cruzadas
- Escolinha de Arte

#### 3ª séries

Como o interesse dos alunos esteve voltado para a dança, funcionou o ano inteiro apenas esse clube. Foram desenvolvidos programas de danças folclóricas e dança social.

### 5.3.2.6 Aproveitamento escolar

O que podemos ver no quadro que segue sobre o aproveitamento escolar dos alunos da 1ª série, mostra-se bem interessante, pois, ao analisarmos o aproveitamento obtido em Português nos meses de março e abril, percebe-se que apenas 1 aluno obteve conceito D, considerado insuficiente, mas logo nos meses seguintes, esse número aumentou para 6. E apenas 1 a 2 alunos obtiveram o conceito máximo ao longo do ano, o conceito A. Podemos considerar que essa turma é boa em Português, pois a maioria dos alunos obteve o conceito B. Nas demais disciplinas, o Francês se destacou, com a maioria dos alunos com o conceito A durante todos os bimestres do ano.

	1ª SÉRIE				TURMA - "B"			
	Março Abril	Maió Junho	Agosto Setembro	Outubro Novembro				
Português	A ...	1	A ...	1	A ...	-	A ...	2
	B ...	14	D ...	9	B ...	14	B ...	9
	C ...	9	C ...	9	C ...	8	C ...	11
	D ...	1	D ...	6	D ...	3	D ...	3
Matemática	A ...	3	A ...	-	A ...	5	A ...	-
	B ...	20	B ...	15	B ...	16	B ...	12
	C ...	2	C ...	9	C ...	4	C ...	11
	D ...	-	D ...	1	D ...	-	D ...	2
Geografia	A ...	4	A ...	4	A ...	5	A ...	-
	B ...	7	B ...	10	B ...	12	B ...	12
	C ...	14	C ...	11	C ...	8	C ...	11
	D ...	-	D ...	-	D ...	-	D ...	2
História	A ...	7	A ...	6	A ...	3	A ...	10
	B ...	15	B ...	12	B ...	14	B ...	11
	C ...	3	C ...	6	C ...	8	C ...	4
	D ...	-	D ...	1	D ...	-	D ...	-
Francês	A ...	14	A ...	12	A ...	1	A ...	2
	B ...	11	B ...	8	B ...	17	B ...	9
	C ...	-	C ...	5	C ...	6	C ...	13
	D ...	-	D ...	-	D ...	1	D ...	1

FIGURA 07: Aproveitamento Escolar - 1ª série de 1962

FONTE: CEP, 1962, p. 32

Podemos traduzir os conceitos acima vistos como:

- A – Ótimo
- B – Bom
- C – Suficiente
- D – Insuficiente

O que pode ser visto no quadro acima mostrado, é que o rendimento dos alunos da 1ª série, turma B, no ano escolar de 1962, nas Classes Integrais, foi no geral

positivo, a maioria dos alunos obtendo o conceito B, em grande parte das disciplinas do currículo escolar. Os alunos com conceito D foram poucos e sempre discutidos em reuniões de professores e tratados como casos especiais.

De um modo geral, os resultados obtidos ao longo do ano letivo de 1962 foram considerados bons, pois os professores conseguiram atingir a maioria dos objetivos. Nos aspectos da Educação Integral, como sociabilidade, iniciativa, responsabilidade, boas maneiras, entre outros, verificou-se progresso entre os alunos, sendo constatado apenas por observação. Alguns aspectos foram deliberados no ano letivo anterior para serem visados no ano em questão, com os seguintes pontos:

- a) Atendimento à caligrafia dos alunos;
- b) Valorização do capricho nos cadernos, para estimular a ordem;
- c) Exigir que o aluno refaça o trabalho errado ou considerado insuficiente;
- d) Emprego mais correto e preciso da língua pátria;
- e) Necessidade da recitação para fixar os conteúdos da aprendizagem;
- f) Mais energia por parte dos professores no trato com os alunos.

No fim do ano letivo, os professores concluíram que os quatro primeiros itens foram atingidos em relação à maioria dos alunos. Quanto à recitação, concluíram que não só contribuiu para a aprendizagem dos alunos, como também ajudou a desinibir alguns alunos muito tímidos.

Uma das preocupações dos professores das Classes Integrais era encontrar meios de medir mais objetivamente o seu trabalho, a fim de lhe dar um cunho mais científico. Nesse sentido, algumas pesquisas foram desenvolvidas no ano seguinte. (CEP, 1962, 40)

Quanto ao aproveitamento escolar propriamente dito, podemos verificar no quadro a seguir:

	Aprovados	Aprovados c/mínimo em Portu- guês.	Aprovados c/mínimo em Matemá- tica.	Dependên- cia em Português	Reprovados
1a.série	49	2	6	1	1
2a.série	50	4	1	1	-
3a.série	45	1	1	-	2

**FIGURA 08:** Aproveitamento escolar em 1962

**FONTE** CEP, 1962, p. 41

Ainda em 1962, foi desenvolvida uma pesquisa de satisfação. O instrumento usado para a abordagem foi um questionário que focalizou características bem específicas das Classes Integrais, mas também fundamentais para as classes comuns. Os resultados foram muito animadores, pois 88% dos participantes, pais de alunos das Classes Integrais, ficaram muito satisfeitos com o ensino aplicado no CEP. Também 87% dos pais foram da opinião que o ensino dos professores do CEP é muito bom. Em relação aos demais quesitos, (39 ao todo) destacaram-se: entrosamento das disciplinas, estudo do meio, reuniões de pais e professores, formas de verificação de aprendizagem, horário de trabalho dos professores, tipo de boletim, entre outros. As impressões, nesses casos, foram sempre as melhores e atenderam às expectativas dos pais em relação ao Colégio. (CEP, 1962, p. 42)

### **5.3.3 Organização das turmas de 1964**

Em relação às turmas da 1ª série, de um total de 207 alunos do sexo masculino aprovados no exame de admissão do Colégio Estadual do Paraná, 111 candidataram-se às 50 vagas existentes para as Classes Integrais, no ano de 1964. Os alunos que foram selecionados se encaixaram nos seguintes requisitos (CEP, 1964, p. 4):

1. Aprovação no exame de Admissão do CEP;
2. Não ter repetido a 1ª série, em regime não experimental;
3. Residência fixa na cidade e nas proximidades do Colégio, ou depender de condução fácil;
4. Compromisso dos pais em comparecerem às reuniões mensais com os professores das Classes Integrais.

Nesse sentido, pode-se notar que os alunos não foram selecionados sob qualquer critério.

Nas turmas da 2ª série, não foi necessária preparação nos requisitos de acesso, pois, por ser turma única, não houve problemas na organização da turma.

Já nas turmas da 3ª série, procurou-se reunir em uma mesma turma alunos que não católicos que não assistiriam às aulas da disciplina de Religião. Esse foi o único

ponto apresentado em relatório. Nas turmas da 4ª série, os alunos que estudariam Francês deveriam ficar na mesma turma, devido ao número reduzido de estudantes.<sup>26</sup>

### 5.3.3.1 Reuniões de professores

Durante o ano letivo de 1964, os professores das classes integrais do CEP tiveram 28 reuniões, conforme o calendário a seguir:

Fevereiro – dia 26

Março – dias 4, 11, 18

Abril – dias 8, 22

Maiο – dias 6, 13, 20, 27

Junho – dias 3, 10, 17

Agosto – dias 5, 13, 19, 26

Setembro – dias 9, 16, 23, 30

Outubro – dias 7, 14

Novembro – dias 4, 11, 18, 25

Dezembro – dia 9

Essas reuniões foram realizadas no geral às quartas-feiras, com exceção de alguns dias que coincidiram com outras atividades dos professores e alunos.

Os objetivos dessas reuniões, assim como nos anos interiores, foram vários e voltados para o desenvolvimento pedagógico dos alunos e da instituição em geral (CRP, 1964, p. 5):

- a) Planejar, em conjunto, as diretrizes gerais do trabalho, destacando o entrosamento das disciplinas;
- b) Discutir a posição do professor frente à moderna Didática e à Psicologia Educacional, para afinar pontos de vista sobre a orientação da aprendizagem e a educação em geral;

---

<sup>26</sup> O relatório apresenta algumas notas referentes à organização das turmas, entre elas: 1. Os alunos das 4ª séries tiveram os três horários das tardes de quintas-feiras livres, os quais foram especialmente reservados para visitas às instituições das comunidades. 2. Nas 4ª séries, os alunos tiveram 4 aulas semanais para o estudo de uma língua estrangeira viva (Inglês ou Francês), de acordo com a opção que fizeram enquanto cursavam a 2ª série. No entanto, essa possibilidade de escolha foi extinta em 1963, devido a quase que total preferência dos alunos pelo Inglês, nesse caso, o Francês foi excluído do currículo escolar.

- c) Proporcionar maior contato dos professores com a orientação educativa, para análise de casos e sugestões de medidas a serem tomadas com os alunos que apresentaram problema de rendimento escolar ou de conduta na escola.

Dentre os temas discutidos nas reuniões, estavam os temas:

1. Atitudes que devem ser tomadas pelo educador frente aos diferentes tipos de temperamento dos alunos – Prof<sup>a</sup> Esther Holzmann.
2. Didática Tradicional e Moderna – posição do aluno, professor, objetivos, matéria e método da Didática Tradicional e Moderna: síntese do capítulo de Didática Geral, de Luiz Alves de Matos.
3. Plano de um período de direção de aprendizagem, recomendado pela CADES<sup>27</sup>, fundamentado nas modernas teorias de aprendizagem de Piaget<sup>28</sup>.
4. Introdução ao estudo da motivação, síntese de um artigo publicado na Revista Humanismo e Pedagogia do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Guanabara.
5. Fichas-modelo de autoavaliação do trabalho em equipe em que os próprios alunos participam do julgamento de sua atuação. O emprego dessas fichas foi aconselhado para desenvolver a autocrítica dos educandos, bem como para conscientizar valores para o grupo todo.
6. Dinâmica de grupo “o civismo”, formas de sua manifestação e recursos que podem ser utilizados para desenvolvê-lo.
7. Dinâmica de grupo sobre o “aluno atrasado”.
8. Vantagens do método psicogenético sobre o método expositivo, trabalho publicado pela CADES.
9. Dinâmica de grupo sobre “disciplina escolar”, ressaltando-se a importância de autodisciplina como meta a atingir.
10. “A prova objetiva e os vários tipos de questão” – Prof.<sup>a</sup> Esther Holzmann.

---

<sup>27</sup> Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário.

<sup>28</sup> Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia. Segundo a Teoria da Aprendizagem de Piaget, a aprendizagem é um processo que só tem sentido diante de situações de mudança. Por isso, aprender é, em parte, saber se adaptar a estas novidades. Essa teoria explica a dinâmica de adaptação por meio dos processos de assimilação e acomodação.

11. “Ideias pedagógicas que devem ser debatidas em reuniões de educadores” – síntese de um capítulo de livro “A escola Secundária Moderna”, de Lauro Oliveira Lima<sup>29</sup>.

Os professores, no geral, sempre se esforçaram para comparecer às reuniões durante o ano letivo, de modo que os resultados mostram um grande percentual de presença, 87% de frequência durante o primeiro semestre e 72% no segundo semestre, conforme consta em relatório.

É notória a preocupação dos professores com o rendimento dos alunos, pois, um dos assuntos tratado em reuniões era a preocupação com os problemas psicológicos dos alunos adolescentes, que porventura estivessem interferindo na vida escola. (CEP, 1964, p. 6)

### **5.3.3.2 Entrosamento entre as disciplinas**

Assim como foram nos outros anos, o entrosamento foi efetivado com temas fornecidos pelas disciplinas de História e Geografia, esporadicamente outras disciplinas participaram do entrosamento também, sendo aplicados em todas as séries colegiais.

Os temas elegidos para participarem dos entrosamentos nas unidades de ensino seguiram o mesmo padrão dos anos anteriores, com temas similares, conforme pode-se comprovar nos relatos já expostos anteriormente.

---

<sup>29</sup> Lauro de Oliveira Lima nasceu em 1921, na região Nordeste, em Limoeiro do Norte, no Estado do Ceará, e formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Ceará, mas tornou-se um pedagogo que desenvolveu um olhar crítico sobre a epistemologia apresentada por Piaget, por meio do desenvolvimento do Método Psicogenético, caracterizado, principalmente, pelo cunho pedagógico-didático. Conhecido pela sua atuação política na educação, marcou sua carreira como “reformador educacional”, característica básica de sua atuação como educador, além da incansável batalha pela qualidade da educação. Dedicou-se à pesquisa no campo educacional. Após sua formação em Direito, em 1951, cursou bacharelado em Filosofia pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, onde foi orador da turma, tendo sempre muito interesse pelo ato de educar. Foi Inspetor Federal de Ensino, Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Ceará, Presidente da Associação das Pequenas e Médias Escolas do Estado do Rio de Janeiro (APEMERJ) e diretor de pesquisas do Centro Educacional Jean Piaget, dedicando-se a treinar professores, técnicos e empresários por meio de métodos elaborados para dinâmicas de grupo, denominado Grupo de Treinamento para a Produtividade.

Disponível em <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/lauro-de-oliveira-lima-contribuicoes-para-a-educacao-moderna-no-brasil-1960-e-1970/>. Acesso em 29/08/2019.

### 5.3.3.3 “Estudo do meio” no ano letivo de 1964

É uma atividade prática e já consagrada nas Classes Integrais a realização de entrevistas, visitas, excursões, objetivando colocar o aluno em contato direto com o mundo em que vive.

Nesse sentido, algumas atividades foram desenvolvidas com todas as séries das Classes Integrais de 1964. Na 1ª série, uma das atividades que a turma participou foi a visita a vários jornais de Curitiba (Diário do Paraná, O Estado do Paraná, Tribuna do Paraná), na ocasião em que os alunos estudavam, em História, a invenção da imprensa e sua importância para os descobrimentos.

As turmas da 2ª série fizeram uma série de entrevistas a chefes encarregados de departamentos públicos de Curitiba, a fim de obter dados relativos às suas áreas de responsabilidades: Departamento de Estradas e Rodagens; Secretaria de Viação e Obras públicas; COPEL; IBGE, entre outros.

Uma das visitas realizadas pela 3ª série foi a visita à Companhia de Cimento Portland Rio Branco, para os alunos observarem as fases de fabricação do cimento.

A 4ª série, por sua vez, tendo em vista o estudo sobre a Região Sul do Brasil, visitou alguns pontos do Estado, dentre eles: Mueller Irmãos; Fábrica de Fósforo Pinheiro; Pianos Essenfelder; Moinho Anaconda, entre outras visitas realizadas. (CEP, 1964, p. 22-25).

### 5.3.3.4 Sessões cívicas

Uma novidade constatada no relatório de 1964, que não foi vista nos dois anos anteriores, foram as sessões cívicas. Objetivando desenvolver o sentimento cívico e patriótico dos alunos, bem como aprimorar as formas de sua manifestação, os professores das Classes Integrais decidiram promover, mensalmente, uma sessão cívica, por série, a partir do segundo semestre do ano letivo em questão.

De um modo geral, o programa desenvolvido, contemplava:

- a) Hino Nacional, cantado por todos os presentes;
- b) Apresentação de trabalhos escritos sobre a Bandeira, Hino Nacional, Constituição, Democracia, Civismo etc.;
- c) Trabalhos alusivos aos fatos históricos comemorados durante o mês;
- d) Hino ao Colégio Estadual do Paraná, cantado por todos.

Igualmente com o propósito de estimular o civismo dos alunos, em cada sábado, foram designadas duas turmas para representar as Classes Integrais nas solenidades de hasteamento do pavilhão nacional, frente ao Colégio. Entretanto, deve-se reconhecer que nem todos os alunos demonstraram integração com as atividades de respeito e autodisciplina desejáveis para o momento. Principalmente as 3ª e 4ª séries, em sua maioria, se recusavam a participar, nem mesmo cantavam o hino.

### 5.3.3.5 Rendimento escolar em 1964

O rendimento escolar dos alunos foi verificado em função dos objetivos específicos propostos em cada disciplina, sem esquecer as diretrizes gerais do Plano de Educação Integral, em que são ressaltados os objetivos formativos. A avaliação do rendimento escolar foi feita pela atribuição de conceitos (A, B, C, D), dentro de quatro faixas, como já foi mencionado anteriormente, nos outros anos.

De acordo com o Plano de Organização das Classes Integrais, para ser aprovado, é necessário que o aluno alcance rendimento pelo menos suficiente, em todas as disciplinas. No caso de não conseguir esse nível de aproveitamento em uma delas, caberá ao corpo docente, em reunião, deliberar sobre sua aprovação com dependência ou reprovação. Ao ser escolhida a primeira opção, o aluno deverá recuperar a nota nas férias, juntamente com o acompanhamento dos professores.

Em 1964, dos 173 alunos matriculados nas turmas das 4ª séries das Classes Integrais, 162 foram aprovados (sendo um aluno da 3ª série com dependência em Inglês) e 10 foram reprovados, conforme mostra o quadro abaixo.

Ano 1964	1a.série	2a.série	3a. série	4a.série	Total
Matriculados	50	25	50	48	173=100%
Aprovados	49	24	46	43	162=94%
Reprovados	1	1	4	4	10=5%
Tran.matrícula	-	-	-	1	1=1%
Total	50	25	50	48	173 =100%

**FIGURA 09:** Rendimento Escolar - 1964

**FONTE:** CEP, 1964, p. 29

De modo geral, pode-se considerar como muito satisfatórios os resultados obtidos pelo conjunto de professores e alunos das Classes Integrais, no ano letivo em questão. A porcentagem de aprovação<sup>30</sup> foi elevada; o nível de execução dos trabalhos escolares dos alunos, muitas vezes, ultrapassou as expectativas e tem-se a impressão de que no plano de realização pessoal dos educandos atingiu, em grande parte, os objetivos visados. (CEP, 1964, p. 31)

### **5.3.3.6 Orientação sexual para os alunos do CEP**

No ano de 1964, palestras foram incluídas no programa escolar das Classes Integrais, ministradas para alunos das 3ª e 4ª séries. Professores, médicos, psicólogos e orientadores educacionais ministraram palestras sobre educação sexual, obedecendo a programação descrita a seguir.

No dia 16 de setembro, houve a palestra sobre a “Importância da orientação sexual na sociedade atual”, pelo Dr. Paulo de Tarso Monte Serrat. Primeiro foi feita uma palestra específica com os pais, a fim de prepará-los sobre o tema que seria apresentado aos alunos, em local e horário diferentes.

No dia 17 de setembro, foi ministrada, pelo Dr. Herley Meh, uma palestra sobre a “Importância de atitudes sadias frente ao problema da sexualidade”. Em seguida, no dia 18 de setembro, o Ir. Stival falou sobre a “Psicologia masculina e feminina e o problema do namoro”.

Após terminar a programação, os palestrantes se colocaram à disposição para esclarecer dúvidas dos alunos, de forma que os estudantes anonimamente escreveram suas questões, para que os palestrantes as respondessem, possibilitando a participação dos alunos sem constrangimento. As palestras tiveram boa aceitação por parte dos jovens, de forma que o questionário aplicado a eles mostrou que 65% consideraram bom o número de palestras. Em relação à resolutividade dos problemas individuais, 53% dos alunos consideraram que os problemas foram resolvidos parcialmente. (CEP, 1964, p. 50)

---

<sup>30</sup> Deve-se, entretanto, admitir que há muito ainda por se fazer, principalmente no que diz respeito a um melhor conhecimento do aluno como ser em desenvolvimento, com necessidades, interesses, aptidões e características próprias e que a Pedagogia deverá levar em conta se quiser, de fato, educar no sentido de ajudar cada um a se tornar mais autêntico e a transformar em ato as suas próprias virtudes.

## 6 DEPOIS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES 4024/61

Não obstante as limitações da Lei de Diretrizes e Bases que, mesmo antes de sua sanção, tinham sido percebidas, não havia dúvida que ela foi recebida com agrado geral e entusiasmo de muitos.

Rompia, em grande parte, com a uniformidade que vinha sendo imposta ao sistema de educação brasileiro. Concedia certa divisão do poder da União com os Estados, bastante larga em relação ao centralismo até então dominante. Se deixava, como antes, aos Estados, a organização do Ensino Primário, fendia o grande bloco do Ensino Médio, todo ele nacional e, para o Ensino Superior, prometia a generalização da autonomia universitária.

De todos esses aspectos, o que causou maior vibração foi a soma de autonomia que outorgava os Estados para a organização do Ensino Médio, mas se aferravam os centralizadores, querendo a continuidade da uniformidade daquele ensino, aparentemente com o propósito de que constituísse como baluarte da “unidade nacional”, uma unidade cultural abstrata, que não sintetizava os impulsos diversificados de nossa realidade. Aqui se pretendia amarrar a educação, como instrumento de padronização e não, como quer a nova concepção e exigem as necessidades do progresso coletivo, de promoção do desenvolvimento real dos indivíduos, segundo suas capacidades, para se tornarem elementos responsáveis e eficientes na sociedade e, portanto, como força de integração e coesão.

As Escolas Secundárias, principalmente as escolas particulares, que haviam assumido a vanguarda reivindicante de maior flexibilidade do currículo e da administração escolar, e que imaginavam, algumas pelo menos, talvez pudessem libertar-se das teias burocráticas que travavam sua atualização.

O currículo, se não muito flexível, podia ser bem menos sobrecarregado que o proposto pela Lei Orgânica. Reduziu-se o total de disciplina em cada ciclo, e o número por série. E sempre havia certa possibilidade de variação curricular através da escola, de matérias nas listas das optativas a serem organizadas pelos conselhos de educação. E sobretudo atribuía-se a escola, por seu regimento certa função legislativa complementar, na parte do regime administrativo, disciplinar e didático. Bastaria este último aspecto para justificar a euforia com que as escolas secundárias particulares receberam a lei de 1961, exaustas que estavam de uma sujeição, de submeter os detalhes da vida escolar a regulamentos oficiais.

Não havia dúvida, principalmente em relação ao Ensino Médio, que era um só em todo o país, a Lei de Diretrizes e Bases foi descentralizadora. Descentralizadora de poderes da União para o Estado, e muito mais para as próprias escolas. Mais uma descentralização não permite atingir o cerne dos problemas que a realidade da expansão do ensino propunha, criava uma tendência a generalização. Uma descentralização que ficava amarrada a padrões que a própria lei estabelecia; condicionada à permanência de uma estrutura velha, mantida como era a dualidade do ensino acadêmico e ensino dos profissionais.

## 6.1 CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Sancionada em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases entrava em vigor imediatamente. Restavam pouco mais de dois meses das atividades letivas de 1962 começarem.

Em resumo, a lei mandava compor o currículo do Ensino Secundário com disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, além de práticas educativas e outras atividades. O Conselho Federal indicaria até cinco disciplinas obrigatórias, para todos os sistemas de Ensino Médio, cabendo aos conselhos estaduais completar o número de disciplinas e relacionar as de caráter optativo a serem adotadas pelos estabelecimentos de ensino. Não havia tempo para o cumprimento completo dessa disposição legal. Então, como seriam o complemento obrigatório e a parte optativa do currículo, cujas definições dependiam de deliberação dos conselhos estaduais?

Cabia, naturalmente, à iniciativa federal, suprir, em caráter provisório, a falta das organizações regionais. Por isso, os órgãos do Ministério da Educação tiveram que elaborar os primeiros planos de currículo para o Ensino Médio.

O curso secundário se caracteriza por ensino de valor individual, contemplativo ou de gozo estético, não de interesse social. Bastará dizer, por exemplo, que o ensino do latim é obrigatório para todos os alunos; que nele se pretende ensinar cinco línguas; e que há sete anos de estudos históricos... A função normal desses estudos é levar ao ensino superior, o qual, sendo embora apanágio de poucos, é muito procurado por indicar qualificação social. (RBEP, p. 41 e 42, 1960)

A distribuição do plano<sup>31</sup> deveria ser por séries das disciplinas fundamentais, indicadas pelo Conselho Federal.

---

<sup>31</sup> Em fevereiro de 1962, a Diretoria do Ensino Secundário apresentava o plano de ensino, que incluía: a) As cinco disciplinas obrigatórias que haviam sido indicadas pelo Conselho Federal de Educação; b)

Respeitadas as diretrizes e as características do Plano de Organização das Classes Integrais, os professores tiveram liberdade para usar os recursos e procedimentos que lhe pareceram mais adequados para a execução dos objetivos em vista.

CICLO GINASIAL (Hipóteses admissíveis)																
DISCIPLINAS INDICADAS PELO CONSELHO FEDERAL	1. <sup>a</sup> HIPÓTESE				2. <sup>a</sup> HIPÓTESE				3. <sup>a</sup> HIPÓTESE				4. <sup>a</sup> HIPÓTESE			
	séries				séries				séries				séries			
	I	II	III	IV												
1. Português .....	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. História .....	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Geografia .....	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Matemática .....	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5. Ciências (Iniciação à Ci- ência) .....	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-
6. Ciências Físicas e Biológi- cas .....	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X
<b>Disciplinas complementares do Sistema Federal</b>																
Organização social e política brasileira .....	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1. <sup>a</sup> Língua estrangeira moder- na .....	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X
2. <sup>a</sup> Língua estrangeira moder- na .....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X
Língua Clássica .....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-
Desenho .....	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Disciplinas indicadas pelos Estabelecimentos</b>																
1. <sup>a</sup> ) Optativa .....	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-
2. <sup>a</sup> ) Optativa .....	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	X	X

**FIGURA 10:** Distribuição por séries das disciplinas fundamentais indicadas pelo Conselho Federal.  
**FONTE:** Gildásio Amado. Educação Média e Fundamental, 1973, p. 140.

Disciplina obrigatórias complementares; c) Uma relação de disciplinas optativas. Dava-se o nome de disciplinas obrigatórias complementares ao complemento obrigatório, a ser depois fixado, em definitivo, pelos conselhos estaduais. Como se pode ver nos quadros, o plano dava a distribuição por séries das disciplinas fundamentais indicadas pelo Conselho Federal. Quanto as chamadas disciplinas obrigatórias complementares, propunha uma certa flexibilidade nessa área. A flexibilidade do currículo resultava das possibilidades, primeiro de variação das disciplinas obrigatórias complementares, de um a outro sistema, e segundo, dentro de cada sistema de escolha, pelos estabelecimentos de ensino, de disciplinas optativas.

CICLO COLEGIAL (Hipóteses admissíveis — 1. <sup>a</sup> e 2. <sup>a</sup> séries)								
DISCIPLINAS INDICADAS PELO CONSELHO FEDERAL	1. <sup>a</sup> HIPÓTESE		2. <sup>a</sup> HIPÓTESE		3. <sup>a</sup> HIPÓTESE		4. <sup>a</sup> HIPÓTESE	
	séries		séries		séries		séries	
	I	II	I	II	I	II	I	II
Português .....	×	×	×	×	×	×	×	×
História .....	×	×	×	×	×	×	×	×
Geografia .....	-	-	×	×	×	-	×	-
Matemática .....	×	×	-	-	-	-	-	-
Ciências Físicas e Biológicas.....	-	-	×	×	-	×	×	×
<b>Disciplinas complementares do Sistema Federal</b>								
Física .....	×	×	-	-	-	-	-	-
Química .....	×	×	-	-	-	-	-	-
Biologia .....	×	×	-	-	-	-	-	-
Filosofia .....	-	-	-	-	-	-	×	×
Língua estrangeira moderna .....	-	-	×	×	×	×	×	×
Língua Clássica.....	-	-	-	-	×	×	-	-
Desenho .....	-	-	×	×	-	-	-	-
<b>Disciplinas indicadas pelos Estabelecimentos</b>								
1. <sup>a</sup> ) Optativa .....	×	-	×	-	×	×	-	×
2. <sup>a</sup> ) Optativa .....	-	×	-	×	×	×	×	×

**FIGURA 11:** Ciclo Colegial (Hipóteses Admissíveis – 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries)

**FONTE:** Gildásio Amado. Educação Média e Fundamental, 1973, p. 141.

### 6.1.1 Do Ensino Secundário

De acordo com o Art. 44, da LDB 4.024-61, o Ensino Secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos. O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três, no mínimo. Das disciplinas e práticas educativas de caráter optativo, no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

As disciplinas a serem ministradas no ciclo ginásial, de acordo com o Art. 45, eram por nove. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de cinco nem mais de sete disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

No Art. 46, além das práticas educativas, nas duas primeiras séries do ciclo colegial, os alunos teriam oito disciplinas, sendo duas optativas, cujo estabelecimento estava livre para escolher, porém, tendo no mínimo cinco e no máximo sete para cada série. Contudo, a terceira série do Ciclo Colegial será organizada com um currículo dotado de aspectos linguísticos, históricos e literários. Teria uma organização de

currículo diferenciado, que tinha como objetivo, o preparo dos alunos para os cursos superiores, tendo a quantidade de no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas, podendo ser ministradas em colégios universitários. (BRASIL, 1961)

### **6.1.2 Do Ensino Técnico**

Destinava-se aos alunos que tinham interesse agroindustrial e comercial, dividido em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. De modo que as duas últimas series<sup>32</sup> do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de Ensino Técnico, quatro do Curso Ginasial Secundário, sendo uma optativa. Podendo, no 2º ciclo, incluir, além das disciplinas específicas do Ensino Técnico, cinco do Curso Colegial Secundário, sendo uma optativa e de livre escolha do estabelecimento.

O inciso 4º destaca que nas Escolas Técnicas e Industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, no qual serão ministradas as cinco disciplinas de Curso Colegial Secundário.

O Ensino Técnico tem se fortalecido desde então na sociedade brasileira e principalmente paranaense, pois hoje já contamos com várias escolas, particulares e estaduais que oferecem cursos de forma gratuita para jovens e adultos que querem se profissionalizar e entrar no mercado de trabalho. Contando também com cursos integrados ao Ensino Médio regular, de duração de 3 ou 4 anos.

Assim, a história contada das instituições de ensino escolares se mostra de grande importância para a contribuição do debate acerca do ensino na modalidade Integral, implementada no Estado, a exemplo do Colégio Estadual do Paraná, objetivo da presente pesquisa, isto é, um modelo de ensino inovador, advindo da experiência de outros países. Esse objeto de pesquisa, a história das instituições escolares, tem tomado assim, bastante espaço no meio acadêmico, a partir, principalmente dos anos 1990.

---

<sup>32</sup> Dados retirados da Legislação Informatizada - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - publicação original.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo da presente pesquisa foi o de investigar um segmento da história das instituições escolares, em especial as Classes Integrais ou Experimentais no Colégio Estadual do Paraná (CEP), em Curitiba/PR.

A partir de uma abordagem teórico-metodológica, buscou-se trazer à tona a discussão relativa à história do ensino brasileiro, assim como também o surgimento das Classes Integrais no Brasil e a experiência no Colégio Estadual do Paraná.

O CEP foi o único estabelecimento de ensino no Paraná a trabalhar com a experiência das Classes Integrais. Esse caráter de ensino inovador, em pleno século XX, mostrou seu diferencial, não somente pela metodologia de ensino utilizada por esse formato de ensino que tinha acabado de chegar ao Paraná, como também ao adotar a nomenclatura de Classes Integrais e não Experimentais, pois o “espírito de educação integral” predominava ante ao receio de não ter boa aceitação junto aos pais ao tratar por experimental o novo ensino.

O método de ensino baseado em unidades didáticas, teorizado por Henry Morrison, teve sua relação com o CEP, por meio do Colégio Nova Friburgo (CNF), pois foi a experiência desse colégio que tornou possível a implementação da metodologia no CEP, por isso é dada a devida importância para a relação do CNF com o CEP, como já vimos ao logo do texto.

Tendo em vista os relatórios dos registros das atividades do CEP, ao longo dos anos, foram disponibilizados para consulta os relatórios dos anos de 1961, 1962 e 1964, nos quais nos baseamos para fazer a presente pesquisa.

Com base nos dados apresentados nesses relatórios, foi possível conhecer e verificar o funcionamento do Colégio e seus desdobramentos nas Classes Integrais. Assim, foram relatados pontos fundamentais para que fosse possível melhor compreensão dessa realidade na história da educação brasileira e, principalmente, paranaense.

Desde questões básicas como a seleção dos alunos para estudar no CEP, a instituição já mostrava inovação, pois, entre os critérios de seleção, era levado em consideração o local onde os alunos moravam, se era próximo ao estabelecimento de ensino, o que, por consequência, já selecionaria alunos com melhores condições financeiras.

Um dos aspectos de destaque nos relatórios estudados é a necessidade sempre presente de realização do “estudo do meio” e sua devida importância para o desenvolvimento e efetivo funcionamento das Classes Integrais, pois tinham o objetivo de levar os educandos a tomar contato com a realidade do meio em que viviam, assim como, a formação das equipes, respeitando o sociograma indicado.

O entrosamento das disciplinas, outra característica importante, era feito em torno dos temas fornecidos sempre por disciplinas como História e Geografia, principalmente, mas também contavam com a participação de disciplinas como Português, Matemática, Artes Plásticas, Música, Desenho e Francês. Por exemplo, no dia 3 de junho de 1961, os alunos da 3ª série realizaram uma visita ao departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, que possibilitou a concretização dos estudos da unidade temática “Desenvolvimento do Brasil”, ao estudarem os primeiros habitantes do Paraná.

A análise dos relatórios também nos mostrou que as reuniões feitas com os pais dos alunos, nas quais havia também demonstração dos trabalhos realizados pelos alunos, sempre foram importante meio de comunicação entre o Colégio e as famílias. Outro foco das reuniões, desta vez, com os professores, era abordar os tipos de didática, isto é, Didática Tradicional e Moderna; planos de aprendizagem, que tinham seus fundamentos nas modernas teorias de aprendizagem de Piaget; introdução ao estudo de motivação e tratar das fichas de autoavaliação dos trabalhos em equipe, feitas pelos alunos.

As atividades extraclasse são outro destaque da análise dos relatórios das Classes Integrais, pois contavam com atividades que contribuíam com o desenvolvimento dos alunos fora das salas de aula, por meio de atividades, como as que constavam nos clubes esportivos e nos demais clubes como o de Ciências e Artes.

O sistema de avaliação, ferramenta principal para a verificação da aprendizagem do aluno, levava em consideração não só a aquisição de conhecimentos, mas também as transformações operadas na própria maneira de ser do educando. Exemplo disso foi o estudo da unidade que abordava os conteúdos referentes à República Abolicionista e à Revolução Federalista, cujo objetivo era continuar a desenvolver a consciência cívica, história e moral dos alunos.

Um dos aspectos específicos do relatório de 1964 foi a introdução das sessões cívicas que objetivaram desenvolver o sentimento cívico e patriótico dos alunos, ao

criarem o hábito de cantar o Hino Nacional, Hino do Colégio Estadual do Paraná, entre outras atividades que reiterassem as questões relativas à pátria. Ainda nesse ano, foram incluídas palestras sobre orientação sexual para os alunos, com professores, médicos, psicólogos e orientadores educacionais sobre o tema, mostrando assim, importante inovação pedagógica.

Uma das preocupações, como foi apontado no decorrer da pesquisa, foi justamente mostrar a importância dos estudos da história das instituições escolares e, para tanto, foram considerados os detalhes expostos nos relatórios do CEP como parte fundamental para a compreensão do funcionamento das Classes Integrais no Paraná.

Além disso, na análise histórica realizada, buscou-se, de forma concreta, mostrar as dimensões gerais e particulares, imprescindíveis na pesquisa das instituições escolares.

Assim, a presente pesquisa buscou contribuir com as discussões atuais sobre a história das instituições escolares, abordando as Classes Integrais e a memória educacional relativa à história do Colégio Estadual do Paraná, tão rica em acervo e em importância para a história da educação do Estado, analisando, ainda, a proposta pedagógica inovadora na história da educação brasileira, que foi a experiência das Classes Integrais.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Gildásio. **Educação Média e Fundamental**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora; Brasília: Instituto Nacional do Livro/MEC, 1973.

BOMENY, Helena. **A educação no segundo governo Vargas**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVotou/Educacao>. Acesso em 08 abr. 2018.

BRASIL. **Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=437916&id=14418906&idBinario=15621228&mime=application/rtf>. Acesso em 10 dez. 2018.

BRAGHINI, Katya M. Z. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. **Educação renovada no Estado de São Paulo: a experiência pioneira do ensino continuado e as práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971)**. 2016. Disponível em <file:///C:/Users/92001002/Downloads/35541-Texto%20do%20artigo-145290-1-10-20160824.pdf>. Acesso em 26 fev. 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONTEMPI JUNIOR, B. Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo (1946-1957). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 12, p. 121-158, 2006. Disponível em <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/152>. Acesso em 15 mar. 2019.

CAMPOS, Francisco. **Exposição de motivos**. Ministério da Educação e da Saúde Pública: Rio de Janeiro, 1931.

CARBELLO, S. R. C.; RIBEIRO, R. Anísio Teixeira: apontamentos sobre democratização e qualidade do ensino. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 68-77, 2014.

CENTRO DE MEMÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Disponível em <http://www.cep.pr.gov.br/pagina-1.html>. Acesso em 15 mar. 2019.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Relatório do ano letivo de 1961.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Relatório do ano letivo de 1962.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Relatório do ano letivo de 1964.

CUNHA, Nadia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais: um balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 40, n. 91, 1963.

DALLABRIDA, Norberto; ARAÚJO, Elisabete Maria de. **Gustave Monod e a renovação do ensino secundário francês**, 2017. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/30764/21105>. Acesso em 26 fev. 2019.

\_\_\_\_\_ ; CHIOZZINI, Daniel Ferraz. Experimentalismo no Ensino Secundário nos anos 1950 e 1960. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n. 2, p. 464-467, maio/ago., 2016.

\_\_\_\_\_. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no ensino secundário brasileiro na década de 1950. **Revista História da Educação**, v. 22, n. 55, maio/ago., 2018.

\_\_\_\_\_ ; VIEIRA, Letícia. Classes experimentais no Ensino Secundário: o pioneirismo de Luis Contier de 1951-1961. **Cadernos de História da Educação**, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (O Mundo Hoje, v. 24).

GARCIA, Walter (org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis na educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

HISTÓRIA. Colégio Estadual do Paraná. Disponível em <http://www.cep.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=79>. Acesso em 20 fev. 2019.

JUNIOR, Sergio Roberto Chaves. A inspiração nos trabalhos dos grandes centros de estudos pedagógicos: considerações sobre as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná (1960-1967). **História e Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 55, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados: Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 26 fev. 2019.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A Escola Secundária Moderna**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

LOPES, Luís Fernando. História das instituições escolares: considerações teórico-metodológicas. **História e Educação na Amazônia**, 2016.

MIALARET, Gaston. **Ciências da educação: aspectos históricos, problemas epistemológicos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974 (1976 – reimpressão).

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção Memória da Educação).

NOSELLA, Paolo. **O Centro Universitário de Jaraguá do Sul: uma história de ousadia e determinação**. Jaraguá do Sul: Editora UNERJ, 2001.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: SANTOS, A. V.; VECHIA, A. (org.). **Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008. p. 15-32.

NUNES, C. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos**. Educação & Sociedade, v. 73, p. 9-40, 2000.

\_\_\_\_\_. História da Educação: espaço de desejo. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 37-45, 1990.

PEREIRA, Cinthya Paula; FERREIRA, Rayza Adriely. **História e memória do Colégio Estadual do Paraná: uma ação educativa com alunos do 6º ano**. Monografia de Graduação, UFPR, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22 ed. Vozes: Petrópolis - RJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 24 ed. Vozes: Petrópolis – RJ, 2000.

Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos; vol. XXXIV jul./set., n. 79, 1960.

Disponível em

[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+79/33e7d54b-1149-4da1-998c-1c3f84dd84ba?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+79/33e7d54b-1149-4da1-998c-1c3f84dd84ba?version=1.1). Acesso em 15 dez. 2018.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, vol. XXXIV, jul./set., n. 79, 1960.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, vol. XXIII, abr./jun., n. 58, 1955.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007 (Coleção Memória da Educação).

SANTOS, Ademir Valdir dos; VECHIA, Ariclê. As escolas que contribuímos: a história das instituições escolares na Revista brasileira de História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: São Paulo, SBHE, 2019, p. 95-120.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. A última revisão do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/71259>. Acesso em 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun., 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola: luta pela expansão do Ensino Público em São Paulo**. São Paulo, Loyola, 1984.

STEINDEL, Gisela Eggert; DALLABRIDA, Norberto; ARAÚJO, Elisabete Maria de. **Gustave Monod e as Classes Nouvelles: apropriações e renovações no Ensino Secundário Francês**. Disponível em [file:///C:/Users/92001002/Downloads/4331-11560-1-PB%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/92001002/Downloads/4331-11560-1-PB%20(8).pdf). Acesso em 26 fev. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, abr./jun., p. 3-20, 1954.

UNIÃO PANAMERICANA. Pela reforma da escola secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 11, n. 30, p. 225-241, set./out., 1947.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

VIEIRA, Letícia; CHIOZZINI, Daniel Ferraz. Luis Contier como catalisador de redes: classes experimentais e renovação do ensino secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 55, 2018.