

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sergio Roberto Chaves Junior

“Um embrião de laboratório de Pedagogia”:
As Classes Integrais do Colégio Estadual do
Paraná no contexto das inovações pedagógicas
no ensino secundário (1960-1967)

BELO HORIZONTE

2017

SERGIO ROBERTO CHAVES JUNIOR

“UM EMBRIÃO DE LABORATÓRIO DE PEDAGOGIA”: AS CLASSES INTEGRAIS DO
COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ NO CONTEXTO DAS INOVAÇÕES
PEDAGÓGICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO (1960-1967)

Tese apresentada ao Programa da Pós-Graduação em
Educação: conhecimento e inclusão social, linha de
pesquisa de História da Educação, Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial à obtenção do título de Doutor
em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Meily Assbú Linhales

BELO HORIZONTE

2017

C512e
T

Chaves Junior, Sergio Roberto, 1979-
"Um embrião de laboratório de Pedagogia" : as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967) / Sergio Roberto Chaves Junior. - Belo Horizonte, 2017.
270 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Meily Assbú Linhales.

Bibliografia : f. 211-233.

Anexos: f. 243-270.

Apêndices: f. 234-242.

1. Colégio Estadual do Paraná -- História -- Teses. 2. Educação -- Teses.
3. Escolas de tempo integral -- Paraná -- História -- Teses. 4. Educação integral -- Paraná -- História -- Teses. 5. Educação -- História -- Paraná -- Teses.
6. Inovações educacionais -- História -- Teses. 7. Ensino secundário -- História -- Paraná -- Teses. 8. Paraná -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Linhales, Meily Assbú, 1964. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.98162

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Tese intitulada “Um embrião de laboratório de Pedagogia”: As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967), de autoria do doutorando Sergio Roberto Chaves Junior, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Meily Assbú Linhales - UFMG (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Mirian Jorge Warde - UNIFESP

Prof.^a Dr.^a Katya Mitsuko Zuquim Braghini - PUC-SP

Prof.^a Dr.^a Cynthia Greive Veiga - UFMG

Prof. Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira - UFMG

Prof.^a Dr.^a Nadia Gaiofatto Gonçalves - UFPR (suplente)

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG (suplente)

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2017.

*Dedico este trabalho ao meu pai,
Sérgio Roberto Chaves (in memoriam),
que partiu antes de ver o Junior “dotô”...*

Meu “véio”, obrigado por tudo!

AGRADECIMENTOS

Em poucas palavras, enormes sentimentos para registrar. Agradeço aos que colaboraram com a escrita desse trabalho. Em especial:

À Meily, muito mais do que orientadora, uma pessoa extraordinária e a quem tenho um enorme respeito e admiração. Muitíssimo obrigado pela incondicional disponibilidade em ajudar para que a tese saísse da cabeça e fosse *pro* papel. Sua paciência, confiança e incentivo foram fundamentais. Valeu Chefia!

Às professoras da banca examinadora, Dr.^a Mirian Jorge Warde, Dr.^a Katya Mitsuko Zuquim Braghini, Dr.^a Cynthia Greive Veiga, pela leitura rigorosa do texto e pelas valiosas contribuições para a continuidade de minha trajetória pessoal e acadêmica.

Ao Prof. Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira - ou simplesmente Marcus -, mais uma vez reforçando os laços acadêmicos e fraternais nesses mais de quinze anos de convívio nos encontros e desencontros da vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG e do Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE), em especial, ao Luciano e ao Tatá, pelos intensos momentos de convivência.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG e do GEPHE por todo o suporte fornecido.

Aos professores e funcionários do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF) da UFMG. Um agradecimento especial aos integrantes do grupo “Modelos Pedagógicos” pelas várias experiências compartilhadas.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades (NUPES).

Aos colegas professores do DTPEN, em especial, Rosicler, Luciane e Sidmar, por possibilitarem as condições de afastamento.

Aos funcionários da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da UFPR, pelo auxílio nos trâmites burocráticos.

À Fundação Araucária, pela cessão de auxílio por meio de passagens aéreas e uma bolsa parcial no momento final da escrita do trabalho.

Aos funcionários do Centro de Memória e do Arquivo Geral do Colégio Estadual do Paraná.

Aos funcionários e professores dos demais arquivos, bibliotecas e instituições de pesquisa acessados.

Aos ex-professores das Classes Integrais - Jayme Antônio Cardoso, Luiz Gonzaga Paul, Roaldo Roda, Ruth Compiani e Zeli Merlin Mutti - por partilharem suas experiências. Em especial, agradeço à Dona Muriel e ao Leonardo, esposa e filho do professor Iaroslav Wons (*in memoriam*) pela autorização do uso do depoimento oral.

Aos ex-alunos das Classes Integrais: Dartagnan Baggio Emerenciano, Douglas Destefani, Edson Ribas Cassou, Hélio Schulman, Irineu Antunes Neto, Jackson Sponholz, Jazomar Vieira da Rocha, João Carlos Enes Ribeiro, José Roberto Bastos Oliva, Luiz Alberto Solek Machado, Melvin Sergio Kohane, Osiris Seiler Roriz Sobrinho, Rene Luiz Haisi, Rubens Coraiola Filho, Silvio Melamed e Telmo Cherem. Ouvi-los foi uma lição de vida. Meus sinceros agradecimentos a todos os que participaram.

Aos meus amigos e familiares que compreenderam o distanciamento momentâneo dos encontros e do futebol. Em especial, Sérgio Axé, pelas conversas motivadoras por quem também passou pelo doutorado há pouco tempo.

Aos que esqueci de nomear. Peço que compreendam...

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Vanessa, minha companheira nessa árdua caminhada. Muito obrigado pela compreensão, paciência, carinho e, também, pelos momentos de silêncio necessários. Sem o seu amor e o seu afeto, não teria conseguido. Vamos fazer o esforço valer a pena.

À minha mãe, Glarci, e meus irmãos, Márcio e Felipe. Mesmo sem ter muita clareza da dimensão do trabalho (que não acaba nunca), obrigado pela compreensão das minhas ausências.

Amo vocês.

nada tão comum
que não possa chamá-lo
meu

nada tão meu
que não possa dizê-lo
nosso

nada tão mole
que não possa dizê-lo
osso

nada tão duro
que não possa dizer
posso

Paulo Leminski

RESUMO

Este estudo investiga as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná (CEP), proposta de inovação pedagógica do ensino secundário desenvolvida no recorte temporal compreendido entre 1960, com o ingresso das duas primeiras turmas para o curso ginásial e o ano letivo de 1967, quando do encerramento da iniciativa. Procura analisar as singularidades da experiência desenvolvida na tradicional instituição paranaense no conjunto das demais iniciativas de alcance nacional que atenderam pela denominação Classes Experimentais. A motivação para a implementação das Classes Integrais surgiu da necessidade em resolver problemas cotidianos do CEP relacionados aos elevados índices de reprovação e de evasão escolares, resultando no desenvolvimento de um currículo adaptado às condições dos alunos e às solicitações de uma “sociedade democrática em crescente fase de industrialização, urbanização e que constantemente se modifica pelos influxos das novas descobertas científicas”. Os investimentos formativos basearam-se no “espírito de educação integral” contemplando as seguintes dimensões: educação física, intelectual, artística, moral, sexual, formação religiosa, educação social, democrática, para o trabalho e para as horas de lazer. O ideário experimentador do final dos anos 1950 contribuiu para que um conjunto de modificações curriculares e metodológicas fossem desenvolvidas, das quais destacam-se: ampliação das atividades discentes para período integral; simplificação e flexibilização dos programas das disciplinas, adoção de métodos de ensino ativos; entrosamento de disciplinas; o estudo do meio; atividades extraclasse; acompanhamento individualizado dos alunos; mudanças na verificação da aprendizagem; reuniões de professores e reuniões periódicas com os pais dos alunos. Faz parte da especificidade das Classes Integrais o lugar ocupado pela disciplina Educação Física, em virtude da importância dada à dimensão corporal dos alunos. Nesta disciplina eram realizados estudos e experimentações metodológicas antes mesmo da implementação da inovação pedagógica e, com o início das Classes Integrais, é possível afirmar que ocorreu a intersecção de dois projetos marcados pelo ideário experimentador, encontrando naquele contexto as condições de possibilidades de sua efetivação.

Palavras-chave: classes integrais; ensino secundário; inovações pedagógicas; Colégio Estadual do Paraná.

ABSTRACT

This study investigates the Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná (CEP), a proposal for pedagogical innovation in secondary education developed in the 1960s, with the entry of the first two high school classes and the 1967 school year, when the initiative ended. It seeks to analyze the singularities of the experience developed in this traditional institution of Paraná in the set of other initiatives of national range that went by the denomination of Classes Experimentais. The motivation to implement Classes Integrais arose from the need to solve daily problems of CEP related to high rates of school failures and dropouts, resulting in the development of a curriculum adapted to the conditions of the students and the demands of a "democratic society in a growing phase of industrialization, urbanization and constantly changing because of the influx of new scientific discoveries." Training investments were based on a "spirit of a full-time education", taking into account the following dimensions: physical education, intellectual, artistic, moral, sexual, religious formation, social education, and democracy for both work and leisure. The experimentalist conduct from the late 1950s contributed to the development of a set of curricular and methodological modifications, from which the following features stand out: expansion of full-time activities; simplification and flexibility of the programs of the subjects, adoption of active teaching methods; interrelationship of subjects; the study of the environment; out-of-class activities; personalized monitoring of students; changes in learning verification; teachers' meetings and periodic meetings with the students' parents. It is part of the specificity of the Classes Integrais the place occupied by the Physical Education subject, due to the importance given to the students' body dimension. In this subject, studies and methodological experiments were carried out even before the implementation of pedagogical innovation, and with the beginning of the Classes Integrais, it is possible to say that the intersection of two projects characterized by experimentalist conduct occurred, finding in that context the possible conditions for its achievement.

Keywords: classes integrais; high school; pedagogical innovations; Colégio Estadual do Paraná.

RESUMEN

Este estudio investiga las Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná (CEP), una propuesta de innovación pedagógica en la educación secundaria desarrollada en la década de 1960, con el inicio de las dos primeras clases de escuela secundaria y el año escolar de 1967, cuando se cerró la iniciativa. Se busca analizar las singularidades de la experiencia desarrollada en esta institución tradicional del Paraná en el conjunto de otras iniciativas de ámbito nacional que pasó por la denominación de Classes Experimentais. La motivación para implementar las Classes Integrais surgió de la necesidad de resolver los problemas cotidianos del CEP relacionados con altas tasas de reprobación y abandonos, resultando en el desarrollo de un currículo adaptado a las condiciones de los estudiantes ya las exigencias de una "sociedad democrática en una fase creciente de industrialización, urbanización y cambio constante por la afluencia de nuevos descubrimientos científicos". Las inversiones formativas se basaron en un "espíritu de educación a tiempo completo", abordando las siguientes dimensiones: educación física, intelectual, artística, moral, sexual, formación religiosa, educación social y democracia para el trabajo y el ocio. La conducta experimentalista de finales de los años cincuenta contribuyó al desarrollo de un conjunto de modificaciones curriculares y metodológicas, de las que destacan las siguientes características: ampliación de las actividades a tiempo completo; simplificación y flexibilidad de los programas de las disciplinas, adopción de métodos de enseñanza activos; interrelación de disciplinas; el estudio del medio ambiente; actividades extraclase; seguimiento personalizado de los estudiantes; cambios en la verificación del aprendizaje; reuniones de los profesores y reuniones periódicas con los padres de los estudiantes. Es parte de la especificidad de las Classes Integrais el lugar ocupado por la Educación Física, debido a la importancia dada a la dimensión corporal de los estudiantes. En este tema se han realizado estudios y experimentos metodológicos, incluso antes de la implementación de la innovación pedagógica, y con el inicio de las Classes Integrais, se puede decir que se produjo la intersección de dos proyectos caracterizados por conducta experimentalista, encontrando en eso contexto las condiciones de posibilidad para su adopción.

Palabras clave: classes integrais; escuela secundaria; innovaciones pedagógicas; Colégio Estadual do Paraná.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - FOLDER DE DIVULGAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ	70
FIGURA 2 - CLUBE DE DANÇA SOCIAL (DANÇA DE SALÃO)	85
FIGURA 3 - ORGANOGRAMA DO COLÉGIO EXPERIMENTAL DO CEP	120
FIGURA 4 - CAPA DO BOLETIM INFORMATIVO DESTINADO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS (1960)	136
FIGURA 5 - CURRÍCULO DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1960)	148
FIGURA 6 - TESTE DE FORÇA DE MEMBROS SUPERIORES (FLEXÃO DE BRAÇOS)	186
FIGURA 7 - PARTE INTERNA DO FÔLDER DE DIVULGAÇÃO PARA O VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE SAÚDE, EDUCAÇÃO FÍSICA E RECREAÇÃO (1963)	191

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - COMPARATIVO DOS INVESTIMENTOS FINANCEIROS EM SETORES VITAIS (1943-1950)	51
TABELA 2 - EDIFÍCIOS ESCOLARES PÚBLICOS DO PARANÁ PROJETADOS ENTRE 1930 E 1951	69
TABELA 3 - EDIFÍCIOS ESCOLARES PÚBLICOS DO PARANÁ PROJETADOS ENTRE 1951 E 1955	74
TABELA 4 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SECUNDÁRIO (CICLO GINASIAL), SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E UNIDADES DA FEDERAÇÃO (1957-1960)	101
TABELA 5 - NÚMERO DE TURMAS E DE ALUNOS DAS CLASSES INTEGRAIS (1960-1967)	135
TABELA 6 - NÚMERO DE AULAS E ATIVIDADES MINISTRADAS (1as séries - 1962)	187

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS CLASSES INTEGRAIS	193
---	-----

LISTA DE SIGLAS

CADES	- Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CALDEME	- Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CAPES	- Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
CBPE	- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEOC	- Comissão Especial de Obras do Centenário do Paraná
CEP	- Colégio Estadual do Paraná
CIEP	- Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres (França)
CILEME	- Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar
CNF	- Colégio Nova Friburgo
CNPq	- Conselho Nacional de Pesquisas (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
CRPE	- Centro Regional de Pesquisas Educacionais
CRPE-SP	- Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo
DATM	- Departamento de Assistência Técnica aos Municípios
DESe	- Diretoria de Ensino Secundário
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ISEB	- Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MÊS	- Ministério da Educação e Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas

PDC	- Partido Democrata Cristão
PL	- Partido Libertador
PR	- Partido Republicano
PRP	- Partido de Representação Popular
PSD	- Partido Social Democrático
PST	- Partido Social Trabalhista
PTB	- Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	- Partido Trabalhista Nacional
PUC-RJ	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBEP	- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEEC	- Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Paraná
UB	- Universidade do Brasil
UDN	- União Democrática Nacional
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

ITINERÁRIO DA TESE	18
Algumas considerações sobre fontes escolares, história oral e acervos pessoais	34
Os planos de análise e o plano de escrita	38
CAPÍTULO 1 - “As circunstâncias da vida atual”: as transformações sociais e a formação dos jovens nas Classes Integrais	45
1.1. “Tudo por um Paraná maior” e o “verdadeiro espetáculo da prosperidade”: as transformações do cenário paranaense nos 1950	49
1.2. A “refundação” de Curitiba e o “verso e o reverso” do progresso	58
1.3. Os investimentos na educação pública paranaense: a construção de escolas, a precariedade de condições e o modelar Colégio Estadual do Paraná	66
1.4. A “exata noção da realidade e o preparo para a vida prática”: aspectos formativos das Classes Integrais	78
CAPÍTULO 2 - Expansão e transformação do ensino secundário e a aposta nas experimentações educacionais	91
2.1. Expandir, transformar e diversificar o ensino secundário: a “inadaptação entre o tipo de ensino propiciado pelas nossas escolas e as necessidades do desenvolvimento”	95
2.2. A circulação de ideias pedagógicas sobre o ensino secundário: o papel de órgãos e as estruturas institucionais	103
2.3. Sob o imperativo da renovação, a aposta no ideário experimentador: considerações sobre os “grandes centros de estudos pedagógicos”	112
2.3.1. O Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas e o Método de Ensino por Unidades Didáticas	115
2.3.2. Aproximações com a Universidade do Paraná: o Colégio Estadual do Paraná como cenário para as experimentações pedagógicas	118
2.3.3. As Classes Integrais e as apropriações do modelo pedagógico das <i>classes nouvelles</i> : trajetórias peculiares	122
CAPÍTULO 3 - Entre tradições e inovações: a “dimensão dinâmica” do currículo das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná	131
3.1. Os critérios de admissão e de organização das turmas nas Classes Integrais: entre a flexibilização da meritocracia e o controle dos “resultados da experiência” ..	134
3.2. Disciplinas básicas e práticas educativas: o que havia de novo na inovação?	147
3.3. O Estudo do Meio e o entrosamento das disciplinas: a busca de “experiências unitárias” na formação integral dos alunos	156
3.4. Professores de “espírito aberto à pesquisa” e alunos “agentes da própria educação”: a adoção de métodos ativos de ensino nas Classes Integrais	165
CAPÍTULO 4 - A Educação Física nas Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná: oportunidades para a afirmação de uma disciplina escolar?	176
4.1. Experimentações, apropriações e ressignificações das “modernas tendências”: aspectos da Educação Física no CEP antes das Classes Integrais	179
4.2. A educação física dos alunos nas Classes Integrais: “exames médicos periódicos” e o “programa de atividades físicas cientificamente controlado por especialistas”	183

4.3. As estratégias de divulgação da Educação Física: os eventos acadêmicos como espaços de afirmação?	189
4.4. A diversificação das aulas de Educação Física nas Classes Integrais: adesões e resistências às inovações?	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
ARQUIVOS, BIBLIOTECAS E INSTITUIÇÕES DE PESQUISA	209
ENTREVISTAS	210
FONTES E REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES	234
ANEXOS	243

ITINERÁRIO DA TESE

Este estudo investiga as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná, uma proposta de inovação pedagógica do ensino secundário desenvolvida no recorte temporal compreendido entre 1960, com o ingresso das duas primeiras turmas para o curso ginásial¹ e o ano letivo de 1967, que marcou o último registro de funcionamento da iniciativa². Os alunos ingressos e que ainda não haviam concluído o curso foram remanejados no ano seguinte para as classes comuns, como eram denominadas as turmas predominantes no educandário paranaense. A realização dessa experiência pedagógica e das congêneres desenvolvidas em outras instituições de ensino brasileiras, com recortes temporais aproximados e que na maior parte das vezes foram denominadas Classes Experimentais, constituíram parte das propostas de inovações pedagógicas do ensino secundário engendradas a partir de meados dos 1950 em território nacional.

Meus primeiros contatos com fontes relacionadas ao Colégio Estadual do Paraná (CEP) e, de forma tangencial, às Classes Integrais remetem ao período em que realizei o mestrado, defendido em 2004. Naquela oportunidade, ao procurar compreender o processo de constituição da disciplina Educação Física na modelar instituição de ensino secundário paranaense, especificamente entre os anos de 1931 e 1951, indiquei no fechamento do trabalho a possibilidade de investigações relacionadas à educação física³ e ao gradativo

¹ Ensino secundário compreende uma das ramificações do nível de escolaridade imediatamente posterior ao ensino primário e que, de acordo com a legislação vigente no recorte temporal do estudo, compunha a educação de grau médio juntamente com o ensino agrícola, o industrial, o comercial e o normal. Caracterizado como propedêutico para o acesso aos estudos superiores e dirigido à formação de individualidades condutoras que assumiriam as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação (BRASIL, 1952), o ensino secundário foi organizado em dois ciclos sequenciais pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, a saber: o curso ginásial, de duração de quatro anos; e o colegial, subdividido em curso clássico e curso científico, cada um com três anos de duração. A Lei 4.024, que estabeleceu Diretrizes e Bases da Educação Nacional implementada em 1961 manteve a divisão do ensino secundário nos ciclos ginásial e colegial, oportunizando a variedade e flexibilidade de currículos para ambos. Este estudo trata especificamente do ciclo ginásial no qual foram desenvolvidas as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.

² A proposta das Classes Integrais previa o ingresso anual de duas turmas desde o primeiro ano de funcionamento, em 1960. Esse procedimento foi adotado até 1966, quando ingressaram as duas últimas turmas selecionadas especificamente para cursar as classes. A exceção dessa regularidade na seleção das turmas foi o ano de 1963 quando apenas uma foi selecionada sob a alegação de que a instituição operava com ocupação máxima de salas de aula nos períodos da manhã e da tarde, não sendo possível a abertura de duas novas turmas. Cabe a observação de que o CEP atendia no período da manhã, as turmas exclusivamente masculinas; à tarde, as femininas e à noite, coexistiam turmas mistas. As turmas das Classes Integrais, que atendiam somente os meninos, alteraram a dinâmica de oferta de novas turmas no colégio e de convivência de gêneros exatamente por funcionarem nos períodos matutinos e vespertinos.

³ Utilizo a grafia Educação Física para me referir à disciplina escolar, à prática educativa, ao componente curricular que, dada a sua particularidade, assume responsabilidades em trabalhar com as questões afeitas à

processo de esportivização⁴ da Educação Física que se anunciaram no contato com as fontes e que indiciavam uma nova forma de desenvolvimento da disciplina em construção em meados do século XX, principalmente a partir da inauguração do novo prédio do CEP⁵ - incluindo a considerável área destinada aos esportes -, da formação dos professores que passariam a lecionar no colégio e do próprio contexto de reconfiguração da área da Educação Física marcado, principalmente, pela circulação e apropriação de diferentes abordagens metodológicas para o ensino da Educação Física.

Nas incursões aos arquivos realizadas durante o mestrado localizei alguns documentos relacionados às Classes Integrais, mas que por uma questão simples - por estarem compreendidos no recorte temporal além do estabelecido para a dissertação -, não foram explorados. Contingências de pesquisa, escolhas do pesquisador. Após quase uma década, ao retornar aos acervos do CEP em busca de pistas que ajudassem a definir com mais precisão o que poderia investigar no doutorado, me deparei novamente com aquele conjunto de documentos referentes às Classes Integrais. Estavam disponíveis, de forma bem organizada e conservada no Arquivo Geral e no Centro de Memória do CEP, relatórios, atas de reuniões,

dimensão corporal dos alunos. Por sua vez, o termo educação física denota uma noção mais ampliada de formação e cuidados com o corpo; uma ideia de educação do corpo. Nesse sentido, a Educação Física é uma disciplina escolar que, juntamente com outras disciplinas, componentes e dispositivos curriculares, trata da educação física - ou educação corporal - dos alunos. Para aprofundar o debate ver, entre outros, Marcus Taborde de Oliveira (2006) e Carmen L. Soares (2007).

⁴ Das possibilidades de entendimento sobre a noção de esportivização, dialogo com a perspectiva adotada por Meily Linhales (2009) ao assinalar a constituição de uma “forma escolar para o esporte”, da qual é possível destacar duas dimensões: a primeira caracterizada pela incorporação das práticas esportivas como conteúdo, muitas vezes exclusivo, nas aulas de Educação Física. A segunda dimensão refere-se ao processo pelo qual diferentes práticas corporais passam ao longo de sua constituição adquirindo formas esportivizadas com a adoção dos códigos esportivos, ou seja, os princípios da competição, do rendimento e do recorde como balizadores das ações. É o caso da transformação de algumas manifestações das danças, das ginásticas, das lutas, dos jogos e brincadeiras, entre outras, em práticas esportivas. Cabe destacar que o processo de incorporação desses signos esportivos nas práticas corporais, seja dentro ou fora do ambiente escolar, não ocorre de maneira pacífica e tampouco consensual.

⁵ Uma observação importante: a despeito de algumas interpretações que consideram o CEP a instituição de ensino secundário mais antiga do estado do Paraná, tendo sua “origem” no *Licêo de Curitiba*, fundado em 1846, preocupo-me em circunscrever a investigação atentando para um momento histórico muito particular da instituição. Em meados da década de 1940 foi iniciada a construção da atual sede do educandário, sendo entregue em 1950 e considerado, à época, “o maior estabelecimento de ensino secundário não só do Brasil, mas também da América do Sul” (STRAUBE, 1993). Além disso, aqueles anos coincidem com a criação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Paraná, a qual designou o CEP como um órgão da secretaria e que teria como competência “servir como centro-modelo para os estabelecimentos de ensino secundário, de acordo com a legislação federal sobre o assunto” (PARANÁ, 1948). Dessa forma, é possível sugerir que o contexto dos anos 1940/1950, marcado principalmente pela intensificação de discursos favoráveis às reformas do ensino secundário, somado à consolidação de relações do modelar educandário paranaense com outras instituições - como a Secretaria de Educação e Cultura e a própria Universidade do Paraná - e a atuação dos professores e professoras protagonizada nestes espaços parecem ter contribuído para o que CEP se constituísse como cenário para a realização de um conjunto de iniciativas educacionais, dentre elas, as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná, objeto de investigação da presente tese.

planejamentos, registros de matrículas, boletins, correspondências e outros tipos de registros que compõem o cotidiano escolar. Destes, o “Plano de Organização das Classes Experimentais” foi o ponto de partida para a melhor compreensão da experimentação pedagógica (CEP, 1960a). Nele é possível depreender os elementos constitutivos da proposta: finalidade, características, objetivos, diretrizes gerais, organização curricular, regime escolar, instrumentos de verificação da aprendizagem, critérios de seleção de alunos, expectativas sobre o perfil dos professores e as ementas e programas das disciplinas básicas e demais práticas educativas.

De início, pelo próprio desconhecimento do que significava a experiência permaneci com o olhar direcionado às questões afeitas à educação física, motivadoras daquele retorno às fontes. À medida que analisava com mais atenção os documentos localizados, alguns indícios permitiram sugerir que a disciplina e outros dispositivos curriculares direcionados à dimensão corporal da formação dos alunos pareciam assumir um lugar de considerável importância no desenvolvimento das Classes Integrais. Havia registros da realização de exames médicos, exames dentários e de laboratório, bem como de testes físicos e fisiológicos com regular periodicidade com os alunos que frequentavam as classes. Além disso, encontrei referências ao desenvolvimento de um “programa de atividades físicas cientificamente controlado por especialistas” tendo em vista a “saúde e o aperfeiçoamento físico” dos alunos, bem como a observação dos cuidados relativos aos “bons hábitos de higiene pessoal e de nutrição” (ibid., p. 4). Somam-se ainda os argumentos que destacavam a importância das atividades físicas e recreativas para assegurar o “verdadeiro sentido de educação integral” da proposta, pois, “em colaboração com as outras disciplinas”, visavam proporcionar condições que favorecessem não só o “desenvolvimento físico”, como também, o “desenvolvimento mental, emocional e social do educando” (ibid., p. 53). Esse movimento possibilitou a ampliação do olhar para além da preocupação inicial com a educação física, passando a ser necessário o entendimento de como se articulavam os demais aspectos da chamada educação integral na inovação pedagógica do Colégio Estadual do Paraná.

Primeiramente, entendo ser fundamental dar destaque a uma questão central - e identitária - da proposta: apesar de o plano de implementação trazer em seu título a expressão “Experimentais”, há a observação ao final do documento para que fosse adotada a nomenclatura “Classes Integrais” pois, segundo o projeto, a “inconveniente [...] designação ‘Classes Experimentais’” assustaria os pais, dando uma ideia de que poderia haver falhas no

ensino e o conseqüente prejuízo aos seus filhos, por se tratar de uma experiência. Ademais, a justificativa do emprego da qualificação integral melhor corresponderia ao uso de um tempo ampliado de estudo pelos alunos e ao caráter de educação integral daquela proposta de inovação curricular (ibid., p. 54). A preocupação em não utilizar a designação experimental também foi baseada pela “consciência de que não seria possível dispor, de início, dos elementos indispensáveis para a realização de um trabalho rigorosamente experimental” (COMPIANI, 1965, p. 1). Apesar dessa tentativa de afirmar o nome da iniciativa, 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 à inovação educacional do CEP. Para além da pluralidade lexical, a especificidade paranaense quanto à adoção de nomenclatura diferenciada traz elementos importantes para compreender de que formas o debate educacional, que se ancorava sobre a importância das “experimentações” na educação, foi materializado nas propostas pedagógicas inovadoras no ensino secundário ocorridas a partir dos finais dos 1950.

O contato com outras fontes indicou que a formulação da inovação pedagógica foi motivada, inicialmente, pela identificação de dois problemas de ordem cotidiana do CEP: os elevados índices de reprovação e de evasão escolar. Em 1958, uma pesquisa realizada pela direção do colégio identificou que era “insignificante [a] percentagem de alunos que chegavam a concluir a 4ª série ginasial” no educandário paranaense, especialmente nas turmas masculinas do período matutino (CEP, 1963a). O então diretor do CEP, Ulysses de Mello e Silva, solicitou a um conjunto de professores a elaboração de um plano de ação que pudesse resolver a questão dos altos índices de evasão e repetência, e, aproveitando a oportunidade, também investisse na flexibilização curricular e no ensaio de novos métodos pedagógicos conforme previsto nas orientações para a instalação das Classes Experimentais⁶, recém-publicadas. Havia o entendimento de que “o Colégio Estadual do Paraná com a tradição que possui, com excelentes condições materiais e corpo docente de elevado gabarito não podia ficar à margem desse movimento renovador no campo educacional” (ibid., p. 2).

⁶ Em meados de 1958 foi aprovada a proposta de implementação de iniciativas desse gênero no ensino secundário com a publicação do documento “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais”, de autoria da Diretoria de Ensino Secundário (DESe), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e que autorizava o funcionamento das primeiras classes para o ano letivo de 1959. Importa considerar que, conforme defendido por Sandra Marques (1985), Ângela Tamberlini (2001) e Letícia Vieira (2015), existem indícios da realização de experiências inovadoras nesses moldes antes mesmo da autorização de funcionamento de âmbito nacional, no estado de São Paulo e com a participação do professor Luis Contier.

Podemos afirmar que dentre as condições objetivas para a realização dessa iniciativa no educandário paranaense está à confluência dos problemas ordinários da instituição - principalmente o insatisfatório desempenho do alunado das turmas da manhã, no ciclo ginásial - com o contexto efervescente de proposições de inovações para o ensino secundário no âmbito nacional - em especial as que investiam na necessidade de diversificação do currículo desse nível de ensino - em meio aos debates que antecederam a promulgação da Lei 4.024 de 1961. Une-se ainda a esses fatores a atuação de alguns professores que respondiam pelos órgãos administrativos - como os casos de Vidal Vanhoni e Nivon Weigert⁷, à frente da Secretaria da Educação e Cultura do Paraná - e de Ulysses de Mello e Silva⁸, na condição de Diretor Geral do CEP, os quais ofereceram condições para a realização da iniciativa, com o provimento de salários e remunerações extraordinárias (permanências e reuniões), nomeação de professores ou por meio da relativa autonomia organizacional e pedagógica disponibilizada à equipe para a realização das atividades exclusivas das Classes Integrais.

A elaboração do projeto, iniciada nos meses finais de 1959, ficou a cargo da professora Ruth Compiani, pedagoga formada pela Universidade do Paraná⁹ (UP) e que à época ministrava a disciplina Didática Especial na “seção” de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na mesma universidade. Juntamente com ela, integrou a equipe um conjunto de professores e professoras que já faziam parte do quadro docente do CEP¹⁰ e que respondiam diretamente pelas disciplinas que comporiam o currículo das Classes Integrais. O convite para esses professores foi realizado pessoalmente pelo diretor do colégio em reunião convocada para esse fim. Após os primeiros encontros para a sistematização do projeto, alguns professores se prontificaram a participar da experiência pedagógica; outros, porém, declinaram o convite, a partir do momento que perceberam que a carga horária a ser

⁷ Vidal Vanhoni foi secretário de Educação e Cultura entre janeiro de 1956 e julho de 1958, sendo sucedido por Nivon Weigert, que respondeu pela pasta até julho de 1960.

⁸ Ulysses de Mello e Silva respondeu pela direção geral do CEP entre 1956 e 1961, sendo sucedido por Eurico Back (1961-1962), Eros Nascimento Gradowski (1962-1966) e Ernani Costa Straube (1966-1969).

⁹ Federalizada desde a promulgação da Lei n. 1254, de 4 de dezembro de 1950, a atual Universidade Federal do Paraná (UFPR) só passou a adotar com regularidade em sua nomenclatura o atributo “Federal” nos anos finais da década de 1960. As referências encontradas nas fontes, no recorte temporal desse trabalho, invariavelmente se referem a essa instituição de ensino superior como Universidade do Paraná. Para mais informações sobre a história da UFPR ver, entre outros, Márcia Siqueira (2012) e Renato Leite; Ricardo Oliveira (2012).

¹⁰ Nas atas das reuniões para a elaboração do projeto dos dias 4 e 13 de novembro de 1959, além da coordenadora Ruth Compiani, são registradas as presenças dos seguintes docentes: Leonilda Auríquio (Matemática e Desenho), Adelaide Mattana Villa (Português), Lydio Scardini (Matemática), Haydée Piccinelli Bastos (Geografia), Eunice Pombo (Latim e Francês), Eurico Back (Português) e Cecília Maria Westphalen (História). Todos faziam parte do quadro docente do colégio desde, pelo menos, o início dos anos 1950 (CEP, 1950a, 1950b, 1951).

disponibilizada para as Classes Integrais não seria compatível com suas demais atribuições laborais e pessoais. Com isso, coube à coordenação convidar outros professores, alguns externos à instituição e recém-formados, para compor o quadro docente das Classes Integrais¹¹.

Em depoimento oral, a professora Ruth Compiani indicou que o projeto também contou com a participação de outros professores da UP, como é o caso do Albano Woiski, professor de Didática Geral, e de Cecília Maria Westphalen, catedrática de História Moderna e Contemporânea. A indicação do nome da professora Ruth para coordenar as Classes Integrais muito provavelmente foi intermediada por ambos, uma vez que suas trajetórias coincidem em diversas atividades acadêmicas e pedagógicas. Uma delas foi quando Albano Woiski - que além de professor da UP também ocupava os cargos de professor de Filosofia e orientador educacional no CEP - coordenou a implementação do “Colégio Experimental do Colégio Estadual do Paraná”, nos meses finais de 1956 e ao longo de 1957. Sob a justificativa de que eram necessários um “ambiente pedagógico restrito” para a “aplicação didática sob a forma de estágio” e o estabelecimento de um “campo de pesquisa educacional mais limitado”, a fim de observar e pesquisar “sobre as falhas existentes bem como o que se poderia realizar no sentido de colocar o Col. Estadual do Paraná na linha das renovações apresentadas pela Escola do século vinte”, foi organizado o “Colégio Experimental anexo ao Colégio Estadual do Paraná” (CEP, 1957). Na oportunidade Albano Woiski contou com a colaboração das professoras Ruth Compiani e Nelly [de] Mattos Mehl, além do auxílio de 14 alunas¹² que cursavam a época o “curso de Didática” da “seção” de Pedagogia da própria UP. Tal iniciativa se constituiu como um “‘pequeno colégio’ dentro do enorme Colégio Estadual do Paraná” e, mesmo tendo funcionado por apenas um ano, é possível perceber um conjunto significativo de conexões com as Classes Integrais desenvolvidas anos mais tarde.

¹¹ Na reunião do dia 22 de fevereiro de 1960 constam os nomes dos seguintes professores, os quais iniciariam efetivamente o trabalho com as turmas em 7 de março daquele ano: Leonilda Auríquio (Matemática e Desenho), Germano Bayer (Educação Física), Francisco de Lima (Artes Aplicadas e Religião), Francisca Illescas Lupiãñez (Francês), Luiz Gonzaga Paul (Português), Edi Ema Sacchelli Puppi (Geografia) e Chulamit Paciornik (História). Na reunião seguinte, realizada em 9 de março, somaram-se aos docentes acima Dulce Maria do Rocio Guimarães Pesch (Música) e Nelly Mattos Mehl (Orientadora Educacional). Em abril daquele ano, a professora Maurita de Vasconcellos assumiu a disciplina de História. Por fim, no relatório de 1960 aparece também nominada, na função de Secretária, Odete Schruher (CEP, 1960c).

¹² São nomeadas as seguintes alunas que além de realizarem suas “práticas didáticas próprias do curso superior que estavam a terminar”, auxiliaram em um conjunto de tarefas específicas da experimentação pedagógica: Aglair Souza, Célia Soares da Silva, Edinê Camargo, Gilda Kucker, Haidée Souza, Leony Von Der Osten, Lisete Veiga, Lydia Semenow, Maria da Conceição Bazan Hurtado, Marlene Lima, Mirtes Jungblut, Ninon Cercal Puppi, Odete Schruher, Zélia Alves dos Santos.

Essa articulação do CEP com a universidade é importante ser considerada: muito embora não se constituísse oficialmente como um colégio de aplicação, ao longo do período estudado muitas atividades foram desenvolvidas no CEP originadas por meio de convênios entre a UP e a Secretaria de Educação e Cultura possibilitando, por exemplo, a realização dos estágios obrigatórios dos licenciandos da universidade. Segundo depoimento do professor Albano Woiski, registrado por Niroá Glaser e Antônio Carneiro, as experiências com as Classes Integrais¹³ significaram para os “alunos-mestres de Matemática, de Química, de Física, etc. [um] laboratório de Prática de Ensino no Colégio Estadual do Paraná. Era um laboratório de trabalho e de pesquisa no ensino” (1988, p. 119).

Esses indícios revelam alguns dos investimentos no campo educacional característicos dos meados dos anos 1950, especialmente no que diz respeito à busca da especialização, da autonomização e do investimento nas pesquisas relacionadas ao ensino, caros ao contexto de um “Brasil Laboratório”, conforme denominou Libânia Xavier (1999). Segundo a autora, ao analisar especificamente a dinâmica institucional do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)¹⁴, é notável o fortalecimento das “condições de produção e desenvolvimento da pesquisa social e educacional naquele período”, além da realização de um “conjunto de esforços relevantes para o desenvolvimento da pesquisa e da intervenção prática no campo da educação” (ibid., p. 7). É certo que tais condições de possibilidades favoráveis às pesquisas e às experimentações no âmbito educacional encontraram correspondências no CEP, dentre outras ações, com o desenvolvimento do Colégio Experimental e das Classes Integrais¹⁵.

¹³ Muito provavelmente as memórias do professor Woiski acabam por mesclar as atividades realizadas no “Colégio Experimental” e nas “Classes Integrais”, separadas temporalmente por alguns anos e que atenderam públicos distintos no CEP. Essa hipótese se baseia no fato de o professor citar a atuação dos “alunos-mestres” nas práticas docentes em Química e Física, por exemplo. Seguramente estas disciplinas compunham somente o currículo do curso colegial, objeto de intervenção do “Colégio Experimental” em 1957, ao passo que as Classes Integrais atenderam exclusivamente o curso ginásial, de 1960 a 1967. Independentemente dessa observação, a utilização do CEP como “colégio de aplicação” da Universidade do Paraná pode ser identificada em diversos momentos na história da instituição. Ver, entre outros, Cecilia Westphalen (1988) e Nadia Gonçalves (2016).

¹⁴ Instalado no final de 1955 e sediado no Rio de Janeiro, o CBPE possuiu papel central na estratégia de utilizar os resultados das pesquisas, inquéritos e levantamentos como subsídios para a elaboração de políticas educacionais, com especial vigor entre os anos finais da década de 1950 e o início dos 1960. Para maiores informações sobre esse órgão ver, dentre outros, Ana Waleska Mendonça (2008) e Libânia Nacif Xavier (1999; 2008a).

¹⁵ Apesar de citar apenas essas duas experiências pedagógicas realizadas exclusivamente no modelar colégio de ensino secundário paranaense, a argumentação do contexto favorável às pesquisas educacionais é reforçado, dentre outros exemplos, pelo fato de a partir de 1952 entrar em funcionamento o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná que realizou um conjunto de ações direcionadas principalmente ao ensino primário paranaense. A relação deste órgão com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) é explorada por Marcus Levy Bencostta (2006).

Ao analisar mais detidamente o “Plano de Organização” das Classes Integrais, é possível identificar que era finalidade da proposição “iniciar uma experiência pedagógica que possibilite estabelecer Princípios e Métodos Educacionais mais adaptados à mentalidade e às condições reais dos nossos alunos, e que leve a resultados certos e proveitosos” (CEP, 1960a, p. 2, grifos do autor). Na sequência do documento estão indicadas as seguintes características que compunham a ideia central da proposta:

1) Simplificação dos programas e do currículo, a fim de não sobrecarregar o aluno numa fase da vida que se caracteriza essencialmente pelo crescimento biológico. Conservar apenas o que é necessário e importante e que se impõe para a compreensão da cultura atual; o aperfeiçoamento individual.

2) Entrosamento das disciplinas e coordenação dos esforços dos professores no sentido de proporcionar experiências unitárias aos alunos. Cada professor, tomando conhecimento do trabalho desenvolvido pelos colegas, contribuirá com sua parcela para atingir os objetivos comuns.

O Estudo do Meio, o desenvolvimento do programa em forma de Projetos, Centros de Interesse, etc., permitirão o tratamento simultâneo dos vários aspectos da questão pelos professores das diferentes disciplinas. Deste modo, os alunos habituar-se-ão a considerar toda a questão no seu conjunto e as matérias de ensino funcionarão como instrumento de adaptação.

Assim pretende-se combater o artificialismo da divisão estanque de disciplinas que leva os educandos a uma concepção falsa da realidade.

3) Adaptação do ensino aos interesses e necessidades do aluno levando em consideração os imperativos da natureza em crescimento.

4) Flexibilidade do currículo, por meio da inclusão de matérias optativas para atender as preferências individuais e não obrigar o aluno a receber uma instrução que seja refratária a sua estrutura mental. (id., grifos do autor).

Estes eixos balizadores estão diretamente relacionados com parte das proposições em disputa para a reformulação do ensino secundário, materializadas com a implementação das congêneres Classes Experimentais. Conforme analisa Gildásio Amado¹⁶, alguns dos pontos nevrálgicos do ensino secundário brasileiro e objetos de críticas eram a “rigidez do currículo, o elevado número de disciplinas e a extensão dos programas” (1973, p. 57). Muito embora também fizessem parte do debate educacional os argumentos quanto à necessidade de reformas estruturais e legais mais amplas, a fim de atender à crescente demanda da população que buscava o acesso ao ensino secundário - nível de ensino que carrega em sua trajetória histórica a marca de ser propedêutico ao ensino superior e direcionado às chamadas “elites

¹⁶ Gildásio Amado ocupou o cargo máximo da Diretoria do Ensino Secundário, órgão do Ministério da Educação e Cultura entre 1956 e 1968, possuindo protagonismo considerável na instalação e desenvolvimento das Classes Experimentais, especialmente por esse lugar de poder.

conductoras” -, a iniciativa das Classes Experimentais contribuiu essencialmente com questões de ordem metodológica, ao estimular as próprias instituições de ensino a formularem seus planos, funcionando como “agências ativas de renovação do processo educativo. Seus dirigentes, orientadores, professores, estabeleceriam as normas, que lhe determinasse a consciência de educadores” (ibid., p. 47). Mais do que isso, o “curso não seria uma soma de parcelas isoladas, mas um conjunto, uma unidade, em que se sintetizasse um pensamento coletivo”. Como efeito imediato estava sendo criada a “oportunidade de estudo dos problemas e fixação das normas pelo consenso profissional dos mestres e da direção da escola” (id.). Nesse sentido, as Classes Experimentais teriam estimulado um processo ativo e criativo de formulação de propostas, tendo como referências propostas congêneres realizadas em diferentes instituições de ensino, promovendo intercâmbio de experiências e que, ainda não suficientemente exploradas pela historiografia educacional, se configuram como um campo profícuo de investigações.

No “Plano de Organização” das Classes Integrais há indicações de outras inovações congêneres em diferentes localidades e que teriam “inspirado” a proposição paranaense. Nas fontes encontramos referências aos trabalhos realizados em “grandes centros de estudos pedagógicos”: Colégio da Fundação Getúlio Vargas de Nova Friburgo (RJ); Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres (França) (ibid., p. 20). Também foi possível localizar em outros documentos menções ao *Liceo Experimental Manuel de Salas*, em Santiago (Chile) e ao “Colégio de Socorro” - muito provavelmente o Instituto de Educação Narciso Pieroni, no município de Socorro (SP) -, como experiências inspiradoras para a elaboração do plano das Classes Integrais e que teriam possibilitado “confrontar pontos de vista e asseguraram uma orientação dentro das mais bem fundamentadas tendências pedagógicas” (CEP, 1963a, p. 3).

O conhecimento parcial sobre o que eram as Classes Integrais e a identificação das relações que estas estabeleceram com as questões educacionais mais amplas tornaram necessária a realização de um investimento de pesquisa no sentido de compreendê-las naquele contexto de surgimento e desenvolvimento. A partir dessa constatação, investigar o que foram as Classes Experimentais, por meio da revisão de literatura, foi o passo seguinte para compreender as motivações de realização das proposições inovadoras naquelas décadas e, em especial, com aquele nível de ensino. Para tal, utilizei como parâmetros de busca expressões

como “inovações pedagógicas”, “renovação educacional”, “experiências pedagógicas”, “ensino secundário”, “classes experimentais”, “classes integrais”, dentre outros. Num primeiro momento, realizei consultas em mecanismos de busca de bibliotecas universitárias, ao portal de periódicos da CAPES e outros sítios de disponibilização de produções acadêmicas o que revelou, após a filtragem de recorte temporal e de nível de ensino, algumas (poucas) menções às inovações pedagógicas ocorridas no ensino secundário, especialmente as efetivadas no final dos 1950 e início dos 1960.

Do conjunto de pesquisas que versam sobre a temática foi possível depreender questões que envolviam, por exemplo, o “revigoramento do debate” sobre a educação após o Estado Novo representado, entre outros indicadores, pelas “medidas legais voltadas à inovação pedagógica tomadas no final dos anos 50 e na década de 60, tanto pelo governo federal como por alguns [governos] estaduais” (WARDE; RIBEIRO, 1980, p. 196). Outra questão presente na historiografia diz respeito ao entendimento de que a realização de uma série de iniciativas educacionais inspiradas em ideais escolanovistas¹⁷ encontraram nos anos 1950 e 1960 configurações sociais e políticas favoráveis para seu desenvolvimento. Tal hipótese ganha sustentação ao procurarmos identificar as relações entre o papel do Estado e de seus órgãos técnicos competentes nos rumos da educação (pública) brasileira naquelas décadas. Nesse sentido, foi importante o mapeamento dos intelectuais que ocupavam cargos técnicos e administrativos naquele contexto, suas redes de sociabilidade e as ações relacionadas à efetivação das inovações do ensino secundário que tiveram origem naqueles órgãos.

Nesse levantamento inicial também foi possível localizar um conjunto de teses e dissertações que investigaram as Classes Experimentais e, ao tratar especificamente do contexto paulista, apontam para o pioneirismo daquele estado na realização de iniciativas inspiradas nas *classes nouvelles*, principalmente em virtude da atuação do professor Luis Contier e sua interlocução com o *Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres* (CIEP), e em especial, com Madame Edmée Hatinguais - Inspetora Geral da Educação

¹⁷ Em tempo, a problematização do que genericamente se convencionou chamar “ideias” ou “pensamentos escolanovistas” é importante para a compreensão da pluralidade de iniciativas desenvolvidas sob essa denominação em alguns países e, em especial, no território brasileiro. Nesse sentido, são referências importantes para avançar o debate tanto as produções de intelectuais que assumiram protagonismo na difusão daqueles ideários no Brasil como, por exemplo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, quanto pesquisas sobre a atuação desses intelectuais no campo educacional, como é o caso, entre outros, das contribuições de Marta Carvalho (2002, 2003, 2011a, 2011b), Clarice Nunes (2000a), Vera Valdemarin (2010), Diana Vidal (2011) e Carlos Eduardo Vieira (2001).

Pública na França e primeira Diretora do CIEP -, que esteve no Brasil em 1954 e 1956, a convite do governo federal, para a realização de conferências sobre as reformas e o contexto educacional francês. As pesquisas sinalizam que as experiências desenvolvidas em São Paulo, em um primeiro momento de forma esparsa e individualizada desde o início dos anos 1950, contribuíram para a ampliação do alcance da proposta para o território nacional, tendo influenciado as “Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais” publicadas em 1958 pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC. Alguns destes trabalhos também apontam relações entre as Classes Experimentais e os Ginásios Vocacionais, iniciativa educacional realizada no início dos anos 1960 e que teve alcance e desdobramentos específicos no estado de São Paulo¹⁸.

Os textos acessados contribuíram para o melhor entendimento sobre as Classes Experimentais ao mesmo tempo em que exigiram a ampliação e complexificação das questões norteadoras a serem elaboradas para pesquisar as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná. A leitura atenta permitiu perceber que faziam parte daquele contexto, entre outras problemáticas, a intensificação do debate sobre a reformulação do ensino secundário; a necessidade da expansão do número de vagas para atender à crescente demanda populacional; a circulação e apropriação de modelos pedagógicos estrangeiros para a constituição das propostas educacionais; a premente tensão entre a formação voltada às camadas populares e a direcionada às elites (culturais e econômicas); a dicotomia entre uma formação para o trabalho e a formação intelectual para a continuidade dos estudos; as disputas entre grupos católicos e liberais, principalmente em razão dos debates sobre a liberdade de ensino e a sua dimensão pública; e as questões de ordem estrutural que possibilitavam (ou não) as instituições de desenvolverem as inovações educacionais propostas.

A incursão pela historiografia também indicou certa convergência a uma importante produção sobre as Classes Experimentais: trata-se de um balanço avaliativo elaborado por Nádia Cunha e Jayme Abreu, representantes do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), respectivamente. Intitulado “Classes secundárias experimentais - balanço de uma experiência” o texto foi publicado em 1963, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), um dos principais periódicos utilizados para a veiculação das questões educacionais do período. Como apresentação do

¹⁸ São referências para estas questões os trabalhos de Sandra Marques (1985), Esméria Rovai (1996), Alice Fontes (1999), Maria Nilde Mascellani (1999), Ângela Tamberlini (2001), Joana Neves (2010), Daniel Chiozzini (2003, 2010), Letícia Vieira (2015), entre outros.

artigo há um texto de Anísio Teixeira (à época diretor do INEP) ressaltando, entre outras questões, o mérito da iniciativa das Classes Experimentais em renovar o ensino secundário “a despeito da legislação uniforme e imprópria” que o regia. Anísio destacou que as classes contribuíram para mostrar que o processo educativo “tem autonomia própria e deve permitir adaptação constante às condições dos alunos, ao processo ocorrente nas técnicas e práticas do ensino e à própria renovação de condições sociais” (TEIXEIRA, 1963, p. 90-91). E complementa:

As "classes experimentais" constituíram, deste modo, acima de tudo, uma lição de liberdade pedagógica, liberdade que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante e, como consequência, a diversificação e adaptação dos cursos ao progresso pedagógico e às condições locais e de magistério de cada escola. (...)

Sem dúvida alguma, o movimento acabou por se fazer o melhor preparo, a melhor iniciação para a nova Lei de Bases e Diretrizes [*sic*], que veio afirmar afinal expressamente a autonomia do professor, maior liberdade de currículos e o tranquilo reconhecimento de que o processo do ensino está mais sujeito aos progressos da técnica de ensinar e da consciência profissional do mestre do que a dispositivos legais, que mais não podem reger que as condições “externas” desse processo.

O INEP felicita-se por poder promover este consciencioso e equilibrado estudo de um movimento que representa muito mais do que poderia parecer, pois, na verdade, foi o início do reconhecimento de que o processo de ensino, como o tratamento médico, não se regula por lei, mas pela consciência profissional dos mestres, cujo preparo constitui a sua própria condição de progresso (ibid., p. 91, grifos do autor).

Várias são as questões indicadas nesse trecho e que nos fazem melhor compreender as disputas (sobretudo, políticas) naquele contexto de reformulações educacionais nos finais dos anos 1950 e início dos 1960. O “preparo” e “iniciação” às reformas legais suscitadas pelas Classes Experimentais, nas palavras de Anísio Teixeira, denotam uma dimensão importante dessa inovação pedagógica, ao mesmo tempo em que permite refletir sobre algumas das particularidades relacionadas ao seu processo de implementação. Edward Thompson (1987) ao estudar a origem da Lei Negra na Inglaterra do século XVIII, nos instiga a considerar as disputas inerentes ao processo de constituição legal, destacando que, se por um lado a entrada em vigor de uma legislação visa o estabelecimento de novos padrões de comportamentos, por outro pode significar a regulação de práticas já desenvolvidas antes mesmo de seu reconhecimento legal, o que poderia representar, inclusive, a manutenção e o fortalecimento (via legalidade) de certas tradições arraigadas. As reflexões de Thompson nos inspiraram a

perguntar o que de “novo” havia nas inovações pedagógicas? De que formas contribuíram como “preparo” e “iniciação” da reforma legal subsequente ao funcionamento dessas classes?

As reformulações estruturais e legais do ensino secundário eram as principais batalhas travadas tanto pelos defensores da educação pública quanto pelos setores ligados aos interesses do ensino privado. “Rígidas”, “uniformes”, “esquemáticas” e “ultrapassadas” eram adjetivações recorrentes em seus discursos ao se referirem às leis vigentes, sempre colocadas em contraposição à necessidade de reformas que estivessem atentas aos “novos rumos”, ao “rápido desenvolvimento” e aos resultados da “democratização do ensino secundário”. Nesse sentido, compreendidas como possibilidade de flexibilização da rigidez curricular da Lei Orgânica do Ensino Secundário, as Classes Experimentais oportunizariam ensaios de “métodos pedagógicos, processos escolares e tipos de currículos” que pudessem corresponder aos anseios daquela sociedade em transformação. Mais do que isso, a “preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e atendimento às aptidões individuais” eram condições estruturantes na proposta das classes (MEC, 1958).

Após o introito de Anísio Teixeira, acerca do que representaram as Classes Experimentais, Nádia Cunha e Jayme Abreu apresentam ao longo de 60 páginas um substancial relatório sobre as realizações dessa experiência educacional em território nacional. O texto está dividido em quatro partes principais: I) Aspectos legais na instituição das classes secundárias experimentais; II) Extensão e crescimento das classes secundárias experimentais de 1959 e 1962; III) A estrutura pedagógica das classes experimentais e; IV) Sentido e significação das classes secundárias experimentais.

No primeiro item são apresentadas algumas passagens dos trâmites legais para a aprovação das “Instruções sobre a Natureza e Organização das Classes Experimentais” e o processo de implementação da inovação pedagógica. No segundo, há uma série de tabelas com informações como o nome e o número de instituições participantes, total de matrículas, quantitativo de professores que lecionavam nas Classes Experimentais, além de informações quanto às mantenedoras (públicas ou privadas) e à clientela atendida (classes masculinas, femininas ou mistas). Interessante assinalar que, mesmo elogiando muitos dos “numerosos e bons relatórios” recebidos, em diversas passagens do balanço os autores reclamam da ausência de dados quantitativos mais precisos de alguns colégios, o que precisa ser levado em consideração ao analisar os números indicados nos quadros e tabelas apresentados no balanço. Há inclusive o reconhecimento de que os relatórios deveriam seguir uma modelização na qual

houvesse uma parte “relativa aos dados quantitativos, padrão para todos os colégios na caracterização do desenvolvimento da experiência” e uma parte “variável onde os aspectos qualitativos fossem expostos segundo o modo de ver de cada observador” (CUNHA; ABREU, 1963, p. 107-108).

Considero importante destacar alguns elementos presentes na terceira parte do balanço. Os autores apresentam “impressões globais” das experiências desenvolvidas em cada um dos estados brasileiros, organizando o relato das três unidades federativas com o maior número de instituições e de informações disponíveis¹⁹ nos seguintes tópicos: currículo; programas; processos de verificação da aprendizagem e de promoção; métodos de ensino; permanência dos alunos na escola; estudo dirigido; coordenação de classe e conselhos-de-classe; serviço de orientação educacional; origem social dos alunos; processos de organização das classes e número de alunos; formação predominante dos professores, experiência profissional, regime de trabalho; prédios, salas especiais; material didático; articulação do ensino entre as matérias; articulação com a comunidade; trabalho individualizado e socializado dos discentes; regime disciplinar; atenção às diferenças individuais; rendimento da classe; custo das classes e; extensão da experiência.

No que se refere ao objeto específico da presente tese, a menção às Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná se resume a pouco mais de uma lauda, com informações sucintas retiradas muito provavelmente do “Plano de Organização”, de 1960. Nádia Cunha e Jayme Abreu, que ressentem a ausência de “dados sobre os resultados alcançados por essas classes”, observam sem grandes alardes que a experiência paranaense “ficou circunscrita ao Colégio Estadual do Paraná, que batizou as classes experimentais com o nome de Classes Integrais” (ibid., p. 139). São objetos de breves comentários as fontes inspiradoras da experiência, a flexibilidade do currículo e dos programas das matérias, a verificação da aprendizagem, os métodos de ensino empregados (ativos e experimentais), a supressão do “livro-de-texto obrigatório”, o regime integral e as sessões de estudos dirigidos, o papel da Orientação Educacional, a aplicação de testes de inteligência (Raven), a formação das turmas por critérios etários e resultantes da aplicação de sociogramas, o perfil dos alunos (provinham

¹⁹ Os estados com maior quantidade de informações disponibilizadas são, em ordem de aparecimento no balanço, Guanabara, São Paulo e Rio Grande do Sul. Não por acaso, são os estados com maior número de instituições que desenvolveram as Classes Experimentais. Os relatos referentes aos demais estados (em sequência de aparição: Rio de Janeiro, Paraná, Espírito Santo, Pernambuco, Ceará e Minas Gerais) são condensados em poucos parágrafos e apresentam informações generalizadas que nem sempre contemplam todos os tópicos estruturantes, como nos primeiros três estados analisados. Cabe o destaque que no Ceará a experiência foi realizada somente em 1959, ao passo que em Pernambuco, no Espírito Santo e no Paraná as experiências iniciaram a partir de 1960.

da “classe média”) e dos professores (“licenciados em sua maioria”), o entrosamento das disciplinas, a ênfase nos estudos do meio, a atenção às diferenças individuais e o regime de autodisciplina adotado. (ibid., p. 139-140).

Na quarta parte do balanço há uma síntese indicando avanços e limitações da proposta das Classes Experimentais. Os autores, a largos traços, ressaltam a diversidade de proposições e os resultados atingidos pelas instituições de ensino elencadas no balanço. Compõem ainda a parte final do texto alguns comentários de Gildásio Amado, o qual reitera as possibilidades anunciadas (e efetivadas) pela iniciativa, dando destaque às “virtualidades” das classes por representarem, dentro “do sistema de uniformidade formal imposto por lei à escola secundária brasileira anos à fio” a possibilidade de “abrir brechas no monopólio educacional formado, restituindo à escola autonomia, capacidade de autoafirmação e diversificação no processo educativo.” (ibid., p. 151). E complementa, ressaltando que a “lição de liberdade pedagógica” das classes seria utilizada pelos educadores como “instrumento de transformação da escola, adequando-a, por sua diversificação e pela flexibilidade de seus currículos e processos, às condições dos alunos, à exploração de suas tendências, ao atendimento de suas aptidões”, isto é, substituindo a “escola de padrões pré-fixados, de planificação preestabelecia, estática” pela “escola viva e mutável, [...] a escola para o aluno” (id.).

A despeito das “virtualidades” pedagógicas destacadas por Gildásio Amado, Jayme Abreu e Nádia Cunha tecem algumas críticas importantes quanto ao alcance da experiência, pois, segundo eles, teria sido um dos aspectos mais problemáticos das Classes Experimentais. Os autores realizam a seguinte análise com os dados referentes ao ano de 1961:

Foi observada então a irrelevância da extensão quantitativa da experiência quando cotejada com o universo de nossa escola secundária neste ano de 1961. Não mais de oito Estados teriam sido sede da experiência; 45 estabelecimentos, em maioria privados e confessionais, o que vale dizer, destinados quase todos a uma clientela de elite social, teriam realizado a experiência, o que representa 1,5% aproximadamente do total de 3.027 estabelecimentos de ensino secundário existentes no país em 1961; apenas um total não superior a cinco mil alunos teria vivido a experiência o que é numericamente pouco significativo (cerca de meio por cento) em relação aos 960 mil alunos existentes na escola secundária brasileira em 1961, embora a matrícula nessas classes, de 1959 a 1961, tivesse sextuplicado. (ibid., 1963, p. 108).

Ainda consta no relato que em 1962, das 46 instituições que desenvolveram as Classes Experimentais, 30 eram mantidas pela iniciativa privada (sendo 21 confessionais e 9 leigas) e

16 eram públicas. Havia o registro de oferta de 172 turmas, das quais 17 eram masculinas, 61 femininas e 94 mistas (ibid., p. 106-107). Como consequência dessa caracterização das instituições, os autores afirmam que a maior parte dos alunos atendidos pela experiência pertencia ao que denominaram “classe média” com algumas variações, dependendo da instituição, de atendimento a alunos da “alta burguesia” (casos específicos na Guanabara), da “classe alta” e “classe média alta” (maioria absoluta em São Paulo e também nas escolas particulares do Rio Grande do Sul) ou ainda alguns poucos das “classes baixas” (em uma das instituições públicas no Rio Grande do Sul) e “componentes de operariado mais altamente qualificado, sobretudo de ascendência estrangeira” (em uma instituição em São Paulo).

Com base nas avaliações de Nádya Cunha e Jayme Abreu seria possível sugerir que o reduzido alcance dessa experiência em instituições públicas de ensino, o atendimento majoritário a estratos socioeconômicos privilegiados no que diz respeito ao acesso ao ensino secundário e os consideráveis investimentos financeiros e de pessoal para a manutenção das atividades das Classes Experimentais pesaram negativamente contra essa proposta de inovação? Em que medida essas classes, que tinham como objetivos flexibilizar e diversificar o currículo e ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos e processos escolares, contribuiriam para transformações mais amplas no ensino secundário? Quais eram os limites (e as possibilidades) dessa experiência pedagógica para a efetivação de mudanças nesse nível de ensino, em especial, atendendo aos desafios do movimento de expansão e democratização do ensino? O que as Classes Experimentais indiciam sobre a história do ensino secundário brasileiro e os projetos de reformulação em disputa nos meados do século XX?

As respostas a estas questões ajudam a compreender as relações entre as expectativas criadas com o desenvolvimento das Classes Experimentais, as razões de sua breve duração e a busca pela implementação de outras propostas que atenderiam aos anseios da diversificada e crescente demanda populacional que recorriam ao ensino secundário, quer motivada pela oportunidade de ascensão social, pela busca por “estudos mais elevados, de acordo com suas possibilidades” ou por uma formação que tornaria o jovem “membro atuante de uma sociedade democrática” (COMPIANI, 1964a, p. 4). Ao mesmo tempo, a análise das Classes Experimentais, compreendidas em seu contexto de surgimento e nas condições de realização, pode nos mostrar, mesmo após sua extinção, a permanência de alguns dispositivos

pedagógicos que passariam a incorporar o cotidiano escolar, não somente no ensino secundário, mas também nos demais níveis de ensino²⁰.

Algumas considerações sobre fontes escolares, história oral e acervos pessoais

Apresento algumas impressões que ao longo do processo de imersão nos arquivos institucionais e nos procedimentos adotados ao trabalhar com a história oral impactaram a minha relação com a tese, especialmente pelo contato com os documentos e os personagens que me ajudaram a olhar para o passado a fim de melhor compreendê-lo, por meio de seus registros e das suas memórias. A possibilidade de trabalhar com um conjunto considerável de fontes com naturezas distintas, por um lado, requer cuidados metodológicos e um esforço de interpretação e crítica redobrados; por outro, possibilita que múltiplas perspectivas possam ser lidas e ouvidas, aumentando as interpretações sobre o passado.

Em primeiro lugar, gostaria de destacar a importância dos arquivos escolares como lugares privilegiados de guarda e preservação das fontes produzidas nas instituições de ensino. Meus contatos com os arquivos do CEP, em especial, com o Arquivo Geral e o Museu Guido Straube, remontam há mais de uma década, como já indicado, quando realizei o mestrado. Nesse ínterim, por meio de um projeto em conjunto entre a Universidade Federal do Paraná, o Colégio Estadual do Paraná e a Secretaria de Estado da Educação foi instalado o Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná, o qual articulou o Museu, a Seção de Documentação Histórica e a Seção de Proteção de Patrimônio Histórico²¹, reunindo em um espaço comum um conjunto considerável de fontes das mais distintas naturezas e que potencialmente podem contribuir para a escrita da História da Educação. Muitos trabalhos já foram realizados; outros inúmeros ainda estão à espera de pesquisadores dispostos a investigar temas relacionados ao CEP, ao ensino secundário (paranaense), entre outros. Os acessos ao Arquivo Geral e ao Centro de Memória, em todas as ocasiões necessárias, sempre foram intermediados de maneira muito solícita pelos funcionários do colégio, que

²⁰ Como exemplo, destaco as contribuições de Lilian Leite (2012). Ao analisar a historicidade do conselho de classe como prática pedagógica, a autora sinaliza que, entre permanências e rupturas, as experiências desenvolvidas nas classes experimentais parecem se configurar como precursoras desses momentos institucionalizados e coletivos de planejamento e de avaliação.

²¹ Mais informações sobre o processo de constituição do Centro de Memória podem ser vistas em Serlei Ranzi; Nadia Gonçalves (2010).

colaboraram com a localização e disponibilização dos documentos imprescindíveis à pesquisa realizada²².

A opção em também trabalhar com história oral surgiu pela possibilidade de contato com aqueles personagens que vivenciaram as Classes Integrais, muitos residentes em Curitiba. Nos relatórios e demais documentos consultados foi possível mapear os nomes dos mais de 70 professores, professoras, coordenadoras e demais funcionários envolvidos com a proposta. Do universo de ex-alunos que participaram das classes localizamos o registro de um total de 319 alunos. Como escolher os que poderiam contribuir para a pesquisa? Por onde começar a formação da rede de colaboradores? Uma das responsáveis pelo Centro de Memória, Cecília Hermann, em virtude do vínculo de parentesco, tinha os dados para entrar em contato com um dos ex-alunos ingresso na primeira turma: Douglas Destefani. Anotei as informações, mas meu contato com ele tardou um pouco a acontecer em virtude de outras trilhas percorridas.

Foi em uma das visitas ao Arquivo Público do Paraná, que possui um fundo institucional com documentos relativos ao CEP, que localizei um convite para a confraternização de uma das turmas das Classes Integrais. Era a comemoração de 20 anos de formatura dos ingressos 1962 e, portanto, formados no ciclo ginásial em 1965²³. Naquele convite havia o contato telefônico de alguns desses alunos e dos ex-professores, o que indicava certa organização e articulação para reencontros desse gênero. Um nome em particular chamou a atenção naquele momento: Jazomar Vieira da Rocha. O professor Jazomar, como eu o conhecia, foi coordenador da área de Física no CEFET-PR (atual UTFPR)²⁴ na época em que cursei o ensino médio naquela instituição, em meados da década de 1990. Para além dessa coincidência, foi possível perceber o papel de articulador que o professor Jazomar possuía na realização daquele encontro da turma - e dos posteriores -, o que fez com que eu o definisse como o “ponto zero” da pesquisa (BOM MEIHY, 2000)²⁵. Por

²² Agradeço, em especial, à Ana Lygia Czëp e à Cecília Hermman.

²³ A prática regular de encontros dessa turma é um caso *sui generis*. Além desse primeiro encontro, realizado em 1985, boa parte da turma que conseguiu se deslocar até Curitiba (muitos vindos de outros estados e até de fora do país) participou do segundo encontro (muito provavelmente nos anos 1990), do terceiro encontro (em 2009) e, o mais recente, em 2015 quando comemoraram o jubileu de ouro de formatura. Nesse encontro, que coincidiu com o processo de escrita da minha tese, tive a oportunidade de participar apresentando o trabalho em andamento. Desse encontro surgiram outros contatos para a realização de mais entrevistas.

²⁴ O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná passou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2005.

²⁵ Uma definição de “ponto zero” parte do princípio de que o sujeito escolhido se caracteriza como um colaborador que “conheça a história do grupo ou de quem se quer fazer a entrevista central” (BOM MEIHY, 2000, p. 84-85). Via de regra, é desse primeiro contato que surge a indicação dos demais entrevistados,

intermédio dele, fui contatando prioritariamente os ex-professores e ex-professoras da instituição e que prontamente se dispuseram a colaborar com o trabalho. Em uma primeira etapa, concentrada entre agosto e setembro de 2014, realizei prioritariamente as entrevistas com Zeli Merlin Mutti (História e Geografia); Roaldo Roda (Desenho e Escolinha de Artes); Ruth Compiani (coordenadora das Classes Integradas); Iaroslav Wons (História e Geografia); e Jayme Antônio Cardoso (História e Geografia). Ainda nessa etapa entrevistei alguns ex-alunos, todos ingressos em 1962: além do próprio Jazomar, entrevistei Osiris Roriz Sobrinho e Dartagnan Baggio Emerenciano.

Muitas pistas surgiram nessas entrevistas fazendo com que outras questões fossem formuladas, exigindo o retorno às fontes documentais nos acervos do CEP, no Arquivo Público do Paraná e na Biblioteca Pública do Paraná. Com o andamento da pesquisa, uma segunda rodada de encontros foi necessária. Neste segundo momento, iniciado em julho de 2016, foi preciso definir um segundo “ponto zero”: Douglas Destefani. Aluno ingresso na primeira turma, em 1960, Douglas foi outro importante articulador, uma vez que a sua turma também possuía, embora em menor escala comparada à turma de 1962, o costume de reunir-se esporadicamente. O último encontro aconteceu em meados de 2014, fato que inclusive havia sido lembrado pelos primeiros ex-professores entrevistados. Nesse segundo movimento de entrevistas, foi possível conversar com o ex-professor de Português, Luiz Gonzaga Paul. Além dele, o contato com o Douglas gerou as entrevistas com os ex-alunos João Carlos Enes Ribeiro (ingresso em 1960), Luiz Alberto Solek Machado (turma de 1961), Renê Luiz Haisi (turma de 1961) e Rubens Coraiola Filho (este da turma de 1963, indicado por Luiz Alberto Solek Machado). Da conversa com o Rubens, surgiu o contato e a entrevista com Jackson Sponholz (turma de 1963).

Os contatos dos alunos das turmas de 1964 e 1965 foram repassados pelo professor Jayme Antônio Cardoso, indicando que eu entrevistasse os ex-alunos Irineu Antunes Neto (1964) e José Roberto Bastos Oliva (1965). Da entrevista com o Irineu Neto, surgiu a indicação de Hélio Schulman (1964). Deste, o contato com Telmo Cherem (1964). Da conversa com José Oliva, o encontro com Silvio Melamed (1965). Nesse momento também

formando assim uma rede de colaboradores para a pesquisa. Muito embora a entrevista com o professor Jazomar não tenha sido a primeira a ser realizada, por conta de seus compromissos particulares, no contato inicial feito como ele foi possível obter informações que permitiram o agendamento e a realização de boa parte das entrevistas da primeira etapa. Ao longo do trabalho, outros colaboradores contribuíram para a formação de outras redes de colaboradores, em virtude dos diferentes círculos de amizades de cada um dos entrevistados.

surgiu à oportunidade de entrevistar Edson Ribas Cassou, aluno da turma de 1962, a partir do contato estabelecido no encontro dos ex-alunos que pude presenciar.

Além da formação dessa rede de colaboradores intermediada pelas indicações, outra estratégia utilizada foi a pesquisa pelos nomes dos ex-alunos em listas telefônicas e em algumas redes sociais da internet. Deste movimento consegui entrar em contato, principalmente, com os alunos da última turma ingressa, em 1966. De todos os contatos realizados dessa maneira, o único que se dispôs a conceder a entrevista foi Melvin Sérgio Kohane.

É importante destacar que nem só de aceites e de colaborações voluntárias se constrói uma pesquisa. Foram inúmeros os telefonemas e e-mails enviados que tiveram a negação da colaboração, por motivos mais diversos (e justos) possíveis. O número maior de negativas foi concentrado exatamente nos alunos que ingressaram em 1966, por terem cursado apenas dois anos no regime das Classes Integrais e, segundo eles, guardarem poucas recordações dessas classes. Essa era uma das principais motivações em tê-los como colaboradores, para identificar como ocorrera a transição das Classes Integrais para as classes comuns, mas não foi possível ouvir mais vozes desse grupo de alunos.

Foram realizadas ao todo dezesseis entrevistas com ex-alunos, com pelo menos um aluno de cada ano de ingresso das turmas, além de seis ex-professores e professoras que participaram ativamente, em diferentes momentos, da experiência das Classes Integrais, o que constituiu um conjunto bastante significativo e diverso de experiências acerca da inovação educacional desenvolvida. Todos os colaboradores tiveram acesso, de modo antecipado, a um roteiro semiestruturado da entrevista, o qual mesclava elementos da história oral de vida e a história oral temática (BOM MEIHY, 2000). Os roteiros foram elaborados tendo em vista as particularidades dos perfis dos sujeitos: coordenadora, ex-professores, ex-alunos com formação ginásial completa nas Classes Integrais, e ex-alunos que ingressaram na experiência, mas concluíram nas chamadas classes comuns²⁶. Nos dias, horários e locais sugeridos pelos colaboradores, as entrevistas foram registradas com o uso de um gravador digital. Na sequência, realizados a transcrição, a conferência de fidelidade e o copidesque. Após esses procedimentos, todos os colaboradores tiveram acesso ao teor da entrevista na íntegra, a fim

²⁶ Ver APÊNDICES 1, 2, 3 e 4.

de proceder com as devidas correções, acréscimos, substituições ou embargos, resultando nos documentos finais, devidamente autorizados para serem utilizados nessa tese²⁷.

Também merece destaque que, além dos depoimentos orais, foi possível ter acesso a um conjunto muito significativo de documentos que compõem o acervo pessoal de vários desses entrevistados. A ex-coordenadora professora Ruth Compiani, por exemplo, possuía em sua residência um conjunto de documentos inéditos e muito valiosos para ajudar a compreender, para além do aspecto formal dos relatórios localizados nos acervos do CEP e no Arquivo Público do Paraná, as particularidades das Classes Integrais. Iniciamos, inclusive, uma intermediação com o Centro de Memória do CEP para que fosse realizada a doação e acomodação em um fundo específico na própria instituição. Outro conjunto de documentos faz parte do acervo pessoal da ex-professora de Matemática e Desenho, Leonilda Auríquio e que se encontra sob a guarda de Douglas Destefani. Boa parte desse acervo é de registros iconográficos e nos trazem olhares muito particulares da ex-professora das diversas atividades desenvolvidas. Grande parte dos colaboradores possuía alguns registros iconográficos particulares e as cópias digitais foram gentilmente permitidas. Como recurso extremamente válido para o trabalho com história oral, sempre foi solicitado que estes materiais estivessem presentes nos dias das entrevistas, o que parece ter facilitado a reativação de muitas memórias dos colaboradores.

Os planos de análise e o plano de escrita

O *corpus* documental mobilizado possibilitou o delineamento mais preciso do objeto de investigação da presente tese. Sendo assim, com o cotejo da historiografia educacional, das críticas indicadas no balanço de Nádia Cunha e Jayme Abreu e das fontes coligidas nos arquivos institucionais do CEP e no Arquivo Público do Paraná foi possível definir as seguintes questões norteadoras da investigação: que relações as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná estabeleceram com as inovações pedagógicas do ensino secundário desenvolvidas no Brasil nos anos 1950 e 1960? Que elementos inerentes à proposta das Classes Integrais nos permitem compreender aquele contexto de inovações no ensino secundário?

²⁷ O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, o qual aprovou a realização, desde que obedecidos esses procedimentos próprios das pesquisas dessa natureza.

Para responder a esses questionamentos, optei por realizar uma operação metodológica levando em consideração diferentes planos de análise, ou como sugere Jacques Revel, utilizando “jogos de escalas”. Tal operação se mostrou profícua, pois além de atribuir a um fenômeno específico comportamentos “globais e médios”, também torna possível “explicar a lógica da significação dessas experiências em sua singularidade” (1998, p. 12). Essa dupla possibilidade permite, de acordo com Revel,

reconhecer que uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise - ou da escala de observação - em que escolhemos nos situar. Fenômenos maciços, que estamos habituados a pensar em termos globais [...] podem ser lidos em termos completamente diferentes se tentarmos apreendê-los por intermédio de estratégias individuais, de trajetórias biográficas, individuais ou familiares, dos homens que foram postos diante deles. Eles não se tornam por isso menos importantes. Mas são construídos de maneira diferente. (ibid., p. 12-13).

A variação de escalas teria, no entendimento do autor, uma “excepcional fecundidade” por possibilitar a construção de objetos complexos que levem em consideração o que ele denomina de “estrutura folheada do social”. Ao adotar essa perspectiva, é importante ressaltar que “nenhuma escala tem privilégio sobre outra, já que é o seu cotejo que traz o maior benefício analítico” (ibid., p. 14). Partindo desse pressuposto, a definição dos planos de análise utilizadas no presente trabalho foi realizada tendo como desafio a delimitação de “contextos pertinentes”, ou seja, o estabelecimento de molduras referenciais que circunscrevem o objeto investigado e são importantes para a compreensão dos fenômenos observados.

O ponto de partida para a constituição dos planos de análise foram os documentos sobre as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná. Por meio da leitura atenta de relatórios, planejamentos e demais fontes localizadas foi possível identificar, nos argumentos que fundamentavam essa proposta formativa da juventude, nos dispositivos pedagógicos mobilizados, nos registros das ações cotidianas, nas ambiguidades inerentes ao processo, enfim, um conjunto de indícios que poderiam ajudar a compreender o contexto no qual essa inovação pedagógica surgiu e quais as expectativas que sobre ela recaiam para as transformações do ensino secundário. Portanto, o exercício de partir das fontes específicas das Classes Integrais para delimitar os planos de análises que ajudam a compreender as questões de maior alcance se constituiu como o desafio da escrita. Metodologicamente, esses planos dão os contornos aos capítulos que compõem a tese.

O primeiro plano de análise delimitado refere-se ao que era denominado “circunstâncias da vida atual”, que abarcava preocupações com “a instabilidade econômica, as perspectivas políticas e os matizes de moral dos grandes centros” (CEP, 1960b). A reiteração desses argumentos nas diversas fontes do CEP tornou necessária a compreensão das transformações sociais ocorridas nos anos 1950 e 1960. Nesse sentido, foi possível incorporar à discussão um conjunto de pesquisas que apresentavam “chaves de leitura” para o melhor entendimento daquele contexto, dentre as quais destaco as contribuições de Ângela de Castro Gomes (2013), ao afirmar que a busca por uma “modernidade política” aliada ao exponencial “desenvolvimento econômico” compôs as bases para as transformações ocorridas no período e que, em partes, são representadas por termos como modernização, urbanização, industrialização e nacional-desenvolvimentismo, caros àquele tempo de experiência democrática situado entre períodos ditatoriais da história brasileira. Estas considerações vão ao encontro dos indícios localizados no projeto das Classes Integrais do CEP, em especial, quanto ao objetivo de “desenvolver um currículo permanentemente experimental” para atender as “solicitações de uma sociedade democrática em crescente fase de industrialização, urbanização e que constantemente se modifica pelos influxos das novas descobertas científicas” (COMPIANI, 1964a, p. 3). Nesse sentido, procurei entender em que medida o entrecruzamento das dimensões econômica, política, social e cultural contribuiu para a intensificação dos discursos sobre a necessidade de reformulação educacional, em especial, a do ensino secundário. Também foram analisados alguns aspectos formativos da proposta das Classes Integrais mobilizados para corresponder às expectativas daquela sociedade em transformação.

As consequências da expansão e diversificação do ensino secundário dos meados do século XX dão contornos ao segundo plano de análise. Uma questão importante envolve os significados atribuídos à chamada democratização do ensino secundário, termo recorrente no debate educacional que estava relacionado tanto com a ampliação de vagas para os jovens que passaram a procurar o ensino secundário, quanto pela necessidade de adequação desse nível de ensino à crescente demanda heterogênea. Nesse sentido, a aposta nas experimentações para as transformações do ensino secundário foi uma das alternativas elegidas, sendo possível identificar a intensificação da circulação de ideias pedagógicas ancoradas no que podemos chamar ideário experimentador. Esse ideário foi constituído por dois elementos principais, entrecruzados: o primeiro, como sinônimo 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”²⁸. Com relação ao ensino secundário, o mapeamento de algumas inovações esparsas realizadas ao longo da década de 1950 permite considerar que o ápice desse ideário foi representado pela oficialização da proposta das Classes Experimentais, autorizadas 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.

Também compõe esse plano a análise da elaboração da proposta das Classes Integrais do CEP. Antecedidas por uma iniciativa realizada em 1957, em parceria com a Universidade do Paraná, denominada “Colégio Experimental do Colégio Estadual do Paraná”, as Classes Integrais são implementadas em 1960 motivadas pela necessidade específica da instituição em resolver questões de ordem cotidiana - evasão e retenção no ciclo ginasial - procurando aproveitar o momento favorável do ideário experimentador. Dessa forma, foram analisadas algumas experiências congêneres, consideradas referências para o caso paranaense, que contribuíram para a elaboração do projeto. De acordo com os documentos consultados o “estudo das experiências” realizadas em outras instituições de ensino possibilitou aos elaboradores da proposta paranaense “confrontar pontos de vista e assegurar uma orientação dentro das mais bem fundamentadas tendências pedagógicas” (CEP, 1963a, p. 3).

O terceiro plano de análise foi constituído pela análise da singularidade da experiência realizada no Colégio Estadual do Paraná, atentando-se especificamente para as modificações curriculares e metodológicas desenvolvidas, dentre as quais foi possível destacar: ampliação das atividades discentes para período integral; revisão dos critérios de seleção de alunos; simplificação e flexibilização dos programas das disciplinas, adoção de métodos de ensino ativos; entrosamento de disciplinas; o estudo do meio e demais atividades extraclasse; acompanhamento individualizado dos alunos; e reuniões semanais dos professores para aprimoramento do planejamento (CEP, 1960a). Conforme previsto nas orientações da DESe, era recomendada a prudência na quantidade de classes ofertadas, uma vez que a “proliferação

²⁸ Sobre essa questão, ver as análises de Celso Ferretti (1980).

da experiência” deveria ser acompanhada com cautela e em função dos resultados alcançados. Diante desse quadro, na experiência desenvolvida no CEP foi possível identificar a coexistência das poucas Classes Integrais com as majoritárias classes comuns. As formas como a instituição desenvolveu concomitantemente cada um desses dois currículos - o das Classes Integrais e o das classes comuns -, seus desdobramentos e as motivações para o encerramento das atividades foram analisadas atentando-se para as questões ordinárias e específicas do contexto paranaense. A implementação das modificações curriculares mencionadas, no caso específico das Classes Integrais, permitiu identificar que as ações desenvolvidas no cotidiano escolar foram pautadas entre as tentativas de mudanças com a aplicação de “princípios e métodos educacionais inovadores” e a possibilidade de manutenção de algumas “tradições” disciplinares já em curso, as quais pareciam encontrar um contexto favorável para sua afirmação. Ao mesmo tempo, o funcionamento setorizado das Classes Integrais dentro do CEP parece ter motivado alguns conflitos, nem sempre tácitos, o que pode explicar a breve duração da iniciativa, finalizada em 1967.

O quarto plano de análise foi delimitado a partir da escolha de um caso específico: a disciplina Educação Física. A opção em analisar de maneira mais detalhada essa disciplina foi motivada em virtude da localização de indícios da experimentação e utilização de diferentes sistemas e métodos de ensino nas atividades cotidianas do CEP antes mesmo do funcionamento das Classes Integrais, como o Método Francês, o Método Sueco, o Método Natural Austríaco, o Método da Educação Física Esportiva Generalizada e o *Circuit Training*. Com o desenvolvimento da experiência podemos sugerir que o contexto era favorável para que essas abordagens, ao continuarem sendo utilizadas, passassem a ser ressignificadas no cotidiano das aulas de Educação Física, ancoradas e legitimadas pelo movimento das inovações educacionais sob nova roupagem - o Método de Trabalho das Classes Integrais -, tendo como justificativa que aquele “programa de atividades físicas cientificamente controlado por especialistas” seria importante para a consolidação do “espírito integral” que embasava a experiência inovadora no CEP. Além disso, a busca da legitimidade da Educação Física no contexto escolar pareceu encontrar nos discursos e procedimentos científicos um importante argumento:

A atenção vigilante na observação dos fatos, o cuidado escrupuloso de se documentar e a prudência nas conclusões, devem ser a orientação seguida. O controle científico dos resultados, dos métodos e processos educativos empregados na atividade física, será feito, não só pela apreciação do

aproveitamento evidenciado, como também, pelas novas formas de conduta individual e social empregadas pelos alunos no decorrer da vida escolar (CEP, 1960a, p. 53).

Ao escolher investigar a especificidade da Educação Física nas Classes Integrais, coube destacar o papel do professor Germano Bayer na coordenação dos trabalhos da disciplina na inovação educacional. Presente desde o início dos trabalhos das classes, podemos considerar que a iniciativa educacional representou uma oportunidade de o professor colocar em ação, em um ambiente reduzido e controlado, um conjunto de conhecimentos e práticas que já faziam parte de seus afazeres profissionais e que eram objetos de análise do Centro de Estudos em Educação Física, órgão criado nas dependências do CEP com a função de investigar as questões relativas às atividades físicas e recreativas, além de concentrar um conjunto de materiais didáticos trazidos por Germano dos seus cursos de capacitação nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, foi possível salientar que as Classes Integrais ofereciam as condições necessárias para o desenvolvimento da Educação Física em virtude da importância dada à dimensão corporal dos alunos nas classes. Estabeleceu-se, dessa forma, a intersecção de dois projetos marcados pelo ideário experimentador, que encontraram naquele contexto as condições de possibilidades de sua efetivação e conferiram às Classes Integrais uma identidade específica.

Apresentados os planos de análise constituídos para a escrita da tese, a operação metodológica para a compreensão mais ampliada do objeto exigiu o cotejamento destes planos de forma a analisá-los conjuntamente. Ao perscrutar cada um dos planos em separado construímos algumas interpretações; ao colocarmos os planos em relação, é possível vislumbrar a “estrutura folheada” que compõem a realidade, percebendo nas combinações dos diferentes planos que, com a sua sobreposição, novos arranjos contextuais surgem. Ao propor a interação dos planos nossa percepção é modificada e o modo como escolhemos arranjá-los igualmente alteraram/modificaram as consequências analíticas que propomos realizar, aumentando a complexidade e a fecundidade de descrições e análises.

A tessitura dos diferentes planos de análise constituiu o desafio central da narrativa, que foi compreender que relações as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná estabeleceram com as demais propostas de inovação pedagógica presentes no debate

educacional, procurando contribuir para os estudos sobre o ensino secundário, para a compreensão do clima educacional daquele contexto, sobre os limites e possibilidades de alcance de propostas inovadoras dessa natureza, etc. De acordo com Jaques Revel, a limitação do campo de observação faz “surgir dados não apenas mais numerosos, mais finos, mas que, além disso, se organizam segundo configurações inéditas e fazem aparecer uma cartografia do social” (1998, p. 32). Nesse sentido, o autor complementa questionando sobre as potencialidades da observação de um fenômeno particular: “qual pode ser a representatividade de uma amostra assim circunscrita? Que pode ela nos ensinar que seja generalizável? ”.

Revel recorre à tradição italiana da micro-história (ou microanálise, como preferem alguns pesquisadores), citando especialmente as contribuições de Edoardo Grendi, para afirmar a potencialidade da utilização de modelos generativos²⁹, ou seja, modelos explicativos que permitam integrar os percursos e escolhas individuais aos processos de maior alcance, percebendo regularidades nos comportamentos coletivos sem perder a particularidade das experiências singulares (ibid., p. 33-34). Nesse sentido, as contribuições de Grendi permitiram compreender a experiência das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná como possuidora de elementos que compõem o oxímoro “excepcional normal” utilizado pelo autor italiano. O desafio da presente tese consistiu em perceber quais as especificidades das Classes Integrais - compreendidas em sua particularidade e inseridas em um contexto específico - ao mesmo tempo em que se vislumbrou perceber relações mais ampliadas, ao representar uma das propostas das inovações pedagógicas do ensino secundário nos anos 1950 e 1960; em outras palavras, procurei destacar o que havia de “excepcional” na experiência desenvolvida no Colégio Estadual do Paraná e que se articulou com o “normal” do contexto e das inovações pedagógicas coetâneas.

²⁹ Revel indica que a utilização do “modelo generativo” teria iniciado com o antropólogo norueguês Fredrik Barth e que os pesquisadores italianos guardariam muitas aproximações com essas teorizações. A obra referendada nos trabalhos consultados é BARTH, Fredrik (org.) **Scale and Social Organization**. Oslo: Universitetsforlaget, 1978.

CAPÍTULO 1

“As circunstâncias da vida atual”: as transformações sociais e a formação dos jovens nas Classes Integrais

OS PROBLEMAS DELE SERÃO SEUS; E OS SEUS SERÃO DELE.

A educação não é problema recente: no entanto, as circunstâncias da vida atual - a instabilidade econômica, as perspectivas políticas e os matizes de moral nos grandes centros - fazem com que seu filho, num amanhã muito próximo, (e mais precoce do que o seu), encontre os mesmos problemas que o senhor encontrou. E ele deve estar preparado para enfrentá-los.

Acompanhando a evolução e o progresso no setor educacional, atualmente os esforços convergem no sentido de dar ao jovem que deixa o ginásio exata noção da realidade e preparo para a vida prática. (CEP, 1960b, p. 1).

A passagem acima faz parte de um boletim informativo distribuído aos pais e responsáveis dos candidatos aprovados no exame de admissão ao ensino secundário e, por isso, considerados aptos a ocuparem uma das vagas ofertadas pelo Colégio Estadual do Paraná no ciclo ginásial para o ano letivo de 1960. O prospecto apresenta de forma resumida os elementos principais que caracterizavam a inovação pedagógica denominada Classes Integrais, implementada a partir daquele ano na modelar instituição de ensino paranaense com a formação de duas turmas com 25 alunos e que passariam a coexistir com as majoritárias classes comuns - assim denominadas pela instituição - que assumiam a forma tradicional de organização das turmas do ensino secundário em vigor e que eram marcadas, por exemplo, pela obediência rigorosa das matrizes curriculares adotadas desde a Reforma Capanema, por turmas formadas por mais de 30 alunos, pelas avaliações por meio de exames mensais, parciais e finais, e pelas aulas concentradas normalmente em um único turno de estudos³⁰.

³⁰ As “classes comuns” funcionavam de acordo com os preceitos do Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, a conhecida Lei Orgânica do Ensino Secundário, uma das leis orgânicas que compuseram a chamada Reforma Capanema. A instituição das Classes Integrais e seus congêneres representou, segundo Anísio Teixeira (1963), importante iniciativa pedagógica no processo de “preparação” e “iniciação” da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que promoveu, entre outras alterações, a possibilidade de flexibilização e descentralização de algumas decisões de ordem pedagógica e estrutural, conferindo relativa autonomia aos estabelecimentos de ensino na organização de seus currículos com a opção de, por exemplo, mesclar as disciplinas obrigatórias, indicadas pelo Conselho Federal de Educação, com as

Nesse material de divulgação há o destaque às particularidades da proposta das Classes Integrais, como: o reduzido número de alunos por turma a fim de possibilitar que o professor atendesse “a cada um, nas suas dificuldades”; o horário integral de funcionamento, incluindo nesse período ampliado a realização do “trabalho escolar no próprio colégio” assistido por “competentes professores”; a exigência de estudo de apenas uma língua estrangeira viva (Inglês ou Francês) possibilitando melhor aproveitamento; a opção em cursar datilografia a partir da 3ª série a fim de se preparar para “enfrentar as dificuldades da vida prática”, assim como a escolha de cursar ou não aulas de Latim, dependendo do interesse e possibilidade de cada aluno; a eliminação das provas parciais, sendo estes mecanismos avaliativos incorporados ao longo do trabalho escolar, procurando convencer o aluno sobre a necessidade de estudar para saber e não só para prestar os exames; e a atenção à formação integral da personalidade do educando, preparando-o para a continuidade dos estudos e de forma eficiente para a vida prática após a conclusão do ginásio (ibid., p. 3-4).

A reiteração da preocupação com a “vida prática” que a “sociedade brasileira, em acelerada evolução” reservava aos jovens secundaristas era considerada como um dos pontos principais da proposta das Classes Integrais e foi representada, por exemplo, pela necessidade do desenvolvimento de “um currículo permanentemente experimental” visando adaptações “às solicitações de uma sociedade democrática em crescente fase de industrialização, urbanização e que constantemente se modifica pelos influxos das novas descobertas científicas” (COMPIANI, 1964, p. 3). Mas afinal, em que consistiam essas “circunstâncias da vida atual” e quais medidas teriam influenciado na elaboração da proposta?

O delineamento do cenário de transformações sociais aludidos com regular constância nos relatórios das Classes Integrais se constitui como importante tarefa para a compreensão das intenções formativas dessa experiência pedagógica. Nesse sentido, fazendo uso das reflexões de Ângela de Castro Gomes, cabe perguntar que “chaves de leitura” podem ser mobilizadas a fim de compreender as transformações dos anos 1950 e 1960? A autora, ao analisar especificamente o contexto brasileiro pós-1945, alerta para o equívoco de “tentar homogeneizar todo o período sob qualquer tipo de epíteto, minimizando sua diversidade e seus variados experimentos políticos, econômicos e culturais” (2013, p. 28), o que faz com que a caracterização das duas décadas marcadas por aceleradas transformações sociais se configure como um desafio considerável. Em linhas gerais, é possível afirmar que a busca por uma “modernidade política” aliada ao exponencial “desenvolvimento econômico” constituiu

as bases para as transformações ocorridas e que, em partes, são representadas por termos como urbanização, industrialização e nacional-desenvolvimentismo, caros àquele tempo de experiência democrática situado entre períodos ditatoriais da história brasileira. A autora sugere a utilização das seguintes “chaves de leitura” para a compreensão daquele momento: democracia, desenvolvimentismo, industrialização, urbanização, transição demográfica (ibid., p. 37). Modernização e mudança social também podem ser acrescidas, como ideais a serem alcançados na substituição de seus pares antagônicos: atraso e tradição, respectivamente. Somam-se às dualidades, observando-se as questões políticas internacionais, noções como países desenvolvidos e subdesenvolvidos, ou de maneira análoga, industrializados e em processo de industrialização, nessa ordem.

Libânia Xavier, ao procurar reconstituir uma “fisionomia” do período, nos apresenta elementos que são de certa forma consolidados na historiografia brasileira: “anos dourados, intervalo democrático, anos de transição, época da euforia desenvolvimentista, década fecunda de renovação e esperanças, anos de otimismo” (1999, p. 68). Tais atributos destacados pela autora e possuidores de múltiplos graus de valoração são recorrentes em fontes de natureza distintas como a literatura, os periódicos e as produções acadêmicas. A “euforia desenvolvimentista” ocorrida em território nacional seria constituída pelo processo de industrialização e pela generalização do consumo que levariam a mudanças dos hábitos e padrões de comportamento coletivo, anunciando “uma nova era, inaugurando um novo estilo de vida, mais urbano e por isso mesmo, *mais moderno*” (ibid., p. 72, grifos da autora).

Com relação ao surgimento de novos padrões de produção e de consumo, João Manuel Cardoso de Mello e Fernando Novais, ao observarem o cenário dos grandes centros urbanos, em especial, São Paulo e Rio de Janeiro, assinalam que “fabricávamos quase tudo” e elencam um rol de setores industriais que receberam investimentos consideráveis, além de destacar a incorporação de bens de consumo à vida societária brasileira em um intervalo temporal relativamente curto: da produção do aço na Companhia Siderúrgica Nacional às produções da indústria petroquímica, principalmente da Petrobrás e suas subsidiárias; construção das grandes usinas hidroelétricas equipadas com geradores e turbinas de produção nacional; a industrialização do alumínio, cimento, vidro e papel; crescimento das indústrias alimentícia, têxtil, de confecções e calçados, de bebidas e o setor moveleiro; ampliação da indústria farmacêutica e de produtos de beleza; incremento do sistema rodoviário acompanhado da fabricação de veículos automotores dos mais diferentes tipos; modificação das feições das cidades com a construção de “arranha-céus” com elevadores nacionais; setor de eletrodomésticos com grande variedade de itens; ampliação do setor de telecomunicações,

especialmente das redes telefônicas, radiofônicas e televisivas; fabricação de grandes navios de carga e aviões; produção de alimentos industrializados de todos os gêneros (1998, p. 562-566). Transformações de igual impacto aconteceram no sistema de comercialização desses novos produtos. Surgem as primeiras redes de supermercados (O Disco, no Rio de Janeiro, em 1956) e, pouco tempo depois, os *shopping centers* (Iguatemi, em São Paulo, em 1966). Ganham destaque as grandes cadeias de lojas de eletrodomésticos e de revendas de automóveis, junto com lojas de departamentos que tentavam alcançar também os clientes de faixas de renda mais baixas. Mudanças nos hábitos alimentares, de vestuário e de higiene também aconteceram em virtude das novas opções que surgiram (ibid., p. 566-574). Considerando a diversidade de realizações nas esferas econômica, política e cultural ocorridas em parte do território nacional, parece certo que a oportunidade de acesso a tais bens e serviços, mesmo que não realizado por grande parcela da população em virtude das discrepâncias de poder de compra, incidiu tanto na produção de sonhos de aquisição quanto na concretização do seu consumo.

Ao falar especificamente do estado do Paraná e, em especial, da Curitiba dos anos 1950, convém observar que a cidade passou por uma importante remodelação urbana no início daquela década procurando se afirmar como “uma cidade capital”, diretamente conectada ao processo de desenvolvimento ocorrido no cenário estadual e nacional, com investimentos estruturais das mais diversas ordens e que resultaram em mudanças consideráveis na relação das pessoas com a cidade. Tais transformações promoveram, conforme destaca Antônio Santos (1995), a “refundação de Curitiba”, representada pelo planejamento e construção de um conjunto significativo de prédios e espaços públicos (modernos) destinados principalmente à administração política, contribuindo tanto para a afirmação da cidade como capital do estado, quanto para o fortalecimento de uma “identidade paranista”. Segundo Bráulio Carollo, esses foram resultados de um processo que visou à “ruptura com o envelhecido”, apresentando o “*novo* [...] como elemento indutor de novas percepções ao curitibano” e que encontrou no início dos anos 1950 um contexto favorável para as realizações (2002, p. 133). Paradoxalmente, esse processo também acarretou o agravamento de algumas questões sociais, como por exemplo, crescimento populacional acelerado e desordenado, falta de estrutura e saneamento básicos nas habitações, problemas com o transporte coletivo, protestos contra o aumento do custo de vida, entre outras. Cabe perguntar: em que medida essas transformações sociais e essas mudanças de comportamento podem ter influenciado na definição das “circunstâncias da vida atual” aludidas no projeto das Classes Integrais?

1.1. “Tudo por um Paraná maior” e o “verdadeiro espetáculo da prosperidade”: as transformações do cenário paranaense nos 1950

Estes efusivos lemas são relacionados aos mandatos de Moysés Lupion³¹ e Bento Munhoz da Rocha Netto³², respectivamente. A opção em apresentar questões referentes às administrações estaduais desses dois ex-governadores - para além da sucessão dos mandatos - é baseada no entendimento de que, no conjunto, podem ser compreendidos como portadoras de uma mesma unidade geral, representando certa continuidade no que se refere às ações desenvolvidas no final da década de 1940 e ao longo dos 1950³³. A despeito da rivalidade, polarização política e da adoção de diferentes medidas prioritárias quanto aos investimentos, os dois mandatos de Lupion, intercalados pelo de Bento Munhoz são caracterizados pela “arte de povoar”, expressão genérica do livro “O Paraná reinventado: política e governo” (IPARDES, 1989)³⁴. Em pouco mais de uma década, a “prosperidade material” gerada pela produção agrícola e pela expansão industrial estabelecerá as bases sobre as quais ambos os governadores desenvolveram as suas administrações.

Moysés Lupion foi o primeiro governador do Paraná eleito após o término do Estado Novo. A sua relação de proximidade com o ex-interventor Manoel Ribas garantiu-lhe o apoio da máquina administrativa para a continuidade da política adotada por Ribas: “a ênfase na modernização do estado, a política de distribuição de terras e a abertura de estradas” (ibid., p. 132). Essas são bandeiras que Lupion continuou a encampar e, em um primeiro momento, lhe conferiram aceitação popular, especialmente nos municípios do interior. Além disso, é preciso

³¹ Nascido em Jaguariaíva (PR) em 25 de março de 1908. Formou-se em Contabilidade e, além de empresário, latifundiário e madeireiro, era coproprietário de um dos maiores impérios econômicos do Paraná na década de 1940, o chamado “Grupo Lupion”. Para mais informações sobre sua trajetória, ver Jefferson Salles (2004).

³² Nasceu em Paranaguá (PR), no dia 17 de dezembro de 1905. Teve forte influência católica em sua formação no ensino primário, secundário e nos ciclos sociais que frequentou. Graduiu-se Engenheiro Civil na Universidade do Paraná em 1926. Ingressou como professor na mesma instituição em 1940, lecionando na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Engenharia. Foi eleito deputado federal constituinte em 1946, pelo Partido Republicano. Teve, entre outras atuações de destaque em sua legislatura, participação na reivindicação da reintegração das terras perdidas pelo estado na criação do Território Federal do Iguazu, em 1943 por Getúlio Vargas. Ainda representou o Brasil no Congresso Internacional do Café, realizado em 1950 em Genebra (Suíça). Para mais informações sobre a trajetória de Bento Munhoz, ver José Pedro Kunhavalik (2004a).

³³ Moysés Lupion governou o Paraná pela primeira vez entre 12 de março de 1947 a 31 de janeiro de 1951. Bento Munhoz o sucedeu, ficando à frente do poder executivo estadual entre 31 de janeiro de 1951 a 3 de abril de 1955. Em seguida, Lupion foi reeleito para governar o estado cumprindo o segundo mandato de 31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro de 1961.

³⁴ Esse livro compôs uma série intitulada Projeto História Política do Paraná e foi organizado por meio de um convênio entre o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), a Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral e a Fundação Universidade Estadual de Maringá. A equipe técnica e de colaboração contou com a participação de diversos historiadores e sociólogos paranaenses, além da consultoria externa de Edgar Salvadori de Decca (UNICAMP).

considerar que o apoio de Getúlio Vargas aos candidatos do recém-criado Partido Social Democrático (PSD) parece ter sido decisivo, assim como ocorrera na eleição de Eurico Gaspar Dutra³⁵ para a Presidência da República e em doze dos vinte e um estados da federação (MAGALHÃES, 2001, p. 55).

Ao assumir o governo estadual Lupion desenvolveu um plano de obras de consideráveis proporções que visava dar ao estado visibilidade nacional. Movido pelo entusiástico slogan “Tudo por um Paraná maior”, próximo ao final de seu mandato publica um epítome de suas “grandes e imperecíveis realizações”, no qual encontra-se a seguinte passagem:

Tudo por um Paraná maior foi a divisa escrita nas bandeiras de trabalho, que tremularam aos quatro ventos do Estado, na gestão administrativa do Governador Moysés Lupion. [...]

Tudo por um Paraná maior que significa amor acendrado à terra natal, foi o espírito animador de todos os monumentos ao trabalho que se erigiram, em território paranaense, na fecunda gestão do governador paranista.

Tudo por um Paraná maior como lema de Fé, de esforço, de trabalho bem orientado e de elevado civismo, ficará indelevelmente gravado nos fastos da história política paranaense, assinalando aos pósteros uma época profícua da administração pública do Estado. (PARANÁ, 1950, p. 2, grifos do autor).

Em uma compilação de quase 400 páginas, a equipe responsável pela elaboração do documento procura quantificar com imagens, listas, tabelas e quadros comparativos as realizações da administração de Lupion em cada um dos 82 municípios paranaenses. São descritas as obras nas seguintes áreas: edificações públicas³⁶; viação rodoviária; energia elétrica; sistema portuário; estrada de ferro central do Paraná; águas e esgotos; saúde e assistência social; agricultura e pecuária; departamento administrativo do Oeste do Paraná; departamento de assistência técnica aos municípios; geografia, terras e colonização; e finanças públicas. A maior parte das edificações consistia em escolas rurais, grupos escolares, ginásios e colégios do ensino secundário, hospitais, maternidades, postos de higiene e puericultura, delegacias e fóruns, entre outros. De acordo com os relatórios do governo, com a

³⁵ Ângela de Castro Gomes sustenta a tese de que o apoio de Getúlio Vargas foi fundamental para a eleição de Dutra. Este, chefe militar do Exército brasileiro, apoiou Vargas durante a maior parte do Estado Novo e, muito embora tenha sido decisivo para a queda do regime, recebeu recomendações do governante destituído nos momentos finais da campanha eleitoral, por meio da articulação de líderes “queremistas”, dentre eles, Hugo Borghi. A autora destaca que um lema cunhado às vésperas do pleito teria sido marcante para a vitória do pessedista: “Ele disse: vote em Dutra” (2013, p. 26).

³⁶ A discriminação das realizações nas áreas da educação e da cultura encontram-se no primeiro item, “edificações públicas”, com uma listagem das construções educacionais e/ou culturais juntamente com outras obras concluídas ou em andamento. Nos demais relatórios e documentos consultados da gestão de Lupion há maior detalhamento sobre os setores educacionais e culturais, para além de listas de construções realizadas.

proliferação do número de municípios e o conseqüente crescimento populacional, era preciso investir em setores considerados básicos para garantir adequadas condições de bem-estar, como saúde, educação e segurança pública. Uma considerável atenção também foi destinada aos serviços de proteção à maternidade e à infância, com a adoção do slogan “Um posto de puericultura para cada município” presente em boa parte dos discursos de Moysés Lupion.

Em diversos momentos são feitas análises comparativas das realizações dos pouco mais de três anos de seu governo com as obras efetivadas nos 93 anos anteriores a sua administração política do estado do Paraná³⁷. Esse recurso também é encontrado em outros documentos produzidos na gestão de Lupion como parte da estratégia de valorizar as suas realizações na construção de “um Paraná maior”. Em mensagem apresentada à assembleia legislativa no início de 1950 são destacados os investimentos dos recursos financeiros em “setores vitais” entre o quadriênio de sua gestão e os quatro anos das administrações intervencionistas imediatamente anteriores. Na tabela 1 encontramos alguns dos dados localizados no documento:

TABELA 1 - COMPARATIVO DOS INVESTIMENTOS FINANCEIROS EM SETORES VITAIS (1943-1950)³⁸

Setor	Quadriênio		% para mais
	1943-1946 (em Cruzeiros - Cr\$)	1947-1950 (em Cruzeiros - Cr\$)	
Saúde pública	32.353.147,00	85.456.446,50	164%
Segurança pública e assistência social	57.801.382,00	159.795.372,10	176%
Educação pública	126.391.224,90	314.902.592,20	149%
Serviços industriais e de utilidade pública	193.486.134,80	1.147.693.222,20	593%

FONTE: LUPION, 1950, p. 172.

³⁷ Nesse sentido, são expressivas - embora questionáveis - as comparações feitas, por exemplo, com relação à área total das edificações públicas construídas entre 1853 e 1946 (total de 184.860 m²) e as planejadas e realizadas na administração de Lupion, entre 1947 e 1950 (somatório de 310.031,49 m², sendo que muitas delas não estavam concluídas, nem sequer iniciadas).

³⁸ A fim de estabelecer parâmetros de comparação sobre os valores apresentados, o salário mínimo ao final de 1951 era equivalente a Cr\$ 1.200,00. Em Curitiba, no início de 1952, 1 kg de pão custava Cr\$6,00, o preço médio de um ingresso de cinema era Cr\$ 10,00 e uma bicicleta nova para senhoras, da marca *Hopper*, era comercializada por Cr\$ 1.200,00. Com relação à construção de instituições de ensino, os maiores montantes empregados foram para o Colégio Estadual de Londrina, que custou cerca de Cr\$ 6.268.000,00 e a inauguração da primeira parte do Colégio Estadual do Paraná no valor estimado de Cr\$ 42.000.000,00 (PARANÁ, 1950). Ernani Straube indica que com a inauguração do restante do complexo do CEP, em 1951, o valor total da obra seria de Cr\$ 48.653.925,10 (1993, p. 113).

Além dos investimentos na infraestrutura urbana, rural, industrial e viária, outro fator de destaque foi a guinada da arrecadação financeira proveniente de diversos setores, em especial, pela criação de novos municípios e pelas mudanças na cobrança de impostos territoriais e de transmissão de propriedades. Tal incremento foi resultado, de acordo com os relatórios, da revisão criteriosa das fontes da receita pública, além do fomento de ações no setor agropecuário, amparo à indústria extrativa vegetal e mineral, incentivo à colonização e aos demais setores da produção, facilitando a circulação [e concentração!] da riqueza (PARANÁ, 1950, p. 373). O crescente investimento no setor agrícola, principalmente com o cultivo do café, trigo e algodão, exigiu a mecanização da lavoura, a aquisição de tratores, trilhadeiras e colheitadeiras, a construção de moinhos e armazéns para a estocagem da produção e o recrutamento de mão-de-obra. Esse conjunto de investimentos foi acompanhado por um grande fluxo migratório. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 1940 e 1950 o Paraná foi, proporcionalmente, o estado que teve o maior crescimento populacional do país, passando de 1.236.276 para 2.115.547 habitantes entre os dois censos³⁹. “Território” e “povo” paranaenses, ocupados e mobilizados, a fim de transformar um “estado imberbe em uma das potências federativas do Brasil”, conforme anunciava Lupion em seus discursos.

Importante observar que a paulatina transformação do país de uma paisagem rural para um cenário urbano e industrial é marca daqueles meados do século XX. A “Marcha para o Oeste”, incentivada sistematicamente pelo menos desde os anos 1930, possuía fortes intentos de mobilizar estrategicamente as duas categorias - território e povo - fundamentais para a formação de uma unidade nacional e encontrou na passagem da década de 1940 para a de 1950 um relativo grau de realização. Conforme analisa Ângela de Castro Gomes, naquele momento, modernizar o país

significava apostar em transportes, terrestres e marítimos, em meios de comunicação modernos, e em melhor educação, saúde, etc. Modernizar o Brasil era, em síntese, conquistar seu território e organizar seu povo, entendendo-se que tais “missões” implicavam um trabalho simultâneo, no espaço e no tempo, pois a integração do território significava fazer avançar o povo em séculos, retirando-o de um passado verdadeiramente colonial, para lançá-lo no futuro do mundo urbano-industrial, que se apresentava como o presente, isto é, como um projeto factível e viável. (2013, p. 43).

³⁹ Os censos demográficos de 1940 e 1950 indicam que o Brasil passou de pouco mais de 41,2 para 51,9 milhões de habitantes, o que representa um aumento populacional de 25,9%. Os oito estados mais populosos tiveram, no interstício dos censos, aumentos populacionais na ordem de: 27,2% (SP), 15,1% (MG), 23,4% (BA), 29,4% (RJ), 25,4% (RS), 26,3% (PE), 28,9% (CE) e 71,1% (PR). (IBGE, 2011).

Além disso, conforme ocorreu de forma mais ou menos semelhante em outros países considerados desenvolvidos, a intensificação dos investimentos em áreas como saúde, educação, habitação e transporte gerou melhorias de condições de vida ocasionando, entre outras questões, a redução significativa da mortalidade infantil, o aumento da expectativa de vida e o conseqüente crescimento populacional. Como resultado desse processo foram criadas outras demandas, segundo a autora, típicas de uma “sociedade urbano-industrial”:

desejo de acesso a um estilo de vida considerado moderno; mudanças nos tamanhos e funções das famílias; novas relações de gênero, com a entrada das mulheres, inclusive da classe média, no mercado de trabalho, e com a ampliação de sua presença no sistema educacional; novas percepções sobre o tempo, em função da velocidade e da possibilidade de acesso a novas mídias, como o rádio e o cinema, além do impresso, com muitas novas roupagens. (ibid., p. 44).

Desenvolvimento, urbanização e industrialização formavam um tripé sob o qual um projeto modernizador tomava forma. Contudo, Ângela de Castro Gomes nos alerta para os riscos de compreender o paulatino (e conflituoso) processo de transição demográfica de forma instrumental ou evolutiva, como se expectativas, causas e conseqüências tivessem apenas um sentido positivado. A utopia da “conquista dos sertões” fazia parte das intenções políticas em disputa desde pelo menos a década de 1930 e representaria o combate ao “atraso, abandono e o vazio” projetando idealizações no que os vastos territórios a serem ocupados deveriam se tornar: “lugares ocupados, integrados ao corpo da nação moderna” em constituição (id.). Para não incorrer em generalizações, é preciso localizar de forma cuidadosa os alcances desse projeto e as suas realizações.

No caso paranaense, apesar dos investimentos em construções públicas, das estratégias discursivas que associavam as “grandiosas obras” ao seu mandato e do apoio das regiões agrícolas e mais populosas do estado, especialmente o Norte cafeeiro, Moysés Lupion não conseguiu eleger o seu candidato à sucessão governamental: o engenheiro e ex-prefeito de Curitiba, Ângelo Lopes. Mesmo reconhecido pelo discurso de apelo popular e por representar a “renovação política” paranaense - pelo fato de não pertencer às famílias políticas tradicionais -, Lupion sofreu com o desgaste de sua imagem pública em virtude das inúmeras denúncias de improbidade administrativa e das acusações que ganharam abrangência nacional, de que ele seria um político inescrupuloso e corrupto (MAGALHÃES, 2001). Surgia com relativa força nos meios de comunicação e em outros espaços sociais o termo

“lupionagem⁴⁰”. Esse inclusive foi um dos apelos da campanha vitoriosa de Bento Munhoz da Rocha Netto: a ênfase na moralidade do homem público (KUNHAVALIK, 2004a).

Bento Munhoz, que ainda cumpria mandato como deputado federal filiado ao Partido Republicano (PR), encabeçou ampla coligação “antipessedista e antilupionista” denominada Frente Democrática composta, para aquele pleito eleitoral, pelos seguintes partidos: UDN, PRP, Partido Libertador (PL), Partido Social Trabalhista (PST) e com apoio de parte do PTB. Venceu as eleições de 1950 com a maioria absoluta de votos em todas as regiões do estado, inclusive no Norte cafeeiro e no Oeste paranaense, regiões que receberam os maiores investimentos da administração de Moysés Lupion.

Herdeiro de importantes setores da oligarquia paranaense⁴¹ e assessorado por uma parcela considerável da intelectualidade do estado⁴², Bento Munhoz ficou conhecido como um governante “produtor de ideias” (IPARDES, 1989; MAGALHÃES, 2001). Faziam parte de suas preocupações a integração do estado e a formação de uma identidade paranaense, o que necessitaria o enfrentamento a algumas questões emergentes. Na avaliação do governador, o desenvolvimento econômico, político e cultural somado aos movimentos migratórios ocorridos de forma mais intensa desde as primeiras décadas do século XX deram origem a alguns problemas sociais, conforme essa mensagem à assembleia legislativa:

Sinto no Governo o reverso da nossa evolução trepidante e, mais ainda, os efeitos da rápida transformação do nosso estilo de atividade econômica.

Testemunho o surgimento do desnível econômico, inédito até então no Paraná, terra clássica da pequena lavoura de subsistência, com a avalanche da onda cafeeira que traz riqueza, mas é acompanhada também por

⁴⁰ Alusão feita aos muitos casos de corrupção envolvendo Lupion, especialmente com relação à demarcação e concessão de terras no estado. De acordo com Layse Nascimento, “Lupion tinha claro posicionamento em favor da iniciativa privada. Em seus dois mandatos enfrentou graves e violentos conflitos de terra. A situação era ainda mais séria porque o Grupo Lupion também estava envolvido em conflitos de terra no Sudoeste e Oeste do Paraná” (2014, p. 109). Jefferson Salles destaca que o termo ganhou projeção no imaginário político nacional, tendo em vista casos como o que Lupion era acusado de lotear uma praça pública em proveito próprio. Com isso, a lupionagem chegaria a ser considerada, no Paraná, uma “tradição histórica” (2004, p. 35).

⁴¹ Seu pai, o médico Caetano Munhoz da Rocha, natural de Antonina (PR) iniciou a carreira política como prefeito da cidade de Paranaguá entre 1908 e 1912, e reeleito para o mandato de 1912 a 1916. Em seguida, foi eleito e reeleito presidente do estado do Paraná para governar de 1920 a 1924 e de 1924 a 1928. Caetano Munhoz intercalou as duas administrações de Affonso Alves de Camargo - sogro de Bento Munhoz - que governou o estado entre 1916 e 1920 e de 1928 até outubro de 1930, quando destituído pelo movimento revolucionário de 1930. Affonso Camargo, natural de Guarapuava (PR), Bacharel em Direito foi deputado estadual (1896 a 1907), deputado federal (entre 1921 e 1922) e senador (1922 a 1928). Caetano Munhoz, por sua vez, foi senador de 1927 a 1930. Ambos eram representantes do Partido Republicano Paranaense. Para mais detalhes, ver Ricardo Oliveira (2000) e Alessandro Batistella (2014).

⁴² O círculo de amizades de Bento Munhoz contava com importantes personagens do cenário intelectual paranaense, em especial, um grupo de professores da Universidade do Paraná, como Milton Carneiro, Fausto Castilho, Wilson Martins, Joaquim de Mattos Barreto, Brasil Pinheiro Machado e Temístocles Linhares. Para mais informações sobre a rede de sociabilidade constituída por Bento Munhoz, ver José Kunhavalik (2004a).

multidões de desajustados e doentes. [...] Percebe-se a miséria que acompanha o progresso. (PARANÁ, 1953, p. XII).

A fim de resolver estas questões e promover a unificação do estado foi estabelecido um “plano de primeira urgência” que previa, entre outras ações, o investimento na ampliação e otimização da malha rodoviária, em especial, nas conexões entre o Norte do estado e os portos de Paranaguá e de Antonina. Tal iniciativa era importante para que a produção cafeeira deixasse de ser exportada pelo porto de Santos, no litoral paulista, resultando, com isso, maior arrecadação para os cofres paranaenses. Com a execução do plano rodoviário, o Paraná estaria interligado de maneira mais eficiente facilitando o escoamento da produção e, como consequência, seriam facilitados também os acessos a Curitiba. A ligação otimizada do interior com a capital era compreendida como um dos pontos estratégicos para atingir a integração e a constituição de uma identidade estadual anunciadas por Bento Munhoz. Para isso, a remodelação da capital também deveria ser realizada: sob o epíteto do progresso e da modernização a cidade passaria por uma transformação urbana considerável, nas palavras do governador, representando o “verdadeiro espetáculo de prosperidade”.

Do conjunto de transformações ocorridas no início dos 1950 no contexto curitibano, é preciso dar destaque aos que se referem à infraestrutura e à organização urbanas, relacionadas a muitas das ideias previstas no “Plano de Urbanização de Curitiba” elaborado entre 1941 e 1943 pelo arquiteto e urbanista francês Donat Alfred Agache⁴³. Em linhas gerais, o Plano Agache previa uma transformação urbana levando em consideração as premissas de “remodelação, extensão e embelezamento” da cidade. O substancial estudo realizado por Agache e sua equipe previa como elementos constitutivos do plano diretor a construção de largas avenidas, o estabelecimento de “centros funcionais e especializados”, a designação do código de obras e zoneamentos para a cidade, a atenção ao sistema de comunicação (viária) e transportes, a regulamentação de espaços livres, praças e parques, o cuidado com o escoamento pluvial e defesa contra inundações, entre outras realizações para Curitiba adquirir foros de uma “verdadeira capital”. Apesar de todo o frenesi provocado pelo plano, as críticas a ele se fazem necessárias; Cláudia Peterlini (2012) o considera como “uma concepção ideal para a cidade” marcada pela “implementação esparsa de imprecisos ideais”. Nesse mesmo

⁴³ Bráulio Carollo (2002) analisa minuciosamente a elaboração do “Plano de Urbanização de Curitiba” e alguns de seus desdobramentos. Para isso, o autor localiza desde as influências de formação profissional de Donat Alfred Agache, em solo europeu, passando por seus projetos desenvolvidos no Rio de Janeiro (1927) e as demais realizações no Brasil, para então realizar o escrutínio do plano desenvolvido para a capital paranaense. Para o autor, uma das grandes contribuições de Agache foi possibilitar que Curitiba superasse a “fase dos melhoramentos pontuais” para ingressar no mundo das cidades pensadas, por meio da implementação de um projeto urbanístico.

sentido, Dennison de Oliveira acrescenta que o plano, parcialmente desenvolvido, se tornou obsoleto em virtude da “rigidez de seus parâmetros” e do “rápido e imprevisível crescimento da cidade” (2000, p. 72)⁴⁴. O autor analisa que, como costuma acontecer com transformações urbanas dessa natureza, o lapso temporal entre a concepção do projeto e a sua efetivação tende a ser suficiente “para, nas condições de urbanização brasileira, subverter por completo os pressupostos que nortearam a formulação do plano” (ibid., p. 75).

Embora parte das obras não tenha sido realizada conforme planejado originalmente por Agache, das intervenções urbanas efetivadas podemos destacar a organização de “centros funcionais e especializados”. Na concepção do arquiteto francês deveriam ser estabelecidos, visando à economia da cidade e ao bem-estar da população, centros predominantes com funções específicas, dentre os quais: centro cívico ou administrativo; centros comerciais e industrial; centros de abastecimento e mercado central; estação rodoviária; centros residenciais; centro educativo; centros esportivos e recreativos; e centro militar (CAROLLO, 2002). Conforme Agache, o centro cívico seria a “sala de visitas” da cidade capital e concentraria, em um único e amplo espaço, os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário estaduais, além de órgãos da administração municipal. Ao mesmo tempo em que sintetiza o moderno “lugar de poder” pretendido, tal realização transformaria Curitiba no “palco privilegiado para a instalação dos símbolos do progresso, da modernidade e da identidade da sociedade paranaense” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 109).

Passados quase dez anos da publicação do Plano Agache, coube à gestão de Bento Munhoz da Rocha Netto a tarefa de iniciar a construção do conjunto arquitetônico do Centro Cívico de Curitiba⁴⁵. Estrategicamente aproveitando as comemorações do centenário de emancipação política do Paraná ocorridas em 1953, Bento Munhoz intencionava com a inauguração de “grandiosas obras” na capital marcar sua administração. Seus principais investimentos foram destinados para a execução do Centro Cívico por este combinar “aspectos sígnicos da modernidade” e também pelo seu “caráter monumental” (MUELLER, 2006, p. 63). “O que se fizer no Paraná deve ser feito em grande escala, ou então não ser feito.

⁴⁴ O fenômeno de crescimento populacional do estado também ocorreu na capital: no início da década de 1940 a população de Curitiba era de pouco mais de 140 mil habitantes; na década seguinte passou para cerca de 180 mil habitantes; em 1960 praticamente dobrou, ultrapassando a marca dos 360 mil habitantes e passou dos 624 mil em 1970, segundo dados do IBGE (2011). Algumas das consequências desse crescimento populacional na capital são abordadas adiante.

⁴⁵ Existem indícios de que na gestão de Moysés Lupion já havia intenções para a construção de um centro cívico, embora sem a existência de um projeto mais delineado da obra com detalhamentos sobre quais conjuntos arquitetônicos o comporiam, bem como da sua localização (PARANÁ, 1950, p. 38).

Fazer com timidez, fazer com acanhamento, fazer com mediocridade será um crime contra o futuro” anunciava Bento Munhoz em seus discursos⁴⁶.

Circulavam na imprensa matérias com o mesmo teor megalomaníaco exaltando a “ousadia e grandeza” paranaenses, sendo comum localizar nas publicações dados quantitativos sobre as construções, com referências às “toneladas de aço, metros cúbicos de concreto, número de andares” ilustrando a magnitude das obras, com destaques aos valores que eram “os maiores do país ou, algumas vezes, do mundo”⁴⁷. Fizeram parte do projeto inicial do Centro Cívico os seguintes empreendimentos: o Palácio Iguazu, a Secretaria e o Plenário da Câmara dos Deputados, o Palácio das Secretarias e o Tribunal do Júri. Ainda compuseram o rol das obras para as comemorações: a residência oficial do governador, o Tribunal Eleitoral, as avenidas de acesso ao Centro Cívico, a Praça do Centenário e o Monumento do Centenário⁴⁸.

Os investimentos nas questões culturais também aparecem como prioridades para a constituição de uma moderna capital e, obviamente, as justificativas de suas realizações foram articuladas às comemorações da emancipação política. Nesse sentido, duas grandes obras ganharam destaque: a Biblioteca Pública do Paraná e o novo prédio do Teatro Oficial do Estado, o Teatro Guaíra. Este, com suas obras iniciadas em 1952, seria concluído mais de vinte anos depois⁴⁹. Com relação à biblioteca, iniciada e finalizada em pouco mais de oito meses, o governador justificava a importância em assegurar uma obra que representasse o “grau de cultura erudita” e a “capacidade administrativa dos representantes do Paraná”

⁴⁶ Há referências deste texto como sendo publicado pela primeira vez no jornal O Estado do Paraná, em 19 de dezembro de 1952. Existem outras referências a esta fala, como na mensagem à assembleia legislativa do ano seguinte. Pelo seu teor, ela continuou sendo veiculada em periódicos que apoiavam a administração e nas publicações oficiais ao longo do mandato de Bento Munhoz.

⁴⁷ É preciso dar destaque a essa simbologia da monumentalidade que marcou os anos finais da década de 1930 e o início dos 1950. Hugo Segawa (1997) localiza no governo de Getúlio Vargas o fortalecimento da chamada arquitetura moderna brasileira marcada, entre outras características, pela grandiosidade arquitetônica e pela intencionalidade de projeção política. Irã Dudeque (2001), por sua vez, ressalta que até aqueles anos, o Brasil não possuía construções que fossem as “maiores do mundo”. A busca da projeção e de reconhecimento no cenário internacional parecia modificar após o país sediar a IV Copa do Mundo de Futebol e com a realização de várias partidas, incluindo o jogo final, no Estádio do Maracanã, o “maior estádio de futebol do mundo”. Nesse cenário, segundo o autor, aumentaria o ímpeto por mais obras grandiosas e, parece certo, a realidade paranaense também seguiu esse pendor.

⁴⁸ Mais informações sobre as particularidades da execução, reformulação, inauguração e, em alguns casos, desistência de realização dessas obras, ver Aparecida Bahls (2007) e Josilena Gonçalves (2001).

⁴⁹ A construção do Teatro Guaíra é iniciada em 1952. O primeiro dos três auditórios, o Auditório Salvador de Ferrante conhecido também como Guairinha, foi inaugurado juntamente com a Biblioteca Pública, em 19 de dezembro de 1954. A escassez de recursos atrasou a continuidade da obra. Somente no final da década de 1960 uma verba significativa foi destinada para a continuidade da construção do grande auditório, Bento Munhoz da Rocha Netto, também conhecido como Guairão e cuja inauguração foi realizada em dezembro de 1974. Por fim, em 28 de agosto de 1975 foi inaugurado o último auditório, Glauco Flores de Sá Brito, também conhecido como Miniauditório, completando o projeto do complexo cultural que passou a se chamar Fundação Teatro Guaíra. Mais informações ver, entre outros, Aparecida Bahls (2007), Irã Dudeque (2001), Paulo Lins (2000) e Selma Teixeira (1992).

(CORREIA, 2004, p. 27). Bento Munhoz, ao anunciar em sua plataforma de governo tal empreitada, ressaltou o constrangimento em reconhecer que o Paraná havia “regredido nesse fundamental setor cultural, pois foi fechada a precária biblioteca pública que a Capital do Estado possuía e seus 25.000 volumes encontram-se desordenadamente empilhados num improvisado refúgio” (ROCHA NETTO, 1951, p. 115). Com a efervescência das construções que tornaram Curitiba um “canteiro de obras”, algumas considerações sobre os desdobramentos (paradoxais) daquela empreitada se tornam importantes.

1.2. A “refundação” de Curitiba e o “verso e o reverso” do progresso

O uso das retóricas que apostavam nas remodelações urbanas como caminho para a modernidade não era exclusividade daqueles anos 1950 e encontrava ressonâncias em Curitiba havia, no mínimo, mais de meio século. Ao realizar análises sobre as questões arquitetônicas da cidade, Irã Taborda Dudeque (2001) destaca a relação de sobreposição do antigo e da reafirmação do novo como “exigências do progresso”. Para o autor, a capital paranaense “mantinha-se às voltas com a civilização” no final do século XIX graças à ferrovia, ao Passeio Público e às levas de imigrantes, sobretudo europeus, que povoaram a cidade; na década de 1910 o “Programa de Melhoramentos”, que alterou o centro da cidade, foi o responsável pelo atingimento da civilização; nos anos 1940, a maquete das futuras instalações do Hospital de Clínicas era “testemunho do nosso progresso e da nossa civilização”; os anos 1950 seriam marcados pelos arrojados edifícios - ou “amontoamento de andares” - resultantes da “epidemia de reformas” (p. 159-161). O destaque às realizações dos anos 1950, de acordo com Dudeque, se baseia na constatação de que “nunca antes Curitiba construiu tantas obras, em tão pouco tempo e nem tão grandes. Curitiba poluiu-se e adornou-se com edifícios que eram vistos como mostruário da exuberância econômica da cidade”, em oposição às “angústias da antiga exiguidade urbana” (ibid., p. 158).

Esta também parecia ser a impressão compartilhada por alguns curitibanos que viveram naqueles meados do século XX como, por exemplo, Ildelfonso Puppi, professor catedrático da Faculdade de Engenharia da Universidade do Paraná. Em artigo intitulado “A cidade paranaense” o professor analisa aspectos característicos das principais cidades do estado e destaca a “cadência ligeira” do número de edificações erigidas no início da década de 1950:

Se em 1920 se contavam 8.237 prédios, ao terminar o ano de 1952, completamente concluídos, havia 29.800. Se a Prefeitura aprovava 352 projetos de novas casas em 1932 [...]; 565, em 1945; e 1.582, em 1950, eram terminados 2.248 prédios em 1951, e 2.532, em 1952. Está-se [...] construindo em Curitiba, em média, mais de 8 casas por dia útil. (1953, p. 66).

Ainda de acordo com Puppi, tanto os edifícios “de fino gosto e requintado acabamento”, quanto os arranha-céus - associados ao conceito de progresso pelo aspecto monumental - se destacavam no cenário urbano, conferindo à Curitiba “fisionomia de cidade nova” (id.). Representações semelhantes podem ser localizadas na imprensa da época, em artigos que reforçavam a valorização do “novo” em detrimento da superação do “antigo”. Na revista *Panorama*⁵⁰, por exemplo, encontramos referências ao trabalho desempenhado pelo prefeito Ney Braga⁵¹ ressaltando que “a capital [crescia] vertiginosamente, rompendo constantemente as suas roupagens velhas, que precisam ser substituídas por outras, novas” (1955, p. 4). Em outra edição desse periódico a matéria de capa indicava que a capital Curitiba havia desfraldado “a bandeira do progresso”, destacando que “por cima dos telhados da cidade velha apontam as silhuetas dos edifícios da cidade nova” (1956, p. 24).

Podem ser acrescidos a essas interpretações sobre as transformações ocorridas nos anos 1950 na capital paranaense alguns elementos presentes na obra de Temístocles Linhares⁵², considerada um “misto de ensaio sociológico e de material de propaganda”, resultado da “euforia desenvolvimentista” que marcou o Paraná. O autor, ao analisar o que chamou de “conquistas da vida urbana” destaca, entre outras questões, a presença crescente de itens como o telefone, o rádio, a televisão, os eletrodomésticos, o automóvel. Linhares

⁵⁰ Periódico fundado em 1951 pelo professor e jornalista Adolfo Soethe, em Londrina-PR. Surgiu com a intenção de ser uma “revista mensal de cultura geral”, embora tenha direcionado seu conteúdo especialmente para a política e para o esporte, além de abordar temas “candentes da sociedade brasileira”, com viés “conservador, de respeito à ordem e às tradições da família”, conforme analisa Luiz Felipe de Alves (2009, p. 24-25). Em 1954 muda a sede para Curitiba, sendo incorporado pela Sociedade Comercial e Representações Gráficas Ltda. do empresário Oscar Schrappe Sobrinho, aumentando exponencialmente a edição e circulação da revista. Convém destacar que Sobrinho era, à época, presidente da Associação Comercial do Paraná e líder estadual do Partido de Representação Popular (PRP). Mais informações, ver Alves (2009).

⁵¹ Ney Aminthas de Barros Braga, nascido na Lapa-PR em 25 de julho de 1917, foi o primeiro prefeito eleito em Curitiba, em 1954. Militar formado na Escola Militar de Realengo (RJ), teve como apoiador político seu ex-cunhado, Bento Munhoz da Rocha Netto. O ingresso de Ney na política acontece no governo de Bento Munhoz, sendo nomeado para a Chefia da Polícia do Estado (1952). Além de Prefeito de Curitiba (1954-1958), atuou como Deputado Federal (1958-1961), Governador do Paraná (1961-1965 e 1979-1982) e Senador (1967-1974). Sua participação no cenário político ainda inclui o Ministério da Agricultura (1965-1966) e o Ministério da Educação (1974-1978) nos governos militares de Castelo Branco e Ernesto Geisel, respectivamente. Mais informações sobre a trajetória de Ney Braga, ver José Pedro Kunhavalik (2004b).

⁵² Crítico literário, professor catedrático da UFPR e primeiro Diretor-Presidente da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL), órgão criado em 1954. O livro “Paraná vivo: um retrato sem retoques” foi publicado originalmente em 1953 pela Livraria José Olympio Editora, como parte das comemorações do centenário de emancipação política do estado. Essa obra foi reimpressa em 2000 pela Imprensa Oficial do Paraná, indicando que “segue fielmente a primeira edição”. Contudo, as 33 fotografias da primeira edição não estão presentes na obra reimpressa.

sinaliza ainda para a disseminação dos chamados “bens de consumo” na forma de produtos alimentícios, de vestuário, de higiene pessoal ou de uso doméstico, resultando em um quadro de “conforto e modernismo [...] fruto de uma cultura material”, ainda que de modo parcial e alcançando poucas localidades no estado (2000, p. 222). Em decorrência desse quadro, o autor criticou a “atitude psicológica do habitante paranaense de cidade” em relação às noções de conforto e bem-estar pessoal, ao observar o aumento do

que nos Estados Unidos se denomina *emulation investments*, isto é, a rivalidade na consumação ostentatória que consiste em frequentar restaurantes, em dispor de boas roupas, rádio (este se encontra até na casa mais humilde e pobre), automóvel, em frequentar cinemas e clubes, etc. (ibid., p. 225, grifos do autor).

O surgimento de uma nova “mentalidade clubista” também foi observada por Linhares. Segundo sua análise, se antes os clubes serviam apenas para a satisfação de “meia dúzia de indivíduos notívagos e meio boêmios”, os novos clubes esportivos e recreativos que proliferavam nas cidades paranaenses conferiram “vida de clubes, espírito de clube” a uma parcela crescente da população, com a promoção cada vez mais frequente de “jantares, almoços, prática de esportes, rodas de conversação, aperitivos, jogos de cartas, cinemas e brinquedos para crianças, vida ao ar livre, no campo” (ibid., p. 225-226).

O destaque a algumas das memórias de ex-professores das Classes Integrais - personagens que viveram naquele contexto em transformação - pode nos ajudar a vislumbrar as formas como tais mutações na sociabilidade incidiram em diferentes estratificações sociais e geracionais. O professor Roaldo Roda, por exemplo, ao falar sobre o que era ser jovem naquele momento apresenta elementos importantes quanto aos padrões de conduta que faziam parte das expectativas da época:

Em 1960 eu tinha 18 anos, então eu acho que eu era jovem ainda. [...] Eu particularmente ainda acho que [...] a minha época foi a época mais preconceituosa, mais cheia de tabus... O pessoal era muito respeitoso... é claro, malandragem tinha de tudo o jeito, como sempre teve, mas a menina tinha que casar virgem, coisas dessa natureza. As nossas diversões eram festas em clubes, bailes em clubes ou festinhas em casa das meninas normalmente, não tanto dos rapazes... dos rapazes também, mas era mais na casa das meninas. Se fumava muito na juventude, se fumava muito e se bebia também. Mas era diferente, não sei te explicar. Não se tinha muita liberdade com os pais... [tinha-se] aquele respeito ao mais idoso, costumava-se dar o assento ao mais velho nos ônibus, coisas assim, coisas que não se vê mais. Enfim, era outro tempo.

Por sua vez, para a professora Zeli Merlin Mutti foram marcantes na sua trajetória alguns dos divertimentos cotidianos e as observações quanto aos comportamentos considerados adequados para os jovens naqueles momentos de interação social:

Olha, naquele tempo eu lembro mais do que eu fazia, porque eu não era muito mais velha do que eles. Em 1962, eu tinha 24, 25 anos. Naquele tempo eu era quase uma menina. O que as meninas faziam? [...] Iam à matinê no cinema. Iam aos cinemas, não tinha shopping, não tinha nada. Brincavam perto das suas casas, jogavam bola, jogavam queimada. [...] Bailinhos, a gente fazia em casa, convidava as meninas e os meninos, se fazia em casa sábado de tarde, coisa assim. Os meninos jogavam muito futebol. [...] As famílias iam muito ao futebol. A minha família ia porque muitos jogavam no Curitiba [*Foot Ball Club*]: o meu pai, um tio meu, um primo meu [...]. Iam as famílias inteiras aos domingos ao futebol. [...] Era matinê e os bailes à noite. Naquele tempo tinham alguns centros acadêmicos da universidade, que era de Direito, de Medicina e de Engenharia... Parece que o de Medicina era às quintas-feiras que tinha um bailinho de noite; de Direito era domingo de tarde... Tarde Dançante de Direito chamavam; E à noite no domingo tinha o Chá de Engenharia que era na Sociedade Duque de Caxias. [...] E as mães iam junto! A gente não ia sozinha aos bailes não! Ia a família inteira; quando não ia a família, iam as mães.

Naquele mesmo contexto, outro conjunto significativo de transformações foi destacado no trabalho de Roseli Boschilia que, ao investigar as relações entre as mulheres e o espaço fabril em Curitiba, localiza a intensificação de um processo de industrialização da capital paranaense no início dos anos 1950, passando em poucos anos de 268 para 343 indústrias de variados setores e que incorporavam “milhares de operários” (2010, p. 32). Essa condição, segundo a autora, colocava Curitiba como a sexta cidade do país em número de indústrias, ao mesmo tempo em que o estado do Paraná passava por uma fase economicamente favorável em virtude, principalmente, da lavoura cafeeira. Essas transformações do cenário econômico e social da capital paranaense marcam a transição paulatina de uma Curitiba “rural” do final do século XIX e início do XX, caracterizada pela diversidade de grupos imigrantes europeus que habitavam principalmente as colônias agrícolas nas regiões periféricas do município, para uma capital “urbano-industrial” marcada pelo crescente número de migrantes, vindos do interior paranaense e de outros estados “em busca de oportunidades de trabalho, moradia, assistência de saúde e educação” (ibid., p. 29). Mas ao mesmo tempo em que essa diversidade cultural dava a Curitiba ares de “uma cidade polêmica, cadinho de nacionalidades, crenças e opiniões” (TRINDADE, 1996), o deslocamento populacional ocasionou um considerável crescimento demográfico que

potencializou algumas desigualdades sociais que já se faziam presentes no contexto citadino. Roseli Boschilia indica que a

expansão urbana, ocasionada pelo rápido aumento populacional, e a consequente pressão de especulação imobiliária, empurraram para fora da região central da cidade as novas famílias de trabalhadores, vindas principalmente do interior. Essas levas de habitantes provocaram o surgimento de novos bairros que eram habitados, na maior parte, por famílias operárias, e onde a vida estava longe de ser um mar de prosperidade (2010, p. 36).

De acordo com a autora, há a intensificação dos discursos que procuravam, de um lado, divulgar a imagem de uma “cidade moderna, acolhedora e civilizada” e de outro, denunciar as mazelas da população, principalmente pelo aumento do custo de vida, por problemas de abastecimento de produtos de primeira necessidade, como carne e leite, além do atendimento deficitário dos setores públicos, especialmente o transporte coletivo. E complementa:

Aliás, no início da década de 50, Curitiba serviu de palco a uma população empobrecida, agitada e, algumas vezes, enfurecida pelo alto custo de vida, fenômeno de nível nacional, criado pela política econômica e agravado pelo chamado Plano Aranha [...]. A situação da capital paranaense era a mesma da do restante das principais cidades do país, tendo como agravante os problemas criados pelo rápido crescimento populacional urbano, em função do êxodo rural. (ibid., p. 37).

Em síntese, para Roseli Boschilia, eram o “verso e o reverso do progresso” cada vez mais evidenciados. Essa interpretação também é compartilhada por Fernando Schinimann que, ao analisar os desdobramentos da chamada “greve branca da carne”⁵³ na capital paranaense, assevera que o custo de vida no país cresceu “mais de 400% entre 1942 e 1952” sem o devido acompanhamento de aumentos salariais ocasionando, dentre outros problemas, a diminuição do consumo de alimentos essenciais, como a carne e o leite (1992, p. 106). Ao localizar especificamente a situação paranaense, o autor indica que o primeiro mandato de Lupion no governo estadual foi marcado por “marchas e contramarchas” exatamente contra a carestia desses dois itens alimentares. Ao prosseguir a análise observando os anos iniciais da década de 1950 Schinimann ressalta que na

antevéspera da comemoração do centenário da emancipação política do estado do Paraná, da urbanização emergente da década de cinquenta de Curitiba e da

⁵³ Denominação cunhada por veículos de imprensa em Curitiba para designar o movimento, inicialmente pacífico, de boicote de compra de carne para exigir a redução dos preços. Ver mais em Schinimann (op. cit.).

higienização do espaço urbano, organizou-se o cenário da greve contra açougues e frigoríficos. O cenário da Curitiba pacata e sorridente é destruído frente às passeatas, comícios e quebra-quebras (ibid., p. 2).

O autor ainda destaca uma possível “confusão mental pela qual passava a população da cidade”, pois ao mesmo tempo em que “recebiam todos os dias a propaganda do moderno, do desenvolvimento, [...] também sofriam os percalços do seu crescimento” (ibid., p. 155). As desigualdades decorrentes do acelerado crescimento urbano e do desenvolvimento econômico também mereceram destaque na imprensa do período. Nesse sentido, são exemplares duas matérias: a primeira, veiculada na revista Panorama em 1956, de autoria de Osmann de Oliveira, chefe de reportagem do periódico, com o título “Num país imensamente rico: fome, desolação e miséria”, o articulista tece severas críticas aos problemas sociais encontrados em Curitiba:

Até agora mostramos a Capital dos paranaenses apenas pelo seu lado pitoresco, o eterno encanto da “Cidade Sorriso”, seu dinamismo, seu crescimento, seu urbanismo, seus edifícios, seus jardins, suas vivendas, seus palácios. Hoje, ainda que o façam com certa repugnância, focalizamos o outro lado da medalha, descobrindo-lhe as mazelas e as favelas, a miséria e a fome, o estoicismo e o conformismo dos esquecidos da sorte.

Nem sempre os que pavoneiam pelas ruas centrais da cidade e os frequentadores dos ambientes de luxo compreendem esta realidade. Nem sempre as autoridades, depois de investidas nos seus altos postos e instalados em confortáveis gabinetes tomam conhecimento do que está ocorrendo na periferia da cidade. (1956, p. 5).

A reportagem apresenta um conjunto de imagens de um dos bairros da capital - Santa Quitéria - e procura dar destaque aos problemas daquela realidade social, onde era comum encontrar “**mulheres** sem maridos e **maridos** amasiados, crianças sem pai e órfãos de pais vivos”, num ambiente marcado pela “promiscuidade incrível e chocante” e no qual proliferava “o vício a par com a miséria, a ignorância de mãos dadas com a superstição e a enfermidade marcando passo com a mortalidade” (p. 7, grifos do autor). Além disso, Osmann destaca, de forma hiperbólica, outras dificuldades observadas:

A criança, o filho do favelado não possui bonecas nem brinquedos, não pode exibir vestidos e trajes bonitos e caros, não pode frequentar matinées [!] e bailes infantis, não pode alimentar a esperança que Papai Noel lhe ponha um triciclo à porta na noite de Natal. O filho do pobre não pode sorver coca-cola nos dias de calor nem comprar sorvetes quando lhe apetece. (p. 6).

Outra reportagem de relativo impacto foi destaque de capa do jornal *Correio do Paraná*⁵⁴ em primeiro de junho de 1959. “Favelas proliferam em Curitiba; Governo não resolve o problema” era a chamada da matéria seguida das seguintes críticas, que vão de encontro ao tom eufórico predominante acerca da nova cidade em construção:

Curitiba está perdendo o seu famoso ar de província; chegaram os grandes problemas das metrópoles. Não sendo planejada a Cidade vai dia a dia se surpreendendo com seu próprio crescimento e se capacitando de que a vida provinciana, gostosa e mansa vai ganhar novo ritmo, mais trepidante e mais amargo. [...] Ao lado do progresso, os problemas se avolumam; vieram agora as favelas. Curitiba está rodeada delas, que mais florescem mais se ampliam e mais se multiplicam, quando o aumento do custo de vida sufoca a todos e a crise de desemprego que se prenuncia mais séria, ameaça deixar uma parcela considerável da população que não se encontra preparada para enfrentar o impacto.

O poder aquisitivo diminui em face do constante aumento dos preços de todas as utilidades e os ganhos individuais não sobem na devida proporção, criando classes mais distintas: uma excessivamente rica e outra cada vez mais pobre. [...] Os que vêm do campo, escorraçados pelo obsoleto sistema agrário brasileiro, dificilmente se adaptam às novas condições de vida e a procura de mão de obra especializada os deixa desempregados ou trabalhando por um salário ilegal e vil, por ser menor do que a lei estipula. [...] O campo, então, não é mais atrativo para um incomodo retorno. Eles se vão deixando ficar e a Cidade os vai jogando cada vez mais para longe, diminuindo-lhes cada vez as condições para uma vida digna. [...]

Nada se faz pelos favelados. Seus filhos na maior parte serão inaptos para o trabalho como eles próprios. Serão enxovalhados no futuro e produzirão crimes e miséria, numa revolta contra a sociedade que não lhes deu a oportunidade obrigatória. E ninguém então se lembrará de que eles apenas são o produto de uma condição de vida sub-humana. (CORREIO DO PARANÁ, 1959, p. 3).

As contradições presentes no cenário curitibano potencializadas ao longo dos anos 1950, em especial pelo clima de euforia produzido pelas comemorações políticas, seriam agravadas pelos desdobramentos das construções das edificações projetadas, em especial, as do Centro Cívico. Entre as intencionalidades de erigir uma nova capital, sob os epítetos da modernização e da grandiosidade, sobressaíram a morosidade e as denúncias quanto a ilegalidades na execução das obras, enriquecimento ilícito, desvio de materiais (que desapareciam dos canteiros de obras e reapareciam nas casas de funcionários) e “ilusionismos contábeis e de almoxarifado” (DUDEQUE, 2001, p. 176). À imagem de Bento Munhoz foram associadas denúncias de ter sido, como governador “elitista”, um excelente “prefeito de

⁵⁴ Jornal fundado pelo jornalista Abdo Aref Kudri em 1959 e que anos mais tarde, juntamente com seu irmão, Jorge Kudri, também fundaram outro periódico de considerável circulação: *Diário Popular*.

Curitiba”, além de ter utilizado recursos dos impostos da comercialização do café com o embelezamento da capital (IPARDES, 1989, p. 136).

Tais acontecimentos colaboraram com o processo de desarticulação da ampla (e fragilizada) aliança de apoio à Bento Munhoz e abriu caminho para a reeleição de Moysés Lupion no pleito de 1955. Sob uma coligação composta por PSD, Partido Democrata Cristão (PDC) e Partido Trabalhista Nacional (PTN), Lupion conseguiu maioria percentual de votos em todas as cinco mesorregiões do estado. As ações administrativas do novo mandato de Lupion, entendidas como continuidades da sua primeira gestão, consistiram em dar especial atenção aos pequenos e médios municípios, à produção rural e aos projetos de ampliação da malha rodoviária. Todavia, as despesas com as inúmeras construções e atrasos de pagamentos a diversos grupos empresariais fizeram com que algumas obras fossem paralisadas, só sendo retomadas após medidas para a contenção de despesas, com o congelamento de salários e por meio de ajustes fiscais. Em sua primeira mensagem à assembleia legislativa Lupion, mesmo reconhecendo que os “índices da vida paranaense, em seu maior número, apontam no sentido da prosperidade presente e da prosperidade no futuro imediato”, fez questão de ressaltar que era necessária “técnica e vontade, isto é, disciplina” para orientar as ações de um administrador, precedidas de “previdência e plano de longo alcance, contra o estreito imediatismo” para a realização das obras (LUPION, 1956, p. 5-9). Em resumo, eram críticas ao “delírio de Bento”, expressão cunhada pela oposição ao se referir ao afã do ex-governador com a construção do Centro Cívico.

As transformações sociais ocorridas desde finais dos anos 1940 e, com maior intensidade, ao longo da década de 1950 promoveram significativas mudanças no cotidiano curitibano e paranaense. O crescimento e a industrialização dos centros urbanos, a pujança agrícola, o fluxo migratório e a ocupação do território motivados pelo “espetáculo da prosperidade” dos últimos anos, ao mesmo tempo em que proporcionaram melhorias na condição de vida de parte da população, despertaram a necessidade de equacionar os problemas inerentes a esses processos e que afetaram em cheio os denominados “setores vitais”, dentre eles saúde, segurança pública, assistência social e educação. É sobre esta última às considerações a seguir.

1.3. Os investimentos na educação pública paranaense: a construção de escolas, a precariedade de condições e o modelar Colégio Estadual do Paraná

A criação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC), em maio de 1947, representou um importante marco para a organização e gerenciamento das questões educacionais no Paraná⁵⁵. O primeiro secretário da pasta foi Gaspar Duarte Velloso, advogado e jornalista que havia ocupado o cargo de Diretor-geral de Educação durante o governo de Manoel Ribas. Sua gestão durou quase dois anos, sendo substituído por José Loureiro Fernandes, que após um breve período como secretário, dá lugar a Erasmo Pilotto⁵⁶. Tendo experiência como normalista e reconhecido pelas atuações no cenário educacional ao defender ideias ligadas ao “Movimento pela Escola Nova”⁵⁷, Pilotto era integrante da equipe de Moysés Lupion desde 1946, quando se destacou como um dos responsáveis pela elaboração do plano de governo daquela campanha eleitoral.

O convite para Erasmo Pilotto assumir a SEEC, segundo Carlos Eduardo Vieira e Caroline Marach (2007), “foi resultado da aliança política com o grupo de Lupion, mas também do reconhecimento das suas contribuições no âmbito da educação paranaense” (p. 279). Durante a sua gestão podemos localizar um conjunto expressivo de realizações a fim de solucionar algumas das questões mais deficitárias daquele momento. Uma delas refere-se à educação primária: até o fim do governo Lupion, foram entregues cerca de quinhentas⁵⁸ novas

⁵⁵ A lei estadual n. 170 de 14 de dezembro de 1948 organizou a Secretaria da Educação e Cultura nos seguintes órgãos: Departamento de Administração, Departamento de Educação, Departamento de Cultura, Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Colégio Estadual do Paraná, Instituto de Educação, Museu Paranaense e Conselho de Educação e Cultura. Uma das consequências dessa relação entre a SEEC e o CEP era que os diretores da instituição de ensino eram indicados diretamente pelo poder executivo estadual, normalmente um cargo de confiança do governador ou do secretário de educação. (PARANÁ, 1964). Somente em 2010 ocorreram às primeiras eleições diretas para a escolha da direção geral e dos diretores auxiliares do CEP, com a consulta à comunidade escolar por meio de voto secreto e facultativo.

⁵⁶ A trajetória do professor, escritor, político e crítico de arte paranaense foi objeto de investigação de diversos pesquisadores, dentre eles, Carlos Eduardo Vieira (2001, 2002, 2007, 2011), Caroline Marach (2004) e Rossano Silva (2014). Pilotto é considerado uma das principais referências no Movimento pela Escola Nova no Paraná, ao qual teria “consagrado sua vida”, nas palavras de Alir Ratcheski (1953, p. 36).

⁵⁷ A utilização da expressão “Movimento pela Escola Nova” proposto por Carlos Eduardo Vieira visa atribuir sentido ampliado ao “movimento cultural que, na década de trinta do século passado no Brasil, mobilizou um conjunto significativo de intelectuais brasileiros em torno de um projeto que, nas palavras de Lourenço Filho, visava a organização nacional através da organização da cultura” (2001, p. 54). Além disso, chama a atenção para a necessidade de compreender a multiplicidade de ideias e de referências teóricas que compuseram o Movimento no Brasil, uma vez que há uma tendência em “eclipsar” a pluralidade de ideias “em favor de uma compreensão homogeneizadora, que remete para um único endereço teórico, denominado genericamente *pensamento escolanovista*, um conjunto de intelectuais que produziram itinerários teóricos muito diversificados e, muitas vezes, contraditórios e irreconciliáveis entre si” (ibid., p. 55). É o caso, certamente, de Erasmo Pilotto.

⁵⁸ Há uma aparente imprecisão nos relatórios e demais fontes consultadas, o que impede o estabelecimento do número exato de novas unidades. Alguns registros indicam que no plano de governo a previsão era a entrega de 1.200 novas unidades (LUPION, 1950). Existem indícios de acordos com municípios que resultariam em 1.000 novas classes (PARANÁ, 1953; LUPION, 1950). A historiografia mobilizada utiliza, com maior frequência, a

classes rurais (casas escolares ou escolas isoladas) espalhadas por todo o estado, por meio de parcerias com os municípios. Ao governo estadual coube o auxílio financeiro, em grande parte, com o repasse das verbas federais destinadas pelo Fundo Nacional de Educação (via Ministério da Educação e Saúde) e a assistência necessária para o funcionamento das classes, com a previsão de distribuição de equipamentos, material escolar e contratação de recursos humanos. Além dos investimentos na “educação primária rural”, as realizações na “escola primária em geral” também mereceram destaque, uma vez que foram estabelecidos “programas mínimos e experimentais”, assim como a criação do “Serviço de Programas e Medidas”, órgão responsável por acompanhar o desenvolvimento dos programas adotados. Houve ainda, segundo informações dos relatórios, o municiação dos professores com “abundantes sugestões didáticas”, as quais consistiam em guias didáticos de sentido prático e de caráter opcional, que deveriam exercer “benéfica influência na melhoria dos processos de ensino em nosso Estado”. A não obrigatoriedade da utilização dessas cartilhas era ressaltada, partindo da convicção “de que um dos princípios que mais é necessário respeitar, na vida da escola, é o da liberdade do mestre” (LUPION, 1950, p. 153-154).

Com relação ao ensino secundário, algumas realizações na gestão de Moisés Lupion merecem destaque. A primeira delas, por meio da lei n.º 312 de 3 de dezembro de 1949, que estabeleceu a gratuidade do ensino público secundário e normal isentando os estudantes de todo tipo de taxas cobradas. Ainda foram inaugurados oito novos ginásios, além da realização da estadualização de alguns ginásios municipais no interior. Há registros também de auxílio financeiro aos ginásios particulares que, pela precariedade numérica e de alcance “geográfico” das unidades públicas, estariam “prestando valiosa contribuição à educação do povo” (LUPION, 1950, p. 31). Além disso, havia incentivos por meio de um regime de bolsas de estudo⁵⁹ sob a afirmação de que “nenhum paranaense, tendo talento, deve ser impedido de estudar por força das suas condições de fortuna”. A ampliação da rede de ginásios, a institucionalização da “gratuidade absoluta” nas instituições públicas e o complemento de

referência à construção de cerca de 500 novas unidades durante a administração (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001; IPARDES, 1989). Independente da considerável diferença e em que pese à parcialidade das informações, as fontes governamentais destacam que Lupion apostou na construção de novas unidades escolares para a criação de uma “verdadeira mística da escola” como uma das estratégias para superar a “deficiência do ensino”.

⁵⁹ Não foram encontrados dados mais precisos sobre quantidade e critérios para a cessão dessas bolsas, o que seria importante para dimensionar o alcance de tal medida no Paraná. A despeito disso, é importante reconhecer que tal ação sinaliza para a presença e o fortalecimento do debate que defendia a educação pública, gratuita e obrigatória representado pelo Movimento pela Escola Nova. Tais bandeiras eram questões estruturantes, por exemplo, dos conhecidos Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (1959).

subsídios por meio de bolsas, visavam “proporcionar oportunidade a todos de atingir, em sua formação, a um nível de educação secundária pelo menos” (ibid., p. 159).

A construção de edifícios escolares também foi uma realização de consideráveis proporções desenvolvida por Moysés Lupion. Nesse período as edificações de médio e grande porte passaram a ter a incorporação de algumas instalações praticamente ausentes na maioria das escolas até os anos 1940, no Paraná. Ana Paula Correia (2004, p. 112), ao analisar a arquitetura dos grupos escolares de Curitiba, identifica “as discussões e preocupações com a construção de espaços para museus, cantina, bibliotecas, salas de leitura, gabinetes dentários e médico e auditórios” em muitas das escolas. A autora observa que há um “aprofundamento e pulverização destes espaços” nas edificações escolares a partir da década de 1940. Por sua vez, Elizabeth de Castro (2010, p. 241) ao investigar a temática da arquitetura escolar no âmbito estadual acrescenta à lista de novos espaços percebidos em algumas das unidades escolares: “áreas cobertas para recreação, ginásios e campos de jogo, portaria e secretaria”. Mesmo identificando a precarização de algumas dessas instalações, com relação às dimensões, usos e suas disposições dentro dos complexos arquitetônicos - ou mesmo a ausência de parte destes espaços específicos em escolas de menor porte -, a autora ressalta que a disseminação destas instalações foi resultado da implementação de um “programa arquitetônico possível e limitado” (ibid., p. 296).

As autoras salientam que a incorporação dessas estruturas aos edifícios escolares tem relações diretas com apropriações dos princípios do Movimento pela Escola Nova no estado do Paraná. Em suas pesquisas ambas destacam a diversificação e a funcionalidade dos espaços pedagógicos, exigências presentes no debate educacional pelo menos desde o início do século XX no Brasil, encontram realizações mais expressivas na década de 1930, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo⁶⁰, o que acaba fortalecendo o “espírito modernizador” que apostava na educação como caminho para o progresso. Especificamente no estado do Paraná, a observação das “exigências mais rigorosas da pedagogia, da arquitetura e da higiene modernas, [...] adaptadas às condições gerais de nosso ambiente” era

⁶⁰ Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Vidal (2000) analisam as particularidades dos tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Dentre outros elementos, procuram compreender de que formas as diferentes representações sobre os estilos arquitetônicos das construções escolares influenciaram os discursos e realizações nesse âmbito. Segundo os autores, são decisivas as reformas de ensino ocorridas nos anos 1920 e 1930, as quais incorporaram de maneiras diversas “ideais escolanovistas” que buscavam, entre outros aspectos, ressignificar tempos e espaços escolares. Faria Filho e Vidal destacam as participações de importantes intelectuais brasileiros nesse sentido, entre eles: Sampaio Dória, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Junior, em São Paulo; Francisco Campos, em Minas Gerais; Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. Para mais informações sobre as reformas da instrução pública ver, dentre outros, Jorge Nagle (2001) e Marta Carvalho (2011b).

a tônica utilizada desde, pelo menos, os discursos de Manoel Ribas, nos finais dos anos 1930 (CORREIA, op. cit., p. 41).

A aposta na superação do “atraso educacional” - via construção de novos e modernos edifícios escolares - tomava lugar no Paraná. Elizabeth de Castro (2010) indica que no período entre 1945 e 1951 foram projetados 74 grupos escolares, ginásios ou colégios, sendo que desses, 60 somente na administração de Lupion. Os maiores investimentos foram em edificações escolares com quatro salas de aula e nas de maior porte, com dez ou doze salas de aula. A tabela 2 permite mensurar as realizações nesse âmbito:

TABELA 2 - EDIFÍCIOS ESCOLARES PÚBLICOS DO PARANÁ
PROJETADOS ENTRE 1930 E 1951

Número de salas de aula	Grupos escolares, ginásios, colégios e escolas	
	1930 - 1945	1945 - 1951
2	4	1
3	0	1
4	12	26
6	4	16
8	4	8
9	1	0
10	6	2
12	5	19
Mais de 12	3	1
Total	39	74

FONTE: CASTRO (2010, p. 351-354).

Na capital, além da construção de nove escolas, afastadas do centro da cidade (das quais, quatro de grande porte), foram planejadas e executadas diversas obras, incluindo a ampliação e reforma dos grupos escolares já existentes, investimentos na Universidade do Paraná e a inauguração do novo complexo do Colégio Estadual do Paraná (CEP). Este último foi utilizado como um dos ícones da administração de Lupion, muito embora a elaboração do projeto e parte da construção do edifício tenham acontecido ao longo da gestão de Manoel Ribas. Mesmo assim, com a inauguração do novo prédio do CEP coincidindo com o último ano de mandato de Lupion, o colégio serviu como mais um dos símbolos das realizações da sua administração, como podemos depreender do material de divulgação representando na figura 1:



FIGURA 1 - FOLDER DE DIVULGAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ
 FONTE: Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná.
 NOTA: fotógrafo não identificado. Data sugerida: início de 1950.

Não foi possível localizar mais informações sobre os responsáveis pela impressão, a data da confecção ou a tiragem desse folder. Tampouco sabemos se materiais de divulgação similares foram produzidos para a inauguração de outras obras, sejam instituições de ensino, hospitais ou demais edificações públicas. O que podemos especular é que a utilização do lema do governo de Lupion juntamente com uma fotografia que privilegia as fachadas frontal e lateral do CEP parece não precisar de maiores legendas para demonstrar as intencionalidades de “fazer crer” e de “fazer ver”⁶¹ as realizações do administrador. Na parte externa do folder, as imagens selecionadas, embora em menores proporções, formam uma composição que apresentam alguns detalhes dos espaços da instituição como sala de aula, auditório, laboratório, salão nobre, ginásio esportivo e a piscina - ainda em construção -, igualmente expressando o simbolismo destinado ao colégio naquele contexto.

⁶¹ Estas estratégias de utilização de recursos fotográficos parece ser permanência do Estado Novo. Sobre esta questão, ver Maria Helena Capelato (1998) e Aline Lacerda (2000). Sobre o uso da fotografia como fonte, ver as contribuições de Bóris Kossoy (1998). Por fim, uma análise da utilização das imagens do novo prédio do CEP foi por mim realizada no mestrado, em especial, no terceiro capítulo da dissertação (CHAVES JUNIOR, 2004).

A despeito do teor laudatório recorrente em um dos principais jornais em circulação no estado - a Gazeta do Povo⁶² -, duas reportagens publicadas no mês de março de 1950 apresentam elementos característicos das estratégias discursivas de enaltecimento da administração de Lupion. No dia 12 de março a matéria de capa alusiva ao seu 3º ano de governo traz como título a frase “Assim se constrói um Paraná maior”, apresentando um balanço das realizações que resultariam em um “Paraná novo, mais feliz, mais rico e maior” (GAZETA DO POVO, 1950a, p. 3). Pouco depois, no dia 29 de março - aniversário de fundação de Curitiba e data da inauguração do CEP - a matéria da capa não poupa elogios ao “maior colégio da América do Sul”: a “monumental joia arquitetônica” seria o “paradigma dos estabelecimentos educacionais sulamericanos de todos os requisitos da moderna Educação” (GAZETA DO POVO, 1950b, p. 1).

Do conjunto de fontes localizadas que indicam os usos da inauguração do novo complexo do CEP como um dos ícones da administração de Moysés Lupion, destaco a mensagem do governador à assembleia legislativa na abertura das sessões ordinárias de 1950. As seguintes palavras são encontradas no documento:

Fato para todos nós auspicioso, neste domínio da educação secundária, é o da inauguração do Colégio Estadual do Paraná. Desejamos render aqui a nossa homenagem ao professor Guido Straube, o mestre que sonhou por primeiro esta realização, de cujos sonhos foi possível ir-se evoluindo para a materialização, que aí está dessa obra que, pelas suas proporções, dá um índice do Paraná novo, e é, neste gênero, o maior do nosso país. Mas não desejamos, de nenhum modo, que tal obra tenha o seu sentido, apenas em sua grandeza material. Com a preocupação de fazer dela um centro educativo, à altura de suas proporções, para que o espírito da organização seja igualmente modelar, não só estamos procurando aparelhá-la materialmente, do melhor modo como ao lado disso, estamos procurando fazer viver nela um organismo adequado a uma plena educação da juventude que nela procura a sua educação. (LUPION, 1950, p. 158-159).

Por sua vez, na administração de Bento Munhoz encontramos algumas questões importantes a serem ponderadas. Em que pese à adversidade política e as estratégias retóricas para apontar limites e fracassos dos antecessores, podemos identificar nos primeiros discursos após a eleição as críticas à administração de Lupion ao constatar que, do grande número de instituições anunciadas, a maioria não estava concluída e algumas sequer haviam iniciado. A crítica se sustenta pelo fato de que, na opinião de Bento Munhoz, não havia sido elaborado

⁶² Não parece ser casual a postura laudatória desse periódico paranaense. Segundo Elza Oliveira Filha (2004), Éverly Pegoraro (2007) e João Borges (2014), Moysés Lupion era dono de 50% do capital da Gazeta do Povo, além de ser proprietário do jornal O Dia. Seu adversário político, Bento Munhoz, mantinha estreitas relações com os proprietários de outros periódicos: O Estado do Paraná, Tribuna do Paraná e Correio do Paraná.

um plano estadual de edificações escolares, o que gerou o “desordenamento” na execução das obras, potencializado pela falta de materiais e escassa mão-de-obra para tantas obras simultâneas. Contra a morosidade, o descaso e a falta de planejamento a gestão recém-empossada pretendia como estratégia de enaltecimento de sua administração dotar o estado de “prédios escolares condignos e atualizados” (ROCHA NETTO, 1951, p. 114). A despeito dessas críticas, o novo prédio do CEP também foi tratado como símbolo das realizações da administração estadual: a parte que coube a Bento Munhoz foi, em 27 de outubro de 1951, realizar a inauguração do complexo esportivo: o estádio, o ginásio e as duas piscinas⁶³. A cerimônia foi marcada pela entrega dos espaços esportivos e também pela abertura da Olimpíada Colegial e Ginásial, em um “dia de festa para a juventude” paranaense, representada por 16 instituições de ensino estaduais participantes da competição. (GAZETA DO POVO, 1951, p. 9).

As edificações projetadas no governo de Bento Munhoz simbolizavam a perspectiva arquitetônica moderna que estava em marcha não só no estado do Paraná, mas também no restante do país. Como características principais constam em suas planificações as especificidades geográficas e de conforto ambiental, algumas das exigências requeridas por “arquitetos modernistas e educadores escolanovistas” (CASTRO, 2010, p. 275). Sobre esse aspecto, é importante perceber a proximidade dos discursos das autoridades paranaenses com o papel atribuído às realizações arquitetônicas na esfera educacional que circulavam no âmbito nacional. É exemplar, nesse sentido, um texto de Anísio Teixeira analisando as construções escolares do Convênio Escolar em São Paulo⁶⁴, no qual destaca a “arquitetura à brasileira” que ganhava forma nos novos prédios escolares em São Paulo, na década de 1950, indicando como “presságio de progresso” a possibilidade dessa arquitetura moderna contribuir para a transformação educacional. Nas palavras do autor, “possam estes prédios escolares [...] comunicar a educação e, pela educação, a existência brasileira, as suas finas e altas qualidades de inteligência, coragem e desprendida confiança no futuro” (TEIXEIRA, 1951, p. 177)⁶⁵.

⁶³ Uma das piscinas, com dimensões reduzidas, destinava-se à fase de aprendizado dos nados. A outra, com dimensões olímpicas, foi a primeira desse gênero no estado do Paraná. Formam ainda o complexo aquático trampolins de 1,5m, 3m, 5m e 10m de altura.

⁶⁴ Em linhas gerais, os convênios foram parcerias desenvolvidas entre o estado e os municípios a fim de ampliar a rede de instituições de ensino. Em um dos termos, caberia aos municípios à construção de novas escolas e ao estado o provimento de professores, por exemplo. O texto de Anísio Teixeira faz alusão, especialmente, ao Convênio Escolar em São Paulo realizado entre os anos de 1949 e 1954 e que fora chefiado pelo arquiteto Hélio Duarte. Para mais informações, ver Ângela Diniz e Ana Gabriela Lima (2009).

⁶⁵ É importante identificar a permanência das apostas na arquitetura escolar como partícipe das transformações que a escola poderia proporcionar à sociedade, a despeito das ressignificações dos estilos arquitetônicos em

Na realidade paranaense os edifícios planejados na administração de Bento Munhoz são marcados pelas formas e conceitos da “arquitetura oficial de linguagem modernista”. Principalmente nos edifícios de maiores dimensões, “a modernidade, a racionalidade e a adequação do edifício escolar passaram, neste momento, a estar relacionadas com a arquitetura modernista” (CASTRO, 2010, p. 275). Mesmo os projetos de escolas menores procuraram demonstrar traços ousados, a fim de diferenciar conceitualmente das “escolas-tipo” das administrações anteriores⁶⁶. Elizabeth de Castro indica que no governo de Lupion foi elaborada uma “família de projetos padronizados que foram executados à exaustão em todo o Paraná. Todas as 21 escolas⁶⁷ de quatro salas de aula construídas no período, por exemplo, são absolutamente iguais” (CASTRO, 2008, p. 91). Por outro lado, na gestão de Bento Munhoz, “não há projetos arquitetônicos padronizados, cada escola apresenta uma solução diferenciada, considerando-se suas especificidades geográficas” (ibid., p. 120).

A opção pelo investimento em edifícios escolares não-padronizados pode explicar, do ponto de vista quantitativo, o número reduzido de escolas construídas por Bento Munhoz em comparação ao seu antecessor. Mesmo assim, esse menor número pode ser relativizado, uma vez que, além da conclusão das obras escolares iniciadas pelo gestor anterior, a escolha das localidades para a construção de novas escolas parece ter sido feita a partir do mapeamento das demandas das regiões do estado. Na tabela 3 podemos identificar os dados relacionados à projeção de construção de prédios escolares na gestão de Bento Munhoz:

voga. A utilização dos conceitos “coloniais”, “neocoloniais”, “funcionais” ou “modernistas” e seus desdobramentos na arquitetura escolar são incorporados aos discursos de valorização da instituição escolar ao longo do século XX (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

⁶⁶ Ana Paula Correia (2006, p. 5457) explica que a adoção de projetos de “escolas-tipo”, ou seja, projetos com plantas e fachadas padrões, foi um procedimento usual para a implantação de novos prédios escolares por facilitar a construção contribuindo para a implantação em massa de edifícios escolares em prazos relativamente curtos. Importante assinalar que, por mais que houvesse críticas quanto a essa uniformização das construções, elas possibilitaram a disseminação de projetos de grupos escolares que “padronizaram espaços para museu, gabinete dentário e médico, cantina, biblioteca e auditório, espaços antes incipientes na maioria dos grupos escolares, mesmo de maneira simplificada em comparação ao ensino secundário” (ibid., p. 5470-5471).

⁶⁷ Em outra pesquisa, da mesma autora, encontramos a informação de que são 26 as escolas desse porte atribuídas à gestão de Moysés Lupion. No interstício das pesquisas (2008 e 2010), muito provavelmente outras fontes foram mobilizadas, o que pode ter resultado nas diferentes contagens.

TABELA 3 - EDIFÍCIOS ESCOLARES PÚBLICOS DO PARANÁ
PROJETADOS ENTRE 1951 E 1955

Número de salas de aula	Grupos escolares, ginásios, colégios e escolas
2	5
3	4
4	8
6	8
8	3
10	7
12	5
Total	40*

FONTE: CASTRO (2010, p. 355).

*NOTA: A autora indica que são 42 os edifícios escolares projetados na gestão de Bento Munhoz. Contudo, ao relacionar as construções, aparecem listadas apenas 40 instituições.

As seis escolas erigidas na capital - todas de grande porte e projetadas por “arquitetos renomados e de sólida carreira” - foram incorporadas ao rol de realizações da comemoração do centenário, sendo que as duas construídas na região central da cidade, intencionalmente, são exemplos do simbolismo que a arquitetura escolar representava naquele contexto. A primeira delas é o prédio do Grupo Escolar Barão do Rio Branco que teve o projeto elaborado por Romeu Paulo da Costa, engenheiro civil e professor da Escola de Engenharia da UFPR. Esta edificação foi a primeira escola integralmente projetada no governo de Bento Munhoz e na sua inauguração em meados de 1953, foi laureada como “educandário a altura do desenvolvimento material e cultural de Curitiba”, nas palavras do então Secretário de Educação e Cultura, João Xavier Viana (CASTRO, 2008, p. 125).

O Grupo Escolar Tiradentes é outra instituição representativa para aquele momento, justamente pelas particularidades na construção desse educandário. O conjunto arquitetônico foi projetado por Rubens Meister, que foi responsável, entre outras obras, pelo projeto do Teatro Guaíra. Por mais que tenha sido considerada - por alguns entusiastas da época - como “a mais arrojada construção escolar do século” (RATACHESKI, 1953), algumas críticas e problemas para a execução da obra podem ser destacadas: a escolha de um terreno próximo ao Passeio Público e à Praça do Centenário, mas de pequenas proporções para comportar todo o conjunto arquitetônico. A intenção era construir a escola perto dessas áreas verdes e que pudesse ser facilmente visualizada da avenida que ligava o Centro Cívico ao centro histórico da cidade. O segundo ponto de crítica refere-se às complicações para a finalização da obra: pouco tempo após ser iniciada, problemas estruturais foram identificados, o que levou a sua

suspensão. Nos anos que seguiram, a repercussão nos meios de comunicação foi grande, especialmente pelos opositoristas de Bento Munhoz que destacavam o dispêndio de dinheiro público e a morosidade de conclusão desse colégio. A situação se arrastou por quase uma década e somente no final de 1962, sob a administração de Ney Braga, as obras do Grupo Escolar Tiradentes foram concluídas (CASTRO, 2008).

Bento Munhoz, antes mesmo do final do mandato, deixou o cargo de governador para assumir o Ministério da Agricultura a convite do presidente João Café Filho e, nas eleições seguintes, Moysés Lupion foi reeleito apesar das denúncias de improbidade e corrupção na primeira gestão e da oposição de boa parte das elites intelectuais e culturais do estado. Nesse segundo mandato Lupion investiu na construção de mais unidades escolares demonstrando em seus discursos a preocupação em atender todos os ramos de ensino, com ênfase “na intensiva criação de unidades de grau médio, isto é, ginásios, colégios, escolas normais e cursos normais regionais” (LUPION, 1957, p. 12). Interessante notar que, apesar dos investimentos na construção de edifícios escolares realizados por ambos ao longo de quase uma década, eram constantes as reclamações que indicavam o “profundo déficit em unidades escolares”. Situação ocasionada, dentre outros motivos, pelo aumento da população no período, pois, assim como acontecera no decênio anterior, o estado teve proporcionalmente o maior crescimento populacional do país. Segundo o censo de 1960, o Paraná passou de 2.115.547 para 4.296.375 habitantes no interstício de dez anos (IBGE, 2011).

Crescimento de igual grandeza foi identificado na população de jovens entre 10 e 14 anos - faixa etária equivalente ao ingresso no ensino secundário - que passou de pouco mais de 257 mil para quase 533 mil ao longo daquela década (IBGE, 1953; 1960b). Para atender à crescente demanda pelo ensino secundário, a educação pública paranaense contava, nos anos finais da década de 1950, com 66 ginásios (exclusivos para o curso ginasial) e 12 colégios (atendiam o ginasial e o colegial) distribuídos em 72 municípios diferentes e que acolhiam um universo de quase 22 mil alunos⁶⁸; desse montante, mais de 3.600 discentes eram alunos do CEP (LUPION, 1958, p. 153-157).

⁶⁸ Há uma sensível diferença entre os dados do relatório da gestão de Lupion (datado de maio de 1957) e o anuário estatístico do IBGE (de dezembro de 1957), muito provavelmente em decorrência do lapso temporal entre as publicações. Segundo o documento estadual, 21.848 alunos cursaram o ensino secundário no ano de 1957; as informações do IBGE indicam que foram matriculados, no início do ano letivo, 20.860 alunos em instituições públicas. O censo acrescenta ainda que 13.095 discentes pertenciam a instituições particulares de ensino, formando um total de 33.955 alunos secundaristas no Paraná (IBGE, 1957, p. 378). A despeito dessa diferença, importa destacar que desse universo de alunos mais de 30 mil pertenciam ao curso ginasial e desses, 19.825 pertencentes ao ensino público. Outro dado que pode explicar a diferença na contabilização dos alunos refere-se à natureza e à quantidade de instituições: no relatório de Lupion aparecem discriminadas 66 escolas, todas sob administração estadual; no anuário do IBGE, 68 escolas, sendo 67 estaduais e uma municipal.

O ingresso na década de 1960 foi marcado por mudanças nas orientações das ações governamentais caracterizadas fundamentalmente pela “arte de industrializar”, como definiu o IPARDES (1989). Ney Braga assume o governo do estado em 1961 repetindo o expediente comum no campo político tecendo críticas às administrações anteriores, em especial quanto ao povoamento desordenado, à falta de estrutura básica e de atendimento aos municípios, ao inchaço e à inoperância da máquina pública e aos dispêndios de investimentos sem melhores planejamentos. Esses argumentos foram utilizados com a finalidade de (auto) credenciar a nova gestão como a responsável em resolver os problemas deixados pelas passadas - portanto, desvinculando-se delas -, ao mesmo tempo em que tentava construir a imagem de um governo que levaria o estado ao “pleno desenvolvimento” por meio de um “projeto político tecnocrático”, investindo tanto na ocupação dos espaços estratégicos da administração pública por integrantes de seu grupo político⁶⁹, quanto nos discursos de valorização e legitimidade que a ciência e a técnica teriam nesse projeto, conforme indica José Pedro Kunhavalik (2004b). Com isso, tinha início um conjunto de administrações⁷⁰ que passariam a investir no processo de industrialização de alguns setores como forma de modificar a estrutura econômica paranaense, até então dependente em grande parte da monocultura cafeeira, buscando dar “bases sólidas ao progresso do Estado”: papel e celulose, petroquímica e siderurgia, cimento e mineração, frigoríficos e agricultura foram alguns dos setores que receberam subsídios da Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná, criada para administrar o Fundo de Desenvolvimento Econômico (BRAGA, 1961; 1962).

Esse período de transição e de mudança de orientações nas ações do governo também impactou as questões educacionais. Nesse sentido, na primeira mensagem enviada por Ney Braga à assembleia legislativa, importantes elementos podem ser identificados:

A educação é talvez, entre todas, a mais importante função do Estado.

A limitação do acesso à educação a pequenos grupos favorecidos é uma das características do estágio de subdesenvolvimento em seus níveis mais acentuadas. [...] Por outro lado, os princípios fundamentais da democracia exigem igualdade de oportunidade, e essa igualdade será um mito enquanto grande parte da população estiver privada do acesso à escola. [...]

Esse governo pretende encarar seriamente o problema da educação. Partimos do princípio básico de que, além de um direito inalienável do

⁶⁹ José Kunhavalik (2004b) afirma que esse grupo político que deu sustentação ao chamado “Neyismo” era formado por membros com “perfil marcadamente tecnocrático” que tinham “passagens importantes na iniciativa privada, como consultores de empresas nacionais e multinacionais”. Além disso, alguns membros eram muito próximos à “hierarquia da Igreja Católica”, como é o caso de Véspero Mendes, que atuou ativamente na esfera educacional ocupando cargos máximos na Secretaria de Estado da Educação, na Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR) e no Conselho de Educação do Paraná durante o primeiro governo de Ney Braga.

⁷⁰ Para compreender as questões que marcaram os governos de Ney Braga (1961-1965) e de Paulo Cruz Pimentel (1966-1971), ver IPARDES (1989, p. 55 *et. seq.*).

homem, a educação é instrumento indispensável ao próprio rompimento do círculo vicioso da pobreza, e ponto de partida para o verdadeiro desenvolvimento econômico e social.

A situação em que encontramos o problema da educação no Paraná pode ser considerada caótica. Não que a administração anterior tenha deixado de gastar nesse setor. Ao contrário, gastou-se até muito acima mesmo do preceito constitucional. [...] Mas esses recursos foram gastos sem que fosse seguido o menor planejamento. A rede de ensino foi usada para fins quase que exclusivamente políticos. (BRAGA, 1961, p. 33).

Em referência ao ensino médio o governador assinalou a ênfase anterior destinada aos ginásios, escolas normais e cursos técnicos do comércio, ao passo que “praticamente nada existe em relação ao ensino técnico e profissional, quer industrial quer agrícola”. E continuou a crítica indicando que o estado teve como preocupação formar “candidatos ao ensino superior, mas se descuidou inteiramente da formação de pessoal habilitado e especializado para os setores dinâmicos da economia” (ibid., p. 34). Além disso, ao se referir à expansão da rede de ensino secundário no estado do Paraná asseverou que a construção de novos edifícios públicos não foi acompanhada com a mesma intensidade pelos investimentos na formação e contratação de professores, tampouco com a aquisição de equipamentos didáticos suficientes. No ano seguinte, outros elementos centrais no debate sobre a necessidade de transformação do ensino médio foram explicitados na comunicação do governador, com destaque à ampliação das possibilidades de acesso à escola, à diversificação do currículo e ao investimento nas outras modalidades do ensino de grau médio, uma vez que “o mesmo fenômeno constatado em todo o Brasil encontra-se no Paraná: a inadaptação entre o tipo de ensino propiciado pelas nossas escolas e as necessidades do desenvolvimento do Estado e do País” (BRAGA, 1962, p. 57).

As questões até aqui apresentadas contribuem para delinear contornos do contexto paranaense e, mais precisamente, do cenário curitibano da década de 1950: a reconfiguração dos espaços e equipamentos urbanos da capital foi acompanhada pelo aumento das mazelas sociais que o crescimento populacional (desordenado) proporcionou; o investimento prioritário nas regiões centrais da cidade contrasta com os problemas dos bairros mais afastados que ganhavam maior visibilidade; a diversidade cultural dos diversos grupamentos migrantes em contato com as tradições culturais dos moradores já estabelecidos; o acesso a bens de consumo e de entretenimento dão origem a novos padrões de comportamento; a paulatina industrialização e a diversificação dos postos de trabalho solicitavam qualificação e especialização profissionais; a crescente demanda pela escolarização nos diferentes níveis de ensino e a aposta na educação como importante elemento para o desenvolvimento econômico

e social; enfim, as consequências dessas transformações no cotidiano parecem contribuir para que algumas (novas) preocupações formativas fossem estabelecidas na esfera educacional.

O debate sobre o papel do ensino público, em especial, o de nível médio no início dos anos 1960 procurou corresponder a essa realidade multifacetada. No aspecto legal, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a SEEC publicou um conjunto de portarias estabelecendo currículos, programas, avaliação e demais aspectos organizacionais do ensino médio que passariam a vigorar no âmbito estadual (PARANÁ, 1962a, 1962b, 1962c). Tais reestruturações seguiram as premissas de descentralização do ensino e da observância das peculiaridades regionais incentivadas pela nova lei e fizeram parte do debate em torno da elaboração da Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Estadual de Educação e da criação do Conselho Estadual de Educação, culminando com o estabelecimento do Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 1964).

Ao mesmo tempo em que a rede de instituições públicas de ensino passou por essas modificações procurando atender às novas demandas para a formação dos jovens secundaristas, a autonomia administrativa e financeira da qual o CEP usufruía possibilitou, de forma circunscrita aos limites do próprio colégio, o estabelecimento de currículos que apostavam na diversificação e na flexibilização curricular, além da realização experimental de propostas inovadoras. É possível afirmar que essa autonomia e as representações em torno da instituição no cenário educacional paranaense - “escola que parece um símbolo”, segundo Erasmo Pilotto - foram condições para que diferentes propostas formativas fossem desenvolvidas, como foi o caso das Classes Integrais.

1.4. A “exata noção da realidade e o preparo para a vida prática”: aspectos formativos das Classes Integrais

De que formas os responsáveis pela elaboração do projeto das Classes Integrais interpretaram aquele contexto de transformações sociais? A que expectativas formativas, exigidas por uma “sociedade verdadeiramente democrática”, a inovação pedagógica deveria atender? Que representações de aluno estavam presentes na proposta? Estas perguntas se tornam necessárias em virtude da reiteração dos argumentos que indicavam a busca da formação integral do educando levando-o “a atingir o máximo desenvolvimento, a fim de que se possa realizar plenamente em todos os sentidos e a se constituir em um elemento de progresso na sociedade em que vive” (COMPIANI, 1964a, p. 4).

As justificativas para essas amplas intenções formativas eram baseadas, principalmente, nas críticas ao papel da escola secundária e na necessidade de mudanças de orientação nesse nível de ensino. Ao procurar caracterizar os problemas de uma concepção de ensino secundário em vigência até meados do século XX - a qual deveria ser superada! -, os seguintes elementos foram destacados: “não se levava em conta nem as condições psicológicas do educando [...], nem havia tanta preocupação pelo problema da integração dos jovens a uma sociedade em constante mudança” (ibid., p. 1).

As Classes Integrais, assim como outras propostas de inovação educacional, representariam possibilidades de modificação dessa situação, desde que fossem enfatizados dois aspectos centrais: primeiramente, com o embasamento nas “modernas conquistas da psicogenética” seria possível conhecer melhor a “realidade da psicologia juvenil” e, dessa forma, passar a “repensar a escola secundária em função dos interesses, das necessidades, das aspirações, das capacidades, das limitações e dos problemas do adolescente” (id.). Em segundo lugar, seria preciso dar valor à interação entre a “escola e a vida, a fim de evitar a alienação do homem com o seu tempo”. Assim, o ensino estaria inserido na “experiência vivencial do aluno, de modo a se desenvolver dentro do contexto sociocultural que o envolve”, preparando-o para “desempenhar seu papel numa sociedade verdadeiramente democrática”, aceitando a “responsabilidade que lhe cabe de trabalhar para promover o progresso e as mudanças sociais necessárias ao bem-estar de todos os homens” (id.)

Importante perceber a proximidade da tradição educacional do chamado Movimento pela Escola Nova com algumas das argumentações basilares das Classes Integrais⁷¹. Tradição essa que, dentre outros representantes, encontra em Anísio Teixeira um dos principais interlocutores, muito em vista pela ampla circulação das suas produções intelectuais e pela destacada trajetória nos campos educacional e político-administrativo⁷². Os indícios da similaridade dos argumentos podem ser localizados, por exemplo, em um texto de 1956⁷³, apresentado na XII Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira

⁷¹ No próximo capítulo são analisadas mais especificamente as experiências educacionais que serviram de inspiração para as Classes Integrais. Não é possível afirmar que somente uma tradição pedagógica tenha influenciado a inovação paranaense, dada a diversidade de referências localizadas nas fontes, oriundas de proposições distintas, por vezes concorrentes entre si.

⁷² Para mais informações sobre a trajetória de Anísio Teixeira ver, entre outros, Clarice Nunes (2000a) e Marta Araújo; Iria Brzezinski (2006).

⁷³ Esse texto, além de publicado na RBEP em 1956, também compõe o livro Educação e o mundo moderno, de 1969 (e reeditado em 2006). Esta foi uma estratégia muito utilizada - não só por Anísio, mas também por outros intelectuais que ocupavam lugares estratégicos nas instâncias administrativas -, que possibilitou ampla circulação das suas ideias.

de Educação (ABE) no qual Anísio, ao analisar o “processo democrático de educação”, destaca como uma das tarefas para “completar a obra democrática”,

a necessidade de educar muito melhor o indivíduo, para que lhe seja possível exercer o seu papel de *participante* da vida social complexa e organizada de uma sociedade avançada, e também o de *modificador* de sua rotina e organização, pela independência e liberdade de pensamento e de crítica. (TEIXEIRA, 1956, p. 6, grifos do autor)

O autor complementa, ao projetar o ideal de “escola democrática”, que esta deveria “se fazer uma escola de formação humana, em que o indivíduo aprenda a afirmar a sua individualidade numa sociedade de classes abertas, em que a aptidão e o êxito lhe determinem o *status*”, que dependerá mais das “condições pessoais, do que propriamente de hierarquia social pré-estabelecida” (ibid., p. 8, grifo do autor). Integração do indivíduo com a sociedade; valorização da vida social; busca da construção de uma sociedade democrática; educação como reconstrução contínua da experiência são alguns dos pilares da teoria de educação de John Dewey - uma das principais referências para Anísio Teixeira e presença marcante no debate sobre a transformação do ensino. O papel de mediador desempenhado por Anísio Teixeira, especialmente com o investimento na tradução e edição de algumas das obras do pensador estadunidense, possibilitou a ampla circulação de suas contribuições intelectuais nos meados do século XX em boa parte do território nacional.

É possível sugerir que o conjunto de problematizações suscitado por esses referenciais criaram condições para que algumas inovações educacionais fossem realizadas. Podemos dizer que foi no encontro dessas proposições teóricas com a crescente percepção das necessidades de mudanças nos sentidos da educação e, em especial, do ensino secundário que as Classes Integrais encontraram suporte para a sua realização. Além disso, a apropriação desses discursos serviu para responder à especificidade dos problemas colocados inicialmente no CEP: os altos índices de reprovação e de evasão no ciclo ginásial. Procurando atender a essas expectativas, a elaboração do “Plano de Organização” da proposta trazia como principais objetivos proporcionar

condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando, sem unilateralismos, excessos ou omissões; dar-lhe cultura geral que possa servir de base para estudos mais elevados, de acordo com suas possibilidades; torná-lo membro eficaz de uma sociedade democrática. (CEP, 1960a, p. 4).

As justificativas para a escolha dessas dimensões formativas contribuíram para a configuração de uma marca identitária da proposta baseada, essencialmente, no “espírito de educação integral”, adotado e replicado ao longo da experiência em diversos documentos que tratavam dos aspectos estruturantes das Classes Integrais. A passagem a seguir é emblemática nesse sentido, ao conferir os contornos dessa educação integral:

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

Para atingir esses ambiciosos objetivos seria desenvolvido um trabalho pedagógico levando em consideração aspectos que investissem na educação física, educação intelectual, educação moral, educação artística, educação sexual, formação religiosa, educação social, educação democrática, educação para o trabalho e educação para as horas de lazer. Para cada uma dessas dimensões foram apresentadas questões que deveriam ser consideradas no desenvolvimento do projeto⁷⁴. Com relação à educação democrática, por exemplo, as seguintes expectativas formativas foram destacadas:

Pretendendo-se educar para a Democracia é necessário que a escola se organize de forma democrática, em que todos participem das várias atividades, com sua parcela de cooperação e responsabilidade.

Os trabalhos de equipe, as atividades extracurriculares e a recreação dirigida muito contribuirão para desenvolver o espírito de grupo e a compreensão de que a vida em sociedade implica uma série de renúncias pessoais em benefício dos interesses comuns.

Pela assimilação dos valores culturais, técnicos e sociais do meio buscar-se-á a formação do cidadão consciente de sua posição na sociedade e de quanto ele depende dos outros, a fim de levá-lo a retribuir, na medida de suas possibilidades, a ajuda recebida. (CEP, 1960a, p. 6).

Partindo desses entendimentos sobre educação democrática diversas ações foram realizadas ao longo da proposta visando à formação de um “cidadão do futuro” para a “verdadeira democracia” (CEP, 1966a), das quais é possível destacar a que talvez tenha alcançado maiores repercussões: as campanhas. Consistiam em momentos de debate e desenvolvimento de ações, a partir da identificação de “problemas humanos da comunidade”,

⁷⁴ Nesse capítulo são exploradas algumas questões relacionadas à educação democrática e à educação social. As demais dimensões são abordadas nos capítulos seguintes.

nos quais os alunos das Classes Integrais procuravam envolver não só os seus colegas de turma, mas também toda a comunidade escolar (CEP, 1963c, p. 6).

Das campanhas realizadas, duas ganharam destaque: a primeira delas, a “Campanha pró-agasalho do menor do Canguiri”, idealizada pelos alunos das 3^{as} séries, em 1962, a partir de uma visita à Escola de Recuperação de Menores do Canguiri. Às vésperas do inverno e sensibilizados pelas condições de vestuário observadas no educandário, o grupo de alunos iniciou a mobilização para a doação de roupas e calçados, o que resultou em uma grande quantidade de donativos alcançando, inclusive, repercussão na imprensa da época (DIÁRIO DO PARANÁ, 1962). No ano seguinte, em virtude dos incêndios que devastaram as lavouras de muitas cidades do interior paranaense, foi organizada a “Campanha pró-flagelados pelos incêndios no Paraná” arrecadando grande quantidade de roupas, mantimentos e remédios, além de ajuda financeira obtida nos pedidos realizados “pela cidade” (CEP, 1963b, p. 27). Outras campanhas foram desenvolvidas em orfanatos, patronatos, asilos, hospitais, arrecadando donativos, ou como em um caso específico, com a confecção de sapatos de “vulcaflex”, modelo “mocassin”, feitos pelos próprios alunos nas aulas de Artes Aplicadas e que foram doados às idosas do Asilo São Vicente de Paula, em Curitiba (CEP, 1962b).

Atitudes como essas eram valorizadas, pois buscavam promover tanto a “integração do educando à vida comunitária pela tomada de consciência dos problemas sociais e econômicos que afligem a população”, quanto “incentivar o desejo de colaborar, na medida de suas possibilidades, para o engrandecimento do Estado e do País e formar o homem para a Democracia Participativa, para a cidadania” (CEP, 1967b, p. 10). Importante considerar que a noção de integração da proposta partia dos seguintes pressupostos:

Integração, entretanto, não deve ser tomada, apenas, no sentido de adaptação a uma situação que existe mas que nem sempre satisfaz, a uma simples acomodação. Conhecer o que a comunidade possui de bom e que por isso deve ser conservado, e identificar as falhas e os erros para procurar saná-los, eis como seria desejável que se interpretasse a palavra integração. INTEGRADO, portanto, seria o indivíduo que conhecesse o ambiente em que vive, com seus vícios e virtudes, e que conseguisse adotar uma posição de estímulo e de defesa aos aspectos positivos de sua comunidade, mas que também soubesse ser combativo quando se tratasse de erradicar algo prejudicial ao bem-estar do grupo, ou de lutar por uma causa justa, ainda que contrariando o “status quo” (CEP, 1964a, p. 1-2, grifos do autor).

As considerações apresentadas sobre a educação democrática suscitam algumas questões que merecem ser problematizadas. Embora os argumentos reiterados ao longo da proposta das Classes Integrais indicassem que o processo formativo e de integração do

indivíduo àquela sociedade democrática resultariam na “tomada de consciência” da realidade social visando contribuir para mudanças, o ideal de democracia constituído naquele momento - fundamentado essencialmente nas contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira difundidas pela imprensa pedagógica - não colocava em questão os processos de organização societária, seus conflitos e contradições relativos à ordem econômica e social. Dessa forma, efetivou-se uma representação de democracia acomodada ao modo de produção e desenvolvimento liberal que, no período pós 2ª Guerra Mundial, foi fortemente afirmada pelas grandes potências ocidentais e, em alguma medida, também fundamentou o ideário desenvolvimentista no Brasil⁷⁵.

Segundo Ana Waleska Mendonça e Libânia Xavier, as apropriações do chamado “pragmatismo *deweyano*”, em especial o uso experimental do “conhecimento científico na solução de problemas de ordem prática”, deu contornos a certa “racionalização do sistema escolar” caracterizada pela “concepção peculiar de planejamento que se fundamentava nos estudos da comunidade e que supunha o esclarecimento da população atingida, a fim de garantir a sua aceitação e continuidade” (2008, p. 31). Ao destacarem o papel da escola “para a formação de uma consciência comum favorável ao desenvolvimento nacional”, o que possibilitou uma aproximação entre o pragmatismo e a ideologia desenvolvimentista⁷⁶, as autoras afirmam que

a transformação da escola, para ajustá-la às novas condições do País (determinadas principalmente pelo avanço do processo de industrialização) e para consolidar o funcionamento da democracia liberal, constituía-se em condição indispensável do pleno desenvolvimento nacional (id.)

Na proposta das Classes Integrais, outra dimensão de considerável importância e que muito se aproximou das questões trabalhadas na educação democrática foi a denominada “educação social”:

Para que o educando possa ocupar com desenvoltura seu lugar na sociedade é necessário que conheça e acate certos princípios e regras sociais indispensáveis ao convívio humano harmonioso; assim, em todo o tempo de permanência no colégio o aluno será incentivado a agir com respeito, delicadeza e comedimento, não só no trato pessoal com os professores como também em relação aos colegas e funcionários do estabelecimento. (CEP, 1960a, p. 6).

⁷⁵ Sobre essas questões ver, entre outros, Miriam Limoeiro Cardoso (1978) e Marcus Vinícius Cunha (1991).

⁷⁶ Ver também Ana Waleska Mendonça *et al.* (2006).

Os indícios localizados sinalizam que para o desenvolvimento do “espírito social dos alunos” um conjunto de atividades foram promovidas com regular frequência, como as “festas escolares, as visitas, as excursões, as entrevistas e as demonstrações mensais realizadas nos dias de reuniões de pais” (CEP, 1962a, p. 3). As atividades em grupos e trabalhos em equipe, incentivados cotidianamente em todas as disciplinas também contribuiriam nesse sentido. Importante pontuar ainda o papel da orientação educacional no “desenvolvimento da sociabilidade”, incentivando a integração entre os alunos a partir dos resultados dos sociogramas de cada uma das turmas⁷⁷ (CEP, 1962b, p. 49).

Outras atividades que merecem destaque, pela natureza de “livre escolha” a elas atribuídas - o aluno poderia trocar de opções a cada bimestre -, eram os “clubes”⁷⁸ que, além de “facilitarem a integração dos educandos à vida social pelo desenvolvimento de habilidades específicas representavam, também, um recurso para dotá-los de formas de higiene mental pelo aproveitamento das horas de lazer” (CEP, 1967b, p. 10-11). O papel formativo dos clubes tinha como horizonte o desenvolvimento do espírito social dos alunos; a canalização das tendências agressivas; a liberações das tensões emocionais; o desenvolvimento de “hobbies” e o fornecimento de meios para estimular as atividades espontâneas e criadoras (CEP, 1961, p. 24).

Um desses clubes, em especial, assumiu papel de relativo protagonismo, ao tratar especificamente das relações interpessoais: a dança social. Desenvolvida invariavelmente aos sábados pela manhã com a intenção de “desembaraçar” os alunos no “setor das relações humanas na vida social” (CEP, 1967b), essa atividade contava com a participação tanto dos alunos das Classes Integrais - normalmente os alunos das 4^{as} séries - como também, para compor os pares, com as alunas das classes comuns do CEP, que tinham aulas aos sábados à tarde e chegavam mais cedo para participar da dança. Na figura 2 visualizamos⁷⁹ um registro dessa atividade:

⁷⁷ A aplicação da “técnica sociométrica” para a identificação de alunos “isolados, rejeitados, esquecidos e líderes” contava com a contribuição do professor Germano Bayer, da Educação Física. No quarto capítulo retorno a essa questão, analisando as implicações do uso dos sociogramas nessa disciplina especificamente.

⁷⁸ A oferta e regularidade dos clubes variavam de acordo com o interesse dos alunos (era realizada uma pesquisa sobre as preferências temáticas e viabilização de espaços e materiais para a realização) e também pela disponibilidade de professores ou, em alguns casos, dos próprios alunos em coordenar as atividades elegidas. São indicadas, com regular frequência, clubes com as seguintes temáticas: Mexe-mexe, Teatro, Xadrez, Damas, Sing-song, Ciências, Desenho, Pintura e Cerâmica (CEP, 1967b, p. 10-11). Em outros relatórios aparecem referências a: Fotografia, Dentifrício, Filatelia (CEP, 1961, p. 25); Literário, Concerto de aparelhos elétricos, Carpintaria, Aeromodelismo, Danças folclóricas e Dança social (CEP, 1962b, p. 29-31); Palavras cruzadas, Música, Escolinha de Artes (cerâmica, trabalhos em couro, pintura, recortes, trabalhos em arame). (CEP, 1963b, p. 31).

⁷⁹ Não foi possível identificar quais elementos compuseram a “montagem do registro”, ou conforme Bóris Kossoy (1998), a “realidade interior” da imagem - contexto da produção, a preparação, os arranjos necessários



FIGURA 2 - CLUBE DE DANÇA SOCIAL (DANÇA DE SALÃO)

FONTE: Acervo pessoal de Ruth Compiani.

NOTA: fotografia não identificado. Data sugerida: 1964.

Em seu depoimento oral a ex-coordenadora das Classes Integrais, professora Ruth Compiani, apresentou questões relacionadas tanto aos procedimentos disciplinares e de organização adotados pela equipe de professores para a realização destas atividades, quanto às estratégias utilizadas pelos alunos no momento da prática:

No 4º ano nós dávamos aula de dança. Uma hora de dança por semana. Nós convidávamos as alunas de uma série anterior: os alunos eram da quarta série e as alunas da terceira. Elas traziam a autorização do pai, chegavam uma hora mais cedo e frequentavam a aula de dança. Tínhamos um professor que orientava. E então os alunos saíam... ou pelo menos se tentava com que eles saíssem completamente orientados na vida e na educação. [...] E a aula transcorria do jeito que a gente achava que era conveniente: os meninos enfileirados e as meninas enfileiradas para não haver essa escolha. Mas às vezes eles ficavam contando quantos têm aqui, quantos somos aqui nessa

para o registro, a intenção de sua produção, etc. Da “realidade exterior”, ou seja, do registro evidente, visível, identificamos muito provavelmente um cenário que pode encontrar correspondência com a forma como as atividades eram desenvolvidas: as 24 duplas uniformizadas e espalhadas no espaço disponível - o ginásio esportivo do CEP -, sugerindo alguma organização e descontração no momento da dança propriamente dita. Talvez a presença de algum dos professores acompanhando e orientando a atividade, em meio aos alunos, tenha sido propositadamente omitida. Com relação aos quatro alunos no fundo da quadra, que aparentam não participar da prática, pelo menos naquele momento, não é possível afirmar se foi por opção, por falta de pares femininos ou outro motivo.

outra fila e procuravam ficar bem na [direção] para dançar com a moça que eles quisessem.

O controle - mais ou menos flexível - nessa atividade coeducativa se deve ao fato de que não eram frequentes, naquele contexto, os momentos de interação entre meninos e meninas nas demais práticas educativas do CEP. As possibilidades de contato eram ainda mais reduzidas se considerarmos as chamadas classes comuns, uma vez que os meninos estudavam exclusivamente pela manhã e as meninas à tarde, sendo a presença masculina no colégio, no período vespertino, praticamente exclusividade dos alunos da inovação pedagógica. Do ponto de vista dos ex-alunos das Classes Integrais podemos identificar dimensões complementares sobre essas danças e algumas consequências na perspectiva da formação integral desejada. Segundo Douglas Destefani, que estudou entre 1960 e 1963, um conjunto de sentimentos muito peculiares ficaram marcados ao rememorar aqueles momentos:

Outra inovação que deixava a gente constrangido, alegre, feliz e deprimido, ao mesmo tempo, eram aulas de dança. Sábado pela manhã. Então tinha uma radiolinha *motoplay* [...] e a professora Odete [Schruber] botava um disco LP lá - um Ray Conniff ou coisa assim - e daí ficava uma fila de piá do lado do ginásio de esportes e outra fila de meninas previamente selecionadas pela diretora da tarde, que era extremamente severa. Então você tinha o procedimento: os dois grupos andar até o meio e daí pegar o par. E o par que vinha na direção da gente nem sempre era o que a gente estava escolhendo... e provavelmente o contrário também era a mesma coisa [risos]. Era muito difícil dar certo [risos]. E aí tinha que pegar em tal lugar e começar a dançar. [...] Era um sarro, muito divertido mesmo. [...] Essa era uma atividade esperada, desejada e temida ao mesmo tempo [risos], porque você não sabia o que é que ia dar, mas era muito bacana, muito legal.

Os professores também desempenhavam importante papel no acompanhamento e na avaliação das atividades propostas visando à educação integral. Além das atribuições didáticas e pedagógicas comuns ao fazer docente - como o trato com os conteúdos específicos de cada disciplina e as avaliações “formais” - a eles era solicitado o registro mensal das “qualidades” a serem observadas no cotidiano escolar. Para esses registros eram utilizadas fichas específicas, encaminhadas à coordenação pedagógica e comumente discutidas nas reuniões semanais dos professores e, eventualmente, nos encontros mensais com os pais e responsáveis. Essas “qualidades” eram relativas ao indivíduo: “responsabilidade, iniciativa, perseverança, controle emocional, hábitos morais, hábitos de higiene”; à escola: “boas maneiras, pontualidade, ordem, capricho”; e ao convívio em grupo: “cooperação no trabalho, respeito e consideração pelos colegas, influência no grupo” (CEP, 1960c, p. 3).

Os depoimentos de alguns dos ex-professores das Classes Integrais nos permitem perceber de que formas essas orientações foram apropriadas e passaram a fazer parte das suas práticas pedagógicas, naquele contexto. De acordo com o professor de Português, Luiz Gonzaga Paul - que participou apenas dos dois primeiros anos da proposta -, a noção de educação integral era representativa de um conjunto amplo de aspectos:

Integral em termos de tempo, primeiramente, porque os alunos tinham aulas de manhã e numa parte da tarde [...]. E integrais também porque um dos procedimentos pedagógicos, que me marcou bastante e em que a professora Ruth insistia muito, é que as matérias se articulassem, abordando na sua disciplina os aspectos dos conteúdos tratados nas outras, sempre que possível em correspondência com disciplina-guia. [...] O ensino integral procurava exatamente, pela articulação dos conhecimentos, dar a ideia da realidade total dos conhecimentos. Claro que isso era o ensino, transmissão de conhecimentos. Mas, nas Classes Integrais, fazia-se muita questão de cultivar as atitudes dos alunos. É outro aspecto do magistério educativo que, então, me marcou muito e eu gostava muito de agir nesse campo. [...] Lembro-me de que, no início principalmente, a Ruth fez uma série de reuniões dando a filosofia, a concepção que ela tinha das Classes Integrais, da articulação das disciplinas, do tempo tido como integral, de convivência com os pais, de integrar os pais no processo, da formação da personalidade e não só da transmissão de conhecimentos. Esse aspecto da formação da personalidade integrava o projeto tanto quanto a transmissão de conhecimentos. Procurava-se dar equilíbrio na ênfase entre conhecimento e atitudes, sempre tendo em vista como os alunos deveriam ser como pessoa.

A “insistência” com a busca da articulação das disciplinas e com os cuidados dos aspectos atitudinais dos alunos visando à educação integral também foram rememorados pelo professor Jayme Antônio Cardoso, que lecionou nas Classes Integrais nos anos finais da proposta:

quando fui chamado para as Classes Integrais a coordenadora, Professora Ruth Compiani, expôs as diretrizes pedagógicas das Classes Integrais. [...] Ela vislumbrava o que hoje se costuma chamar de educação integral. Não era para o aluno apenas receber uma determinada disciplina - a de História no meu caso, ou a Geografia, que também lecionei -, mas cada professor deveria trabalhar sua disciplina mantendo contato com os demais professores de outras disciplinas. De tal forma que, quando você estudava [em] História ou Geografia um determinado tema, até a professora de Inglês participava, de Português, em algumas coisas que pudesse ter conexão. Procurava-se essa conexão para o que aluno sentisse que a disciplina não era um “canteiro isolado”. Havia uma clara preocupação de todos os professores de interagir com os alunos a fim de que suas atividades não se restringissem ao trabalho de conteúdos específicos, mas também de atitudes que favorecessem a formação dos jovens. Ao término do ginásio, eu tinha sempre uma observação muito clara para mim. Quando via aqueles meninos - eu tive oportunidade de ver os que saíram em 1965, 1966 e os que estavam prestes a

sair em 1967 - era interessante e estimulante sentir o grau de maturidade dos alunos de, em média, quatorze anos de idade.

É importante considerar que estavam em circulação diferentes representações sobre os papéis da juventude em virtude da crescente participação dos jovens na sociedade e das formas pelas quais as transformações sociais foram por eles vivenciadas/realizadas. Em seu depoimento, o professor Jayme argumenta sobre a percepção dos alunos no final do processo formativo das Classes Integrais, dando destaque ao resultado atingido pelo adolescente após cursar os quatro anos no ciclo ginásial da inovação pedagógica. Tais considerações coincidem com as expectativas anunciadas desde o início da implementação da proposta, quando a questão assim estava colocada:

Tomar-se-á conhecimento da personalidade do educando como ser humano em evolução, cheio de dúvidas e imprecisões, vivendo a fase problemática da adolescência e que necessita de ajuda para atingir a maturidade característica do adulto ajustado nas diferentes esferas da vida (emocional, social, etc.). (CEP, 1960a, p. 8).

A responsabilidade pelas ações para a transição/superação dessa “fase problemática” estava centrada, principalmente, no papel da Orientação Educacional. A atuação junto aos alunos foi constituída pelo acompanhamento individualizado, pelas reuniões de trabalho em grupo e pela supervisão das horas de estudo e das atividades extraclasse (clubes), sendo ainda constante a aplicação da “técnica de entrevista seguida de aconselhamento” e de testes e questionários diversos para ampliar o conhecimento sobre as particularidades dos alunos (CEP, 1963d, p. 2). A Orientação Educacional também estabeleceu contato próximo com os professores das Classes Integrais, em especial, nas reuniões periódicas nas quais eram confrontadas as questões referentes ao cotidiano das salas de aula com os resultados do acompanhamento individualizado dos alunos. Nessas reuniões também eram realizadas sessões de estudos sobre a “Psicologia do Adolescente” com a leitura, debate e sugestões de uma série de textos temáticos⁸⁰. Outra importante interface da equipe da Orientação

⁸⁰ Nos relatórios é possível localizar um conjunto significativo de referências a autores brasileiros e estrangeiros que eram “lidos” por meio de “sínteses mimeografadas” elaboradas pelos orientadores educacionais, ou em algumas oportunidades, pelos próprios professores das Classes Integrais, como estratégia formativa e de envolvimento dos docentes nos estudos e discussões. Dos referenciais estrangeiros os mais frequentes foram Pierre Weil e Henry Lindgreen, mobilizados para o debate de temas como “relações humanas entre professores e alunos” e “compreensão da criança e do adolescente”, respectivamente. Aparece ainda com relativa frequência a realização de estudos sobre a “classificação dos temperamentos” de Gérard Heymans e René Le Senne. Das referências nacionais, os indícios sinalizam para o uso considerável do livro “Manual do professor secundário” de Theobaldo Miranda Santos (1961), em especial as partes referentes aos “aspectos da adolescência” (características biológicas, psicológicas, intelectuais, sociais, etc.). Outro conjunto significativo de referências

Educacional se deu com os pais dos alunos. Em geral, nas reuniões mensais, eram tratados alguns dos problemas de ordem cotidiana identificados no colégio, assim como em diversas oportunidades há registros da presença de “pessoas especializadas⁸¹ em psicologia educacional e do adolescente para proferir palestras” aos pais e responsáveis. (CEP, 1963b, p. 42).

As pesquisas e os debates realizados contribuíram para a constituição de um ideal de educando - leia-se adolescente - que possuía necessidades específicas em cada uma das “fases de seu desenvolvimento”. Com isso, a ênfase dos temas abordados em cada uma das séries, ao longo do ciclo ginásial, atenderia a uma dimensão considerada adequada e condizente com os níveis de desenvolvimento e amadurecimento desses alunos:

- 1ª série - Ensinar o aluno a estudar, a adquirir bons hábitos de trabalho.
- 2ª série - Ajudar o aluno na socialização e integração ao grupo.
- 3ª série - Orientar a educação sexual.
- 4ª série - Orientação vocacional. (CEP, 1963d, p. 1)

Mas que representações os próprios ex-alunos das Classes Integrais construíram daquele momento, ao vivenciarem a transição da infância para a adolescência? De que formas esse processo formativo atingiu (ou não) os resultados projetados? Ao ser perguntado sobre o que era ser jovem naquele período, Jackson Sponholz - aluno entre 1963 e 1966 -, apresentou algumas questões importantes:

Juventude era brincar, jogar bola, tomar sorvete, nem namorar era uma prioridade. O Colégio Estadual do Paraná era uma instituição de ensino que atendia aos jovens do ensino secundário e que congregava alunos de todas as classes sociais. Tínhamos colegas muito pobres e outros abastados. Nunca percebi nenhuma discriminação. As diferenças eram encaradas como elas são, sem preconceitos. Brincávamos de igual para igual. Evidentemente, que os mais simples eram melhores em esportes, por isso muito requisitados no futebol. Também eram mais espertos e ligeiros de raciocínio. O uniforme era essencial para evitar maiores diferenciações entre os alunos. [...]

Para mim, ser jovem nos anos 1950 e 1960 era andar de calça curta, embora muitos gozassem, era jogar bola, brincar, ouvir música, idolatrar cantores, ir ao cinema, ler gibis. Nada mais, como eu acho que deve ser a juventude, inocente, romântica, pois é quando se forma o caráter das pessoas, se delinea a personalidade, se inserem conceitos históricos, políticos e sociais, os quais irão germinar em cada pessoa, para mais tarde dar frutos em cada um, de acordo com as suas personalidades. A vida é uma escada que deve ser escalada degrau por degrau. Pular degrau implica em algum

estava endereçado a artigos correntes na imprensa pedagógica, como a Revista Escola Secundária da CADES, a Revista de Pedagogia da USP e a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul.

⁸¹ Aparecem listados, entre outros nomes, Pórcia Guimarães Alves e Eny Caldeira, professoras da Universidade do Paraná e o psicólogo Paulo de Tarso Monte Serrat.

comprometimento de formação. [...] No ensino superior, aí sim, desenvolvi minha parte política, participei de diretoria de centros acadêmicos, participei do movimento “tropicalismo”, li muito o Pasquim, Millôr Fernandes, etc. E acho que é assim que as coisas devem acontecer, tudo tem o seu momento certo.

Por sua vez, Silvio Melamed, aluno das classes entre 1965 e 1968, apresentou percepções da transição da vida infantil para a adolescência, destacando as relações interpessoais e as projeções das responsabilidades que faziam parte daquele contexto:

Nessa fase da vida, [da] formação da personalidade, você tinha as suas escolhas: queria arrumar uma namoradinha, gostava de ir nas festinhas que tinham em garagem; gostava de sair com uma menina... quando conseguia pegar na mão, era coisa de outro mundo. [...]

A gente não tinha muito acesso à informação porque não existia todo esse acesso à informação. Então, o jovem naquela época, quando saía da casa dele, era colégio e diversão. A diversão era algumas brincadeiras, ir a um jogo de futebol, bater uma bola e ir em festinha. Era isso. [...] Mais tarde que a gente começou a pensar no futuro. Só começou a pensar no futuro depois que foi para o Científico, foi fazer vestibular. Ninguém pensava no futuro, assim, exatamente o que eu vou fazer no futuro. Só queria aproveitar aquele momento. Era isso, era uma vida mais simples, [...] as metas eram outras, você tinha outros objetivos. O teu objetivo era aproveitar a vida, sair com os amigos, arrumar namoradinha, [...] você não tem preocupação nessa idade, aliás, preocupação nenhuma.

As memórias de Jackson Sponholz e Silvio Melamed nos permitem sugerir que cursar o ciclo ginásial nas Classes Integrais constituiu a parte inicial de um processo de tornar-se jovem e que continuaria ao longo do ciclo colegial e do ensino superior. Essas impressões têm correspondência com um chamado prolongamento da infância, ou seja, a ampliação do tempo de escolarização oportunizado tanto pelas condições (e aspirações) familiares dos alunos - a escolha para que o filho cursasse o ciclo ginásial em período integral de estudos significa muito em relação a isso -, quanto pelas novas demandas sociais e econômicas daqueles anos 1960. Os investimentos na educação dos jovens para a melhoria das condições de vida, em virtude das necessidades inerentes àquele contexto de aceleradas transformações sociais, produziram uma questão a ser equacionada: a dispensa temporária desses jovens do mundo do trabalho teria como consequência a exigência de qualificar e especializar a formação do ensino de grau médio para a corresponder às expectativas daquela “sociedade democrática em crescente fase de industrialização e urbanização”. Essa necessidade esteve presente no cerne do debate sobre a urgência de reformas e transformações do ensino secundário, conforme tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Expansão e transformação do ensino secundário e a aposta nas experimentações educacionais

[...] o fenômeno da expansão da rede de ensino médio não é um fenômeno paranaense, nem mesmo brasileiro, nem é um fruto de minha fantasia ou sequer da minha vontade. É uma grande tendência mundial, tendência avassaladora. Já se disse, com a maior razão, que se o século XIX foi o século de expansão do ensino primário, o século XX é fora de dúvida o da expansão do ensino médio. [...] Falamos em expansão. Na verdade, deveríamos dizer: expansão e transformação. Infelizmente, não nos cabe operar neste setor transformações nem mesmo de experiência uma vez que o fundamental da matéria ainda está erroneamente sujeito à legislação federal. Mesmo, porém, que fosse, tal expansão, matéria que dependesse de minha vontade, mesmo que a pressão justa das populações do interior não fosse um reclamo imperativo, não seria eu quem iria barrar ou sequer dificultar essa face do processo de democratização da cultura. (LUPION, 1957, p. 135).

O excerto destacado está contido na mensagem do governador Moysés Lupion apresentada à assembleia legislativa do estado do Paraná, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1957. No que diz respeito ao setor educacional, além das considerações acima, também foram salientados o “esforço para superar o déficit de vagas” e a “intensiva criação de unidades de ensino de grau médio, isto é, ginásios, colégios, escolas normais e cursos normais regionais” (ibid., p. 129). A extensa listagem do aparato legal de criação - ou estadualização - de cada uma das escolas públicas era a representação da “evolução” estatística desse nível de ensino, na opinião do gestor.

A despeito das formalidades e da função político-administrativa que esse tipo de documento cumpre, são significativas as referências aos elementos centrais do debate educacional realizados ao longo da década de 1950⁸². Podemos perceber, por exemplo,

⁸² A elaboração do documento foi organizada pela equipe do então secretário da SEEC, Vidal Vanhoni. Professor de Geografia e História e Bacharel em Direito pela Universidade do Paraná (UP), ocupou este cargo de 31 de janeiro de 1956 até julho de 1958, quando passou a lecionar na UP como professor de Direito do Trabalho. Foi eleito deputado estadual, chegando a presidir a assembleia legislativa em 1961. É na gestão de Vanhoni que algumas iniciativas foram realizadas no ensino secundário paranaense, em especial, no Colégio Estadual do Paraná, como veremos adiante.

menção a uma máxima de ampla circulação de autoria de Isaac Kandel⁸³ - o século XX e a expansão do ensino médio em termos globais -, assim como referências, no âmbito nacional, às críticas pela centralização das políticas educacionais, à rigidez da legislação do ensino médio brasileiro e à bandeira da democratização do ensino e da cultura, as quais circularam amplamente na imprensa e em outros espaços do debate educacional. Não por acaso, democratização, expansão e transformação se constituem como palavras-chave presentes em grande parte dos discursos sobre as necessidades de reformulações do ensino médio, com intensidade aumentada especialmente nos meados dos 1950.

Naquele contexto, com a profusão de distintos argumentos sobre as necessidades de adequações do ensino médio às novas demandas sociais, que elementos referentes especificamente ao ensino secundário compunham o debate educacional? As críticas mais recorrentes direcionadas a esse nível de ensino convergiam para o fato de que, apesar da notável expansão, ainda era considerado como inadequado e não correspondente às expectativas formativas da sociedade em transformação. Tal fenômeno era percebido em diversos países, com diferentes graduações e a depender dos estágios de desenvolvimento econômico, cultural e social em que se encontravam; “a uma sociedade nova deve corresponder uma educação nova” era o postulado indicado, entre outros, por Roger Gal. O professor do Instituto Pedagógico Nacional da França, em artigo publicado na RBEP, analisou as relações entre o “ensino secundário e o mundo moderno”, ressaltando o papel da “sociologia educacional” no debate acerca das reformas educacionais. Segundo o autor, para a realização de uma necessária adaptação e transformação de finalidades do ensino secundário,

impõe-se um estudo preliminar das relações existentes entre sociedade e educação, sob os pontos de vista econômico, social, demográfico, político e científico. Ele [o estudo] deve esclarecer a compreensão das necessidades atuais e futuras da sociedade, em indivíduos qualificados nas diversas profissões e em diferentes níveis. Ele deve considerar, tão cientificamente quanto possível, a evolução das necessidades econômicas e a divisão das tarefas na sociedade de amanhã - pois que vivemos num mundo em evolução acelerada. Ele deve mostrar quais são as ciências e as técnicas necessárias à formação do homem moderno para que ele se integre de modo útil na vida ativa e na sociedade adulta. (1960, p. 21).

⁸³ Isaac Leon Kandel (1881-1965) é considerado um dos pioneiros em pesquisas comparativas e internacionais. Foi consultor internacional de desenvolvimento educacional da ONU e da UNESCO entre 1946 e 1962. Uma das obras de referência de Kandel é intitulada *Comparative education*, de 1933, a qual é revista e publicada em 1955 sob o título *The new era in education: a comparative study*, sendo traduzida e impressa no Brasil, em 1960, sob o título “Uma nova era em educação: estudo comparativo”. A referência a essas obras e o reconhecimento de Kandel como uma autoridade no cenário educacional são localizadas com bastante frequência no debate brasileiro.

O debate no cenário brasileiro era constituído por críticas que seguiam caminho análogo. Ao analisar as consequências pedagógicas da expansão do ensino secundário, Geraldo Bastos Silva asseverou: “Na realidade, o que há não é nem ‘democratização’ nem ‘decadência’, mas um grave desajustamento entre as condições reais em que o ensino secundário opera e a finalidade teórica a que ele visa” (1959, p. 35). Nesse mesmo sentido, Maria José Garcia Werebe destacou a “crise de crescimento” do ensino secundário, observando que “o problema central, a nosso ver, está no desajustamento da escola secundária a sua nova clientela, que já não pode toda ela adaptar-se mais ao ensino que lhe é ministrado”. E complementou a autora: “É absurdo procurar formar o homem para o Brasil de hoje com as escolas de ontem” (1963, p. 142-143).

Outro elemento de relevância no debate nacional - que em alguma medida se configurava como impeditivo para transformações de maior alcance - referia-se à necessidade de reformulação legal do ensino secundário: rígido, uniforme e ultrapassado eram adjetivações recorrentes ao se tratar do aparato legislativo herdado do Estado Novo, cuja estruturação ainda era predominantemente a mesma da Lei Orgânica do Ensino Secundário, da Reforma Capanema, de 1942. Eram requisitadas modificações que estivessem atentas aos “novos rumos”, ao “rápido desenvolvimento” e aos resultados da “democratização do ensino secundário”. Contudo, algumas críticas de Jayme Abreu ampliam o repertório de questões, dando contornos à complexidade dos problemas relacionados ao ensino secundário brasileiro:

É frequente entre nós o estereótipo de atribuir-se à lamentável centralização pedagógica exercida pelo Ministério da Educação e Cultura, impondo formalmente ao país um modelo único de escola secundária. [...] Em verdade, todavia, razões culturais muito mais profundas são as que devem responder por essa imobilista e estática inércia pedagógica, o que é fácil de provar pelo inaproveitamento das oportunidades de afirmação de autonomia educacional, como aquelas concedidas, por exemplo, ao ensejo da organização das classes secundárias experimentais, tão minimamente, quase insignificadamente utilizada por parte daqueles em que se admitia aguardarem apenas ensejo de autoafirmação educacional. (1961, p. 12).

Depuram-se do debate as tensões entre a formação voltada às camadas populares e a direcionada às elites; a dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação intelectual para a continuidade dos estudos; a expansão da rede de instituições privadas, sobretudo confessionais, a necessidade de investimentos em instituições públicas para atender à crescente demanda de jovens; e o prestígio do nível secundário em detrimento dos outros ramos do ensino médio (normal, comercial, industrial e agrícola). Essa complexa trama acerca

das transformações do ensino médio e, em especial, do ensino secundário, envolveu inclusive uma tensa disputa no plano político, ao longo do processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Tais elementos compuseram um cenário marcado pelo “imperativo da renovação”, conforme ponderou Rosa Fátima de Souza (2008).

Além da compreensão dessas questões, é importante destacar o aperfeiçoamento das estruturas institucionais responsáveis tanto pela administração do sistema de ensino, quanto pelo incremento da produção e difusão de ideias que serviram para fomentar o debate acerca das reformas pretendidas no ensino secundário. Para isso concorrem a atuação dos intelectuais que ocuparam os cargos estratégicos nas diferentes instâncias administrativas e o protagonismo destes mesmos atores na circulação das concepções e proposições, em especial, por meio dos impressos pedagógicos. Essa organização institucional possibilitou investimentos em políticas de reconhecimento dos sistemas de ensino e das propostas de inovações pedagógicas desenvolvidas em outros países, em especial, Estados Unidos, França e Inglaterra e que se constituíram como referências para o cenário brasileiro. Com o cuidado em não operar com a simples “transplantação cultural” dos sistemas de ensino exteriores - muito criticada por intelectuais como Anísio Teixeira e Geraldo Bastos Silva -, a circulação de vários atores, na condição de professores, gestores e autoridades do ensino colaborou sobremaneira para alimentar o debate interno com as possibilidades de reformas desenvolvidas em outras nações. Cabe pontuar que além dos resultados das incursões publicados na imprensa pedagógica, as traduções de livros e artigos também foram importantes para a difusão de propostas de inovações pedagógicas na realidade brasileira.

Igualmente faz parte desse capítulo a análise de algumas experimentações educacionais realizadas ao longo da década de 1950, inspiradas nas ideias pedagógicas em circulação e efetivadas em decorrência dos papéis ocupados pelos atores sociais que delas se apropriaram. O desenvolvimento dessas iniciativas pioneiras - em diferentes localidades e com limitado alcance - antes mesmo da autorização e normatização governamental, sinaliza para a legitimação do ideário experimentador como “recurso para introduzir algumas inovações” naquele regime estritamente contido, conforme interpretou Gildásio Amado (1973, p. 50). No cenário paranaense, por exemplo, identificamos a realização, em 1957, de uma iniciativa denominada Colégio Experimental do Colégio Estadual do Paraná, em parceria com a Universidade do Paraná com alcance restrito, duração de apenas um ano letivo e que, apesar disso, promoveu a efetivação de um conjunto expressivo de atividades educacionais utilizadas na proposta das Classes Integrais, anos mais tarde.

Naquele contexto, podemos dizer que o momento mais representativo do ideário experimentador tenha sido quando da oficialização da proposta das Classes Experimentais, autorizadas por meio das “Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais”, documento da Diretoria do Ensino Secundário (DESe) publicado em 1958 e que estabeleceu as normas de implementação e funcionamento desse tipo de classe a partir do ano seguinte. Com isso, poucas - e variadas - experiências foram 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).

Ao falar especificamente sobre as Classes Integrais do CEP, o mapeamento das experiências congêneres consideradas referências para a proposta paranaense contribuiu para a compreensão do processo de elaboração do seu projeto. De acordo com os documentos consultados, o “estudo das experiências” realizadas em outras instituições de ensino possibilitou aos elaboradores da proposta “confrontar pontos de vista e assegurar uma orientação dentro das mais bem fundamentadas tendências pedagógicas” (CEP, 1963a, p. 3). As particularidades da experiência paranaense podem ser melhor compreendidas com a identificação dos princípios e diretrizes que compunham as propostas inspiradoras e as formas como estas foram apropriadas pelas Classes Integrais, a fim de atender às necessidades daquele contexto específico que tinha como objetivos iniciais resolver problemas como os elevados índices de reprovação e evasão escolar.

2.1. Expandir, transformar e diversificar o ensino secundário: a “inadaptação entre o tipo de ensino propiciado pelas nossas escolas e as necessidades do desenvolvimento”

A fim de compreender o debate sobre as proposições de transformação do ensino secundário, entendo ser representativo destacar um texto de Anísio Teixeira intitulado “A escola secundária em transformação”⁸⁴, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no início de 1954. O autor ressalta a necessidade de a escola secundária deixar de ser “tradicional, intelectualista e livresca” e destinada somente à formação das individualidades condutoras para “atender aos objetivos da população que a está procurando”, ao mesmo tempo em que projetava que esse nível de ensino deveria se configurar como uma

⁸⁴ Esse texto foi originado da transcrição de uma palestra de Anísio em ocasião de um seminário de inspetores de ensino secundário promovido pela Diretoria de Ensino Secundário (DESe). Posteriormente compôs, em conjunto com outros ensaios divulgados em conferências, seminários e periódicos, o livro “A educação e a crise brasileira” de 1956 e, recentemente reeditado pela editora da UFRJ, em 2005.

“escola média vária, diversificada, múltipla, heterogênea” (TEIXEIRA, 1954, p. 19). Tais reclamações se justificavam principalmente pelo aumento da demanda e pela condição heterogênea da “diversíssima variedade” de adolescentes que procuravam o ensino secundário. Nas palavras de Anísio, a escola secundária

vai-se fazer a escola para os adolescentes, destinada a prolongar a educação humana além do período primário, oferecendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com as suas aptidões e as suas capacidades. Em vez de ser uma escola exclusivamente de elite, [...] será uma escola para todos, a todos educando e orientando segundo suas aptidões, para o trabalho, hoje sempre técnico, seja no campo do comércio, da indústria, das letras ou das ciências. [...] Todos deverão ser instruídos e formados para participarem de uma civilização que não é simplesmente empírica, mas racional e científica, intencionalmente construída pelo homem e toda construída sobre tecnologias e técnicas cada vez mais dependentes da inteligência compreensiva, informada e orientada, socialmente ajustada e individualmente cooperante, na medida dos próprios meios (ibid., p. 11).

Para a constituição de um “ideal de escola secundária”, Anísio localizou exemplos de experiências pedagógicas estrangeiras, como as desenvolvidas na França, nos Estados Unidos e na Inglaterra, dando especial destaque à “liberdade de organização de programas, de seriação e de método” que as caracterizavam, apontados por ele como caminhos inevitáveis para a reforma do ensino secundário brasileiro. Além disso, apostava que a “lei de equivalência”⁸⁵ poderia significar o início dessa transformação, uma vez que possibilitaria a articulação entre os diversos ramos do ensino médio, além de ampliar as possibilidades de acesso aos cursos superiores.

A essas interpretações é possível acrescentar a compreensão de Maria José Werebe que, ao relacionar elementos históricos da constituição do ensino secundário no Brasil e a permanência de alguns dos objetivos estabelecidos pelo aparato legal em vigor naquele contexto, assevera que esse nível de ensino era caracterizado, “desde suas origens” como “eminente propedêutico, acadêmico e acentuadamente intelectualista”. A autora observou ainda que a orientação “adotada na organização dos seus currículos e programas

⁸⁵ Anísio referia-se à Lei n. 1.821 de 1953, que dispunha sobre o regime de equivalência entre os cursos de grau médio, para efeito de matrícula no ciclo ginasial e nos cursos superiores. Outra lei havia entrado em vigor anos antes - Lei n. 1.076 de 1950 - e garantia o direito à matrícula no ciclo colegial secundário (clássico ou científico) aos alunos que concluíssem o ginasial no curso comercial, industrial ou agrícola. Essas leis, conforme analisa Clarice Nunes, acabaram tornando-se “uma proposta formal, paliativa, de reorganização do Ensino Médio, pois apenas articulavam legalmente o ensino secundário com os demais ramos, abrindo a possibilidade de transferência do aluno de um tipo de ensino a outro, mediante prestação de exame de adaptação, ou de um ciclo de estudo a outro mediante exame de complementação” (2000, p. 53). Para uma análise mais aprofundada sobre desdobramentos das leis de equivalência, ver Geraldo Bastos Silva (1969, p. 354 *et. seq.*).

sempre foi intelectualizada, voltada sobretudo para a preocupação com o preparo dos alunos para o ensino superior” (1963, p. 141).

Nessa mesma direção, merecem destaque as críticas de Jayme Abreu, extraídas de um relatório apresentado no Encontro Regional de Educadores Brasileiros em janeiro de 1961 e publicado na RBEP naquele mesmo ano. A percepção do intelectual se baseava no argumento de que a escola secundária brasileira era “em verdade, um fenômeno típico de desajuste entre uma rígida e arcaica superestrutura educacional e a estrutura social a que serve e de que é projeção”. E prossegue, de forma contundente:

Reflita-se como a escola secundária brasileira, montada historicamente como instituição propedêutica para uns poucos candidatos aos estudos de nível superior, viu, impassível, o engrossar progressivo de suas fileiras com o afluxo de camadas populares à sua clientela, permanecendo surda e cega às novas e multiformes exigências da maioria do seu disciplinado, tão diferente do de outrora. [...] Não levou em conta que sua clientela é sobretudo a de uma classe média urbana em ascensão social e não mais aquela que representava a fina flor ornamental do patriciado rural brasileiro; não atentou para que a sociedade brasileira é uma sociedade em mudança, por múltiplos fatores determinantes, como sejam: crescimento demográfico, aumento da renda nacional [...], incremento sensível da população urbano-suburbana, aumento de valor da produção industrial, modificações na estrutura ocupacional, maiores facilidades de comunicação, mudança dos estilos de vida na estrutura familiar, tecnologia, industrialização, ideologia, secularização da cultura, enfim, por toda uma congêrie de fatores que fazem da sociedade brasileira uma sociedade realmente em mudança para uma democracia industrial⁸⁶. (ABREU, 1961, p. 11-12).

Jayme Abreu sintetizou o que consistiam, na sua opinião, os “defeitos mais importantes” do ensino secundário, dividindo-os em dois grupos. Em primeiro lugar, as “deficiências quantitativas” que incluíam o descompasso entre a população escolarizável e as exigências da estrutura ocupacional, o predomínio da matrícula nas escolas secundárias acadêmicas e a insuficiência da rede escolar pública, ocasionando “proliferação de empresas em que o objetivo não é a finalidade educativa”. O segundo grupo, as “deficiências qualitativas”, envolviam questões legais - centralização pedagógica, currículos e programas uniformes e extensos, multiplicidade de ramos de ensino, tendência acadêmica do ensino, sistema inadequado de exames -, questões decorrentes da estrutura econômica do país, como a remuneração inadequada, a deficiência da formação dos professores e a precariedade de prédios e equipamentos, e, por fim, os elementos ligados à “má tradição do ensino”, como a

⁸⁶ Katya Braghini (2008) analisa os elementos que davam sustentação ao termo “democracia industrial”, em especial a articulação da tríade “desenvolvimento, trabalho e integração social” com os debates sobre as políticas educacionais para o ensino secundário, na passagem dos anos 1950 para os 1960. Ver também Braghini (2005).

preocupação com o resultado dos exames, o formalismo do ensino, a alienação da escola com relação à comunidade e o mercantilismo educacional. (ibid., p. 14-18).

As mudanças no cenário econômico e social tiveram como resultado o incremento da demanda pela escolaridade de nível médio, em especial, pela educação secundária, a qual foi ocasionada, entre outros elementos, pelo crescimento da população jovem, pelo aumento do número de instituições de ensino e também pela maior procura por camadas da população que almejavam a continuidade de sua formação, em sua maioria alimentadas pelas expectativas de ascensão social pela educação. Ao analisar aquele contexto, Libânia Xavier considera que as mudanças sociais que proporcionaram a “generalização do estilo urbano de vida” também contribuíram para a “formação de uma população marginal nas grandes cidades” que buscava a “integração à sociedade urbana e industrial” imprimindo, dessa forma, “à educação escolar não só o atributo de direito a todos, mas, sobretudo, o de necessidade de todos” (1999, p. 72).

Nesse mesmo sentido, as considerações de Geraldo Bastos Silva lançam luzes sobre outros aspectos que contribuíram para o aumento da demanda pelo ensino secundário naquele contexto. Para ele, a educação

é um fato social e, nessa qualidade, entrelaça-se aos demais fatos sociais e depende, em grande parte, das condições econômicas. Estas, hoje em dia, como efeito da industrialização, tornam possível que maior número de jovens tenha acesso à educação ulterior à primária, não somente porque maior soma de recursos pode ser canalizada para a manutenção das escolas, como, principalmente, porque é possível dispensar esses jovens das atividades de produção, como consequência da melhoria geral dos padrões de vida. (1963, p. 213)

Como face do mesmo fenômeno, a expansão do ensino secundário acabou por gerar algumas consequências pedagógicas que influenciaram diretamente nas representações acerca desse nível de ensino e fizeram com que o debate sobre a necessidade de transformações fosse ainda mais intensificado. Uma das questões refere-se à crescente heterogeneidade do perfil dos alunos secundaristas, “quer do ponto de vista do preparo escolar anterior, quer do ponto de vista da maturidade psicológica para uma aprendizagem acadêmica” (1969, p. 322). Para Geraldo Bastos Silva, o crescimento do ensino secundário proporcionou a perda do seu “caráter socialmente seletivo”⁸⁷, pois

⁸⁷ Geraldo Bastos Silva reflete sobre duas perspectivas do que chama caráter seletivo do ensino secundário. A primeira, compreendida a partir do entendimento legal que o ensino secundário possuía, qual seja, a de “uma educação que escolhesse os melhores e os preparasse, dentro de um sentido de formação da personalidade, para as funções de liderança social” (1969, p. 323-324). O autor critica as consequências ocasionadas pelo descompasso entre o aumento e heterogeneidade do contingente de alunos e a não correspondência de

aprofundaram-se na população escolar as disparidades de níveis sociais, com a decorrência de a crescente heterogeneidade de condições extraescolares de motivação e experiência cultural somar-se à heterogeneidade de experiência escolar e de maturidade psicológica. (ibid., p. 323)

A falta de políticas educacionais que investissem em uma “estrutura mais flexível e diferenciada” de ensino secundário, oportunizando uma “educação geral não-acadêmica” e que atendesse às necessidades e condições desse universo heterogêneo de alunos resultou, segundo Silva, em grandes índices de evasão e retardamento dos alunos. O autor também observou que o aumento desses números deveria “por si só, desfazer todo o entusiasmo quanto à ‘democratização’ do ensino secundário” (ibid., p. 327). Esse parecia se constituir um importante dilema dos sentidos de “democratização” em disputa: o aumento das oportunidades de acesso, pela ampliação do número de vagas, gerou problemas quanto ao rendimento e à adaptação dos alunos em uma estrutura que não atendia às particularidades da demanda heterogênea que passava a ter acesso ao ensino secundário.

Se por um lado a ampliação da rede de escolas públicas era uma necessidade - e, de fato, estava em processo de realização -, por outro as consequências da paulatina ampliação das vagas, ocasionada pela participação expressiva da iniciativa privada nesse nível de ensino, se constituíam como problemas a serem equacionados. Anísio Teixeira, em seu discurso de posse no INEP, foi enfático ao destacar um conjunto de problemas por ele identificados naquele contexto:

A escola secundária multiplicou-se, quase diríamos ao infinito. Como escola de *passar de uma classe social para outra*, fez-se a “escola” brasileira. Aí é que a exacerbação de uma falsa filosofia de educação e todos os velhos defeitos de nossa pedagogia passaram a reinar discriminatoriamente. Como a [escola] primária, organizou-se em turnos, reduzindo o período escolar a meio dia e, à noite, a um terço de dia. Improvisou professores. [Utilizou os] métodos mais obsoletos de memorização, da simples imposição de conhecimentos inertes e do formalismo das notas e exames. Fez crescer uma indústria de livros didáticos fáceis e fragmentados, “*de acordo com o programa*” e reentronizou o *passar no exame* como finalidade suprema e única da tortura, meio jocosa, meio trágica, que é o nosso atual ensino secundário. Num país em que a iniciativa privada foi sempre reticente ou apática, para tudo que custa esforços e não remunera amplamente, fez-se do ensino secundário um dos campos prediletos dessa iniciativa (1952, p. 74, grifos do autor).

transformações na estrutura do ensino, o que fez do ensino secundário seletivo “no pior sentido da expressão”. O precário “exame de admissão” e a ação de “fatores casuais e negativos” ao longo do percurso escolar provocaram aumento nos índices de eliminação e retenção escolares. Ver mais em Silva (ibid., p. 324 *et. seq.*).

Em relação ao estado do Paraná, Erasmo Pilotto analisou em um livro publicado em 1954⁸⁸ a situação do ensino paranaense, tecendo críticas à “comercialização do ensino” promovida pela expansão da rede privada de estabelecimentos secundários a partir de 1930. Mesmo reconhecendo as contribuições - sobretudo numéricas - da iniciativa privada para essa dimensão da “democratização do ensino” até meados do XX, o educador paranaense ressaltou que a frouxidão dos critérios da administração federal para a autorização de funcionamento e reconhecimento desse tipo de estabelecimento acabou contribuindo para “uma fase de decadência profunda da qualidade da formação que se lograva atingir” (1954, p. 87).

Pilotto ainda ressaltou - como visto no capítulo anterior - que uma das principais ações da gestão estadual da qual fez parte como secretário de educação foi a expansão da rede pública de ensino secundário, principalmente para as cidades do interior do estado. Tal investimento, continuado pelas administrações de Bento Munhoz e de Moysés Lupion, resultou em uma particularidade: ao final da década de 1950, dentre os estados mais populosos do país⁸⁹ o Paraná possuía uma rede de ensino com mais instituições públicas do que privadas. Esse quadro, observado nos censos demográficos do IBGE, também foi destacado por Maria José Werebe que, ao criticar as disparidades entre “as péssimas escolas e as instituições excelentes” que faziam parte das redes de ensino, assinalou que “a maioria das instituições de ensino secundário pertence a particulares, sendo pouco significativas, com exceção de dois Estados (São Paulo e Paraná), a participação dos poderes públicos” (1963, p. 134). Nos demais estados, invariavelmente, o predomínio era de instituições privadas sobre as públicas, como podemos depreender da tabela 4:

⁸⁸ O livro “A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio” compõe um conjunto de publicações veiculado pela CILEME visando à interpretação e à compreensão da escola brasileira, conforme veremos adiante. Apesar do otimismo que cercou o conjunto de publicações, Pilotto observou que os “dados compilados são, muitas vezes, insuficientes quer como amostra representativa da totalidade das regiões do Estado, quer, mesmo, como de cada um dos aspectos que a pesquisa considerou” (1954, p. 7). Ainda assim, o paranaense reconheceu a importância do trabalho da campanha em possibilitar o conhecimento destas informações para a planificação das intervenções no sistema educacional público.

⁸⁹ Em ordem decrescente de estados, com relação à população estimada em 1960, segundo dados do IBGE: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal (correspondente à cidade do Rio de Janeiro), Bahia, Rio Grande do Sul, Paraná e Pernambuco. (IBGE, 1960a).

TABELA 4 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SECUNDÁRIO (CICLO GINASIAL), SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E UNIDADES DA FEDERAÇÃO (1957-1960)

Unidades da Federação	Ciclo Ginasial											
	1957			1958			1959			1960		
	Dependência administrativa											
	Púb.	Part.	Total	Púb.	Part.	Total	Púb.	Part.	Total	Púb.	Part.	Total
São Paulo	251	284	535	304	287	591	348	289	637	363	294	657
Minas Gerais	59	289	348	67	318	385	68	348	416	75	389	464
Rio Grande do Sul	50	165	215	50	177	227	58	188	246	59	203	262
Distrito Federal*	32	158	190	31	162	193	30	173	203	30	181	211
Rio de Janeiro	15	117	132	16	131	147	18	139	157	19	155	174
Paraná	68	46	114	75	45	120	84	43	127	103	49	152
Bahia	23	82	105	24	87	111	30	96	126	35	101	136
Pernambuco	11	85	96	14	99	113	23	105	128	26	113	139

FONTES: IBGE (1957, 1958, 1959, 1960a). Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

NOTA 1: No cômputo das instituições públicas estão incluídas as unidades pertencentes às três esferas administrativas (federal, estadual e municipal).

NOTA 2*: Em 1960 os dados referentes ao Distrito Federal passam a corresponder ao recém-criado estado da Guanabara. No censo daquele ano há a incorporação das informações referentes à nova capital federal - Brasília -, as quais não são apresentadas na presente tabela.

Apesar da expansão das instituições públicas de ensino se configurar como uma necessidade no cenário nacional, os problemas ocasionados pela falta de investimentos refletiram tanto nas condições estruturais das escolas, quanto na formação e capacitação dos docentes. As considerações de Maria José Werebe são precisas ao identificar algumas dessas questões e as suas consequências para as representações de ensino público daquele contexto:

Graças à reputação de alguns estabelecimentos estaduais, devida à excelência do seu ensino, à qualificação de seus mestres e ao rigor adotado nos seus exames, verifica-se, por parte do público, um grande respeito pelas instituições oficiais, constituindo mesmo sinal de distinção intelectual e orgulho para as famílias, ter os filhos nelas matriculados. Infelizmente, porém, com a expansão da rede de escolas oficiais, muitos foram os estabelecimentos atingidos pela falta de recursos financeiros, pela improvisação de mestres, sem falar dos que foram instalados em condições muito precárias, abalando-se, assim, o bom nome do ensino público. (1963, p. 135)

Essa situação merece ser analisada com atenção, observando as questões específicas de cada localidade a fim de perceber as semelhanças com a situação acima destacada. Em se tratando do estado do Paraná, é possível localizar no início da década de 1960 críticas à expansão da rede de ensino secundário estadual, ao que tudo indica porque a construção de novos edifícios públicos não teria sido acompanhada com a mesma intensidade pelos investimentos na formação e contratação de professores, tampouco com a aquisição de equipamentos didáticos suficientes, conforme relatórios do governador Ney Braga (1961; 1962). Ao mesmo tempo, a análise de cada uma das instituições de ensino, em suas particularidades - e excepcionalidades - também precisa ser realizada. É o caso, por exemplo, de atentarmos para as questões que envolvem o Colégio Estadual do Paraná, modelar instituição de ensino e na qual, nos parece, alguns dos problemas estruturais e de quadros profissionais eram menos presentes, em comparação aos demais colégios públicos. Tais representações foram rememoradas por alguns dos ex-alunos das Classes Integrais. Para Douglas Destefani, aluno das primeiras turmas das classes, o CEP

era um colégio padrão, em termos paranaenses [...]. Todo mundo almejava ir ao Colégio Estadual do Paraná, se fosse [optar por] um colégio público; se fosse [colégio] privado, seria o Santa Maria, que custava bastante. Mas todo mundo preferia o Colégio Estadual pela qualidade e por ser gratuito.

Considerações semelhantes quanto à qualidade do ensino público e, em especial, do CEP fazem parte das memórias de Silvio Melamed, também ex-aluno das Classes Integrais. Ao narrar os motivos pelos quais teve sua trajetória formativa direcionada para o CEP, Silvio nos apresenta o seguinte relato:

O que tinha de bom naquela época era o ensino público. O particular [...], geralmente assim, já considerando a parte de ginásio e faculdade, só ia para o particular quem não tinha condição de passar... condição técnica, vamos dizer assim, que não conseguia o grau para ingressar no público. O público era o supassumo! [...] Por que surgiu a oportunidade de estudar no Colégio Estadual do Paraná? Não é porque eu queria, é porque os pais da gente definiam: “Vai para o Colégio Estadual, que é o melhor que existe” [...]. Tinham dois colégios em Curitiba que eram o supassumo, assim, em termos de [ensino]: era o Colégio Estadual do Paraná e o Colégio Militar. [...] Não era todo mundo que queria botar o filho no Colégio Militar, por “n” motivos. Era mais fácil entrar no Colégio Militar se você fosse de família de militares, mas mesmo assim tinha muita gente civil que estudava lá. Mas meus pais optaram [pelo] Colégio Estadual do Paraná.

O lugar ocupado pelo CEP naquele imaginário social certamente influenciou nas representações construídas sobre a instituição e as memórias dos ex-alunos. Além disso, outros elementos identificados nas demais fontes acessadas nos permitem afirmar que ele se aproximava mais do conjunto dos estabelecimentos estaduais com “excelência de ensino” do que do grupo de “estabelecimentos atingidos pela falta de recursos financeiros” aludidos por Maria José Werebe (*op. cit.*). Esta observação se torna importante pelo fato de que, tendo em vista tais especificidades, o CEP ocupava um lugar *sui generis* no cenário educacional paranaense, o que parece ter possibilitado a realização de inovações educacionais que pudessem corresponder a algumas das demandas para a transformação do ensino secundário daquele contexto.

Em linhas gerais, as considerações apresentadas procuram delimitar o cenário do debate educacional e as questões que envolviam o ensino de grau médio e, em especial, o ensino secundário, no que se refere às necessidades de transformações em sua estrutura e na adequação à realidade social. A fim de entender de que formas as condições para a realização dessas transformações foram estabelecidas, creio ser importante analisar a realização de pesquisas, a produção de ideias pedagógicas e a ampla circulação oportunizadas pela organização de estruturas político-administrativas ligadas à esfera educacional.

2.2. A circulação de ideias pedagógicas sobre o ensino secundário: o papel de órgãos e as estruturas institucionais

Percebemos ao longo dos anos 1950 uma série de iniciativas da administração federal visando à estruturação das questões referentes ao ensino, à pesquisa e ao aperfeiçoamento técnico, principalmente com a criação ou reformulação de um conjunto de instituições e órgãos especializados. Para além da burocratização das questões relacionadas ao ensino e à pesquisa, podemos entender que o funcionamento desses órgãos colaborou para a descentralização, estruturação e otimização de ações em cada uma das áreas contempladas. Mais do que isso, o conjunto de iniciativas destacadas possibilitou, das mais diversas formas, as condições de realizações das propostas de renovação do ensino secundário implementadas naquele contexto.

No Ministério da Educação e Cultura (MEC), por exemplo, no que diz respeito ao ensino secundário, dois órgãos merecem atenção: o primeiro é a Diretoria de Ensino

Secundário (DESe)⁹⁰, responsável pela orientação, fiscalização, aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário por meio da realização de inquéritos, coletas de dados estatísticos, pesquisa e estudos, a promoção de intercâmbios entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros, entre outras ações. Uma dessas ações foi a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário⁹¹ (CADES): instalada durante a gestão de Armando Hildebrand com a intenção de “elevação do nível” e “difusão do ensino secundário no país”, as seguintes finalidades foram apresentadas no decreto de instituição da campanha:

tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; e possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária (BRASIL, 1953).

Importa assinalar nesse momento que tanto Armando Hildebrand, quanto seu sucessor na diretoria da DESe, Gildásio Amado⁹², tinham a “modernização do ensino secundário” como necessidade primeira. E mais: era declarada a intenção de “promover o esclarecimento da opinião pública, quanto às vantagens asseguradas pela boa educação secundária” (BRASIL, 1953), por meio do desenvolvimento de um conjunto de iniciativas que visavam proporcionar modificações substantivas naquele nível de ensino. Segundo Diana Pinto, a partir de 1956 quando Gildásio passou a dirigir a DESe, foram realizadas as seguintes ações:

- 1) cursos de aperfeiçoamento para professores portadores de registro no MEC;
- 2) estágios de “aperfeiçoamento” [...] ou de “informação” [...] realizados no Colégio Nova Friburgo, em convênio com o Centro de Estudos Pedagógicos da Fundação Getúlio Vargas [...];
- 3) bolsas de estudo para estágio de professores no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres [França];
- 4) cursos para secretários de estabelecimentos de ensino secundário;
- 5) encontros e jornadas de inspetores e diretores;

⁹⁰ A DESe teve seu regimento aprovado no Decreto nº 20.302, de 2 de janeiro de 1946, juntamente com as demais diretorias que compunham o Ministério da Educação e Saúde: Diretoria do Ensino Superior, Diretoria do Ensino Comercial e Diretoria do Ensino Industrial. Anos mais tarde, com o Decreto nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, o regimento da DESe é reformulado, ampliando suas atribuições.

⁹¹ Foi instituída pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, e fazia parte do Plano de Ações da DESe, órgão subordinado ao MEC. Mais informações, ver Diana Couto Pinto (2008).

⁹² Gildásio Amado (1906-1983) formou-se em Medicina pela Universidade do Rio de Janeiro (1928), ingressou como professor de Inglês no Colégio Pedro II (1926), onde também lecionou História Universal (1927) e Química (1928-1956). Ocupava o cargo de Diretor da seção do externato do modelar colégio carioca quando foi designado para a função de Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (1956-1968). Atuou ainda como docente na rede estadual de ensino da Guanabara, em colégios particulares e na Universidade do Rio de Janeiro, além de ocupar outros importantes cargos na administração do ensino brasileiro. Mais informações, ver Diana Pinto (2002).

- 6) cursos radiofônicos de disciplinas do currículo do curso secundário e de orientação para professores;
 - 7) encontro de pais e mestres visando incentivar atividades extraclasse e a criação de associações de pais e mestres;
 - 8) elaboração de material didático para auxiliar a atividade docente.
- (PINTO, 2008, p. 159).

Convém destacar que os desdobramentos de muitas dessas iniciativas estão diretamente conectados com as experiências de inovações pedagógicas no ensino secundário efetivadas no final da década de 1950 e início dos anos 1960. Essas ações atingiram especialmente a formação de professores e de pessoal técnico-administrativo, o que mostra terem sido importantes pilares para a consolidação das iniciativas inovadoras. Uma dessas realizações, direcionada aos professores, foi a edição do periódico *Escola Secundária* entre os anos de 1957 e 1963⁹³. Percebemos no editorial de apresentação do primeiro número - de provável autoria do redator-chefe, Luiz Alves de Mattos⁹⁴ -, a intenção de o periódico “prestar informações, esclarecimentos, sugestões e assistência técnica” ao professores secundários, além de se constituir como um potencial veículo para a troca de ideias, sugestões e experiências, “favorecendo a formação de uma nova mentalidade, mais progressista, mais propícia à observação objetiva, à experimentação renovadora e à revisão crítica dos postulados, finalidades, currículos e métodos” (*ESCOLA SECUNDÁRIA*, 1957, p. 8).

O segundo órgão ligado ao MEC e que desempenhou importante papel naquele contexto foi o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁹⁵. Considerado privilegiado lugar de debates e tomadas de decisões para a reestruturação da educação nacional, as

⁹³ *Escola Secundária* se constitui como uma importante fonte para identificar a difusão das proposições de reformulações e a circulação de orientações didáticas diversas, as quais certamente contribuíram para o debate sobre o ensino secundário. Já realizaram pesquisas sobre esse periódico, entre outros, Silvia Fonseca (2003), Rita Frangella (2003) e Maria Cristina Oliveira e Ruy Pietropaolo (2008). A escolha em dar destaque a esse periódico justifica-se pelo fato de que são frequentes as menções a ele ao longo do desenvolvimento das Classes Integrais, especialmente como subsídios para as reuniões de professores, conforme veremos no próximo capítulo.

⁹⁴ Luiz Alves de Mattos (1907-1980) formou-se em Filosofia e Teologia na Ordem de São Bento no Rio de Janeiro em 1924. Por intermédio da Ordem dos Beneditinos reside nos Estados Unidos entre 1926 e 1931 onde obtém os seguintes títulos: Bacharel em Teologia, Bacharel em Direito Canônico, Doutor em Teologia e Mestre em Educação. É nesse período que tem contato com a “Ciência Moderna” aprofundando seus estudos sobre o método científico, a experimentação e as modernas técnicas de ensino, diretamente influenciado pelo pragmatismo de John Dewey. Ao regressar ao Brasil atua em instituições confessionais em São Paulo na década de 1930. No Rio de Janeiro, a partir de 1939, torna-se professor de Didática Geral e Especial da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (UB) e publica livros sobre didática, metodologia e planejamento de ensino. Possui, entre outras realizações, protagonismo na organização e direção de duas instituições de ensino, notadamente reconhecidas pelo caráter inovador de suas propostas: o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da UB (1948) e o Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas (1950). Mais informações sobre a trajetória de Luiz Mattos, ver Lúcia Vilarinho (2002).

⁹⁵ Os primeiros diretores do INEP foram Lourenço Filho (1938-1945), Murilo Braga de Carvalho (1945-1952) e Anísio Teixeira (1952-1964). Para mais informações sobre o INEP e suas realizações ver, entre outros, Maria Clara Mariani (1982) e Ana Waleska Mendonça e Libânia Xavier (2008).

estratégias de intervenção nos sistemas de ensino atendiam a uma dupla função. Segundo Ana Waleska Mendonça e Libânia Xavier, o INEP foi criado com

atribuições de natureza diferentes, voltadas, por um lado, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas no campo da educação - visando, entre outras coisas, subsidiar as políticas desenvolvidas pelo Ministério - e, por outro, atribuições de caráter executivo, como prestar assistência técnica aos sistemas estaduais, municipais e particulares, além do objetivo de divulgação [...] do conhecimento pedagógico (2008, p. 24).

Para atingir esses objetivos de distintas naturezas - que representavam a síntese do que se estava por fazer no processo de (re)construção da educação nacional - um importante canal de comunicação foi criado: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Interessante notar que, na ocasião da publicação do primeiro número do periódico, em julho de 1944 - portanto, ao final da gestão de Lourenço Filho -, o Ministro da Educação Gustavo Capanema já ressaltava a contribuição da revista na discussão e divulgação dos estudos e pesquisas sobre os problemas pedagógicos do país. Capanema assinalou que a RBEP “se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais” e das “conclusões da experiência pedagógica dos que [...] trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar” (1944, p. 4). Ainda nessa apresentação, Capanema indicou a necessidade de mudanças na realidade educacional brasileira, destacando que o Ministério da Educação não poderia ser apenas uma “agência burocrática” ou “um aparelho de enumeração ou registro das instituições e atividades da educação nacional”, nem tampouco deveriam as “preocupações teóricas” serem limitadas “à divulgação de ideias pedagógicas gerais, tornadas lugares comuns na presente fase da história da educação nova no mundo”. Os “conceitos e normas” que deveriam reger os trabalhos em educação em território brasileiro deveriam partir da observação de “nossa própria experiência” em diálogo com os “princípios gerais hoje indiscutíveis” e “tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países” (ibid., p. 3).

Ao analisarem o conteúdo da RBEP, na busca de localizar o debate sobre as necessidades de reformulações do ensino secundário nos anos 1950, Katya Braghini e Bruno Bontempi Junior destacam que a RBEP pode ser compreendida como um “extrato de toda a ordenação governamental que diz respeito à educação brasileira” e apontam a participação efetiva de um conjunto de “profissionais que atuavam diretamente em órgãos estatais voltados aos estudos sobre a educação brasileira”. Para os autores,

como intelectuais e técnicos, esses colaboradores foram os articuladores de uma política educacional, na medida em que eram colocados estrategicamente em postos de trabalhos ligados às direções e atuando para o funcionamento das entidades voltadas para a pesquisa, de modo que o levantamento de dados e a proposição de um ideal de país ligavam-se aos acontecimentos do país” (2012, p. 259).

Essa é uma chave importante para a compreensão das relações entre os intelectuais que ocupavam lugares de poder nas diferentes esferas administrativas e as proposições para a reconstrução da educação nacional emanadas desses órgãos. Mais do que participar ativamente do debate educacional brasileiro, a atuação desses intelectuais na elaboração das políticas, ou seja, como *policy makers*, foi fundamental para as iniciativas desenvolvidas em território nacional.

No discurso de posse como diretor do INEP⁹⁶, Anísio Teixeira ressaltou, dentre outros aspectos, a necessidade de pesquisas aprofundadas sobre a realidade educacional brasileira, a fim de “examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino” (1952, p. 76). E acrescentou que era “necessário levar o inquérito às *práticas educacionais*, [medindo] a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos” (ibid., p. 78, grifos do autor). Para Anísio, o INEP deveria tornar-se “o centro de inspiração do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que [...] deverá dirigir e orientar a escola brasileira”, movimento “indispensável à reconstrução escolar” (ibid., p. 77).

Conhecer os fatos e as práticas educacionais e formar a consciência educacional comum compunham as diretrizes que levaram, dentre outras ações, ao estabelecimento de duas campanhas: a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME)⁹⁷ e a

⁹⁶ Como observa Alberto Venâncio Filho (2005, p. 36), o discurso de posse de Anísio se caracteriza como um “verdadeiro programa de governo, [...] estabelecendo as linhas de uma ação firme e atuante no setor da educação”. Com pequenas alterações para melhor servir aos fins que visava em cada uma das publicações, esse discurso de posse de Anísio foi publicado como separata pelo Inep, incluído na RBEP em 1952 (versão por mim utilizada), além de ter servido como texto introdutório em dois livros de sua autoria: “A educação e a crise brasileira” e “Educação no Brasil”, de 1956 e 1969, respectivamente. Anísio ainda fazia referências a partes desse discurso quando se referia às questões que envolviam o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Mais informações, ver Mendonça (2008).

⁹⁷ Instalada em julho de 1952, surge motivada por um movimento de âmbito internacional com importante participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), visando contribuir com a renovação dos métodos de ensino e atualização de livros e manuais didáticos, tendo especial atenção combater a veiculação de estereótipos e preconceitos contra diferentes povos presentes nos materiais pedagógicos. No Brasil, Anísio Teixeira ao procurar prestar assistência técnica ao professorado, tem no horizonte o investimento nos cursos de aperfeiçoamento e na elaboração de materiais impressos. Para estes intentos contribuiu a CALDEME com a “produção de guias de ensino e análise dos programas e livros didáticos utilizados nas escolas” (FILGUEIRA, 2011, p. 4). Buscava-se, com isso, a renovação da literatura pedagógica, a

Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Sobre os desdobramentos desta última, algumas considerações: regulamentada em março de 1953, era de sua incumbência a elaboração de quadros numéricos, descritivos e interpretativos, dos níveis de ensino na sua abrangência nacional. Mais do que isso, a intenção era “reunir dados sobre o sistema de ensino, introduzindo a pesquisa de levantamentos e de diagnóstico e a perspectiva do planejamento racional aplicado ao gerenciamento dos sistemas de ensino” (XAVIER, 2008b, p. 131).

A coordenação da CILEME ficou sob responsabilidade de dois intelectuais ocupantes de cargos técnicos do MEC⁹⁸ e de reconhecidas trajetórias no cenário educacional: João Roberto Moreira⁹⁹ e Jayme Abreu¹⁰⁰. Além das funções de direção, ambos realizaram investigações que seriam publicadas sob os auspícios do INEP atingindo considerável circulação¹⁰¹. Por meio dos inquéritos e levantamentos realizados foi reunido um conjunto

elaboração e distribuição de guias de ensino, livros e manuais para professores e material didático para os alunos (XAVIER, 2008b).

⁹⁸A atuação de intelectuais como técnicos parece ter se constituído como uma prática corriqueira, naquele contexto, em virtude de algumas constatações. Em primeiro lugar, a notoriedade dos intelectuais parecia romper - embora não extinguindo, por óbvio - com “os vícios e males” das “interferências político-partidárias” na indicação de ocupação de cargos na administração pública. Maria José Werebe criticou o fato de que os “cargos-chaves” eram “normalmente entregues a políticos e raramente a técnicos”, ocasionando mudanças constantes em virtude das interferências e discórdias comuns do campo político e impossibilitando a concretização dos projetos coletivos (1963, p. 55). Um segundo elemento, que faz parte da própria compreensão identitária de um intelectual, refere-se à transferência do prestígio das suas trajetórias nos campos em que atuavam (educacional, cultural, etc.), credenciando-os a ocupar lugares estratégicos na esfera pública e lhes conferindo autoridade - no papel de agente coletivo - para propor intervenções e concretizar os projetos de mudança social. Para aprofundar questões referentes ao conceito de intelectual e o seu papel social, ver Carlos Eduardo Vieira (2011).

⁹⁹ João Roberto Moreira (1912-1967) graduou-se em Filosofia (1951) e em Pedagogia (1954) na PUC-RJ. Antes, porém, frequentou cursos na área de Sociologia e Psicologia Aplicadas à Educação entre as décadas de 1930 e 1940. Atuou em grupos escolares e ginásios em SC e no PR, além do Instituto de Educação de Florianópolis (1937-1943), quando aproximou-se de Fernando de Azevedo. Atuou como técnico de educação do INEP (1949-1951), diretor do Colégio de Cataguases (MG) e coordenador e vice-diretor do Colégio Nova Friburgo da FGV (1952-1953). Mais informações sobre sua trajetória, ver Léa Paixão (2002) e Leziany Daniel (2003 e 2009).

¹⁰⁰ Jayme Abreu (1909-1973) formou-se na Faculdade de Medicina da Bahia em 1930, área em que atuou apenas no início da carreira para em seguida dedicar-se à educação. Em 1931, foi nomeado Inspetor Federal do Ministério da Educação e Saúde para o ensino secundário. Em 1942, foi nomeado técnico da Secretaria de Educação da Bahia. Em 1949, assumiu a Superintendência do Ensino Médio do estado nomeado pelo secretário de Educação, Anísio Teixeira. Quando assume o INEP, Anísio desloca Jayme para o Rio de Janeiro, confiando-lhe a coordenação dos projetos referentes ao Ensino Médio da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Realiza um considerável conjunto de pesquisas, conferindo-lhe lugar de destaque no meio educacional, especialmente com relação ao ensino secundário. Mais informações sobre a trajetória de Jayme Abreu, ver Jader Britto (2002).

¹⁰¹ Moreira publicou “A educação em Santa Catarina” (1954); “A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul” (1955); e “Introdução ao estudo do currículo da escola primária” (1955). De Jayme Abreu foram publicados “O sistema educacional fluminense” e “A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais”, ambos em 1955. Resultado de abrangente levantamento sobre a situação do ensino secundário em território nacional, este último foi apresentado no Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago (Chile), em janeiro daquele ano e também publicado na RBEP, ganhando ampla divulgação. Nesse importante diagnóstico sobre o ensino secundário são apresentados alguns dos problemas desse nível de ensino, divididos em cinco temas principais: 1) Natureza e fins da educação secundária; 2) Organização e administração; 3) Currículo e programas; 4) Métodos e técnicas, e; 5) O

significativo de material estatístico e de análises que representavam a realidade educacional brasileira, tidos como indispensáveis à formação de uma opinião esclarecida e fundada sobre a problemática educacional, além de servirem de justificativa para as ações de reestruturação da educação, conforme expectativas presentes no discurso de posse de Anísio Teixeira.

Do conjunto de publicações viabilizadas pela CILEME, destaco uma obra que - embora destoe do teor da série de inquéritos e levantamentos - possui importância central na presente tese por aparecer referendada com frequência nos documentos relativos às Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná. Trata-se do livro “O ensino por unidades didáticas” de Irene Mello Carvalho¹⁰² que teve sua primeira versão publicada em 1954¹⁰³, no qual a autora apresenta considerações sobre o ensaio de aplicação do plano de ensino por unidades didáticas no Colégio Nova Friburgo (CNF), da Fundação Getúlio Vargas (FGV). A referência para a escrita desse livro são os trabalhos desenvolvidos por Henry C. Morrison, da Universidade de Chicago que, segundo Irene Carvalho, seria o responsável pela sistematização e vulgarização no meio pedagógico, desde 1926, de um conceito de “unidade” tendo um sentido de “*organização intrínseca*” ou de “*ideia comum*” na estruturação dos materiais a aprender, buscando promover a “*integração das experiências num todo significativo*”, selecionando as “*experiências dentro de um campo unitário*” (CARVALHO, 1969, p. 6-7, grifos da autora).

No prefácio à primeira edição, Anísio Teixeira enaltece a iniciativa da professora Irene e demais professores do colégio friburguense em desenvolver um plano de ensino que buscasse ir além do simples “memorizar, para exame, fragmentos desconexos de conhecimentos”, buscando de maneira inovadora “ensinar as ‘matérias’ do curso secundário, com ênfase em unidade, organização do conhecimento e integração”, algo incomum em uma escola secundária “rígida, uniforme e legalística como a brasileira” (TEIXEIRA, 1969, p. V-VI). Mesmo tecendo contundentes críticas quanto à posição “conservadora” de Morrison no

professorado. A notoriedade deste trabalho de Jayme Abreu pode ser percebida, entre outros motivos, pelo fato de que nas comemorações dos 60 anos da RBEP o artigo foi um dos escolhidos para ser reeditado no número de jan./abr. de 2005, por inaugurar “o que, depois, veio a ser denominado ‘estudo etnográfico’”, segundo considerações de Tarso Mazzotti (2005).

¹⁰² Entre outras funções, foi diretora do Departamento de Ensino da FGV, Livre-docente da Universidade do Brasil, professora do Ensino Técnico do Estado da Guanabara, atuando no Colégio Nova Friburgo, além de ocupar alguns cargos no INEP. Com o matrimônio, no início da década de 1960, teve seu nome alterado para Irene Estevão de Oliveira.

¹⁰³ Esse livro, que em algumas edições aparece com o título “O ensino por unidades didáticas: seu ensaio no Colégio Nova Friburgo” teve as seguintes reproduções: 1ª edição, 1954; 2ª edição, 1956; 3ª edição, 1962; 4ª edição, 1ª tiragem, 1968 e; 4ª edição, 2ª tiragem, 1969. Nesta última há a observação de que as duas primeiras edições foram custeadas parcial ou totalmente pelo INEP. Da terceira edição em diante, o custeio das impressões ficou com a FGV.

cenário educacional¹⁰⁴, para Anísio o método representava “um progresso inegável, sobretudo porque toda a ênfase está na organização e integração do trabalho intelectual realizado pelo aluno e pela classe”, superando “o ensino desligado, fragmentário e decorado que caracteriza a escola tradicional” (ibid., p. VII). Sobre a experiência do CNF, Jayme Abreu em relatório sobre a educação secundária publicado em 1955, enaltece os “esforços isolados de renovação pedagógica” a despeito da “uniformidade pedagógica oficial” (p. 61), e destaca a “aplicação de princípios de Herbart aos quais se incorporam técnicas contemporâneas experimentais, sobre verificação e avaliação da aprendizagem” (p. 70).

Ainda como parte desses investimentos de organização e aperfeiçoamento das estruturas institucionais foi criado o Centro de Documentação Pedagógica, em novembro de 1953. Com vistas a sistematizar e integrar o vasto conjunto de informações coligidas pelas campanhas, pelas pesquisas e demais publicações do INEP, segundo Márcia Ferreira, a criação deste órgão serviu para separar com maior clareza as atividades de pesquisa do INEP “daquelas relativas à administração da educação e ao cumprimento da política de expansão escolar do governo” (2006, p. 64). Como consequência, estariam abertas as possibilidades de aproximação mais efetiva da UNESCO¹⁰⁵ no “planejamento e desenvolvimento de projetos de pesquisas sociais e educacionais da instituição” (id.). Para Ana Waleska Mendonça (2008), a criação do Centro de Documentação pode ser considerada a iniciativa propulsora para o estabelecimento de outro órgão que ganharia maior notoriedade e alcance para a concretização dos intentos do INEP: o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

Instalado no final de 1955 e sediado no Rio de Janeiro, o CBPE possuiu papel central na estratégia de utilizar os resultados das pesquisas, inquéritos e levantamentos como subsídios para a elaboração de políticas educacionais. Além disso, cumpriu função de

¹⁰⁴ As principais críticas de Anísio Teixeira encontravam-se na discordância em considerar o pensamento de Henry Morrison como “científico” e na divergência deste com as concepções de John Dewey sobre conceitos de ensino, aprendizagem e resultados do ensino. Para Anísio, os preceitos de Morrison representavam “a limitação real dos nossos conhecimentos pedagógicos, sobretudo no que diz respeito à técnica e processos de ensino”, por não incorporar questões presentes, por exemplo, no pensamento do “velho Herbart” ou nos conhecimentos da Psicologia, Antropologia, Sociologia e das ciências humanas que fundamentavam a educação nos meados do século XX. Além disso, Anísio critica Morrison por desacreditar na “curiosidade do aluno como motivo adequado para orientar o seu crescimento educativo” cabendo à escola o papel de “prescrever e dirigir os estudos do aluno”, exatamente de maneira oposta ao pensamento de Dewey, que cria ser a criança um ser dinâmico, “ansioso por aprender” e à escola limitar-se-ia o papel de “guiar a experiência do aluno” (TEIXEIRA, 1969).

¹⁰⁵ A atuação de Anísio Teixeira junto à UNESCO foi decisiva para a instalação do CBPE em território nacional, uma vez que promoveu a articulação entre o organismo internacional e um conjunto de pesquisadores colaboradores para a construção das bases de funcionamento do órgão. Além disso, constituiu uma rede de intelectuais que inicialmente dirigiram os centros regionais, como é o caso de Fernando de Azevedo (SP), Gilberto Freyre (PE), Mário Cassasanta (MG), Eloah Ribeiro Kunz (RS) e Carmen Spínola Teixeira e Luiz Ribeiro de Sena (ambos na BA). Para mais informações ver, entre outros, Libânia Xavier (1999, p. 84 *et. seq.*) e Márcia Ferreira (2006, p. 49 *et. seq.*).

“instituição paralela”, tornando-se o “Inep dentro do Inep”, desembaraçado das questões burocráticas que impossibilitavam algumas das realizações, “garantindo, entre outras coisas, uma maior flexibilização na contratação de pessoal especializado e um intercâmbio mais autônomo com entidades internacionais” (MENDONÇA; XAVIER, 2008, p. 33). Estava prevista desde a institucionalização do CBPE a constituição de uma rede de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), instalados em algumas capitais estrategicamente distribuídas pelo país: Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre (BRASIL, 1955b). Primando pela regionalização e descentralização das ações do CBPE, os centros regionais começaram a funcionar a partir de 1956 procurando estabelecer articulações com as universidades, sobretudo as públicas, e com as secretarias estaduais de Educação, a fim de produzir pesquisas que subsidiariam as propostas de ajuste dos sistemas educacionais levando em consideração as particularidades de cada uma das regiões (MENDONÇA; XAVIER, *op. cit.*, p. 34).

O texto de apresentação do primeiro número da revista Pesquisa e Planejamento - boletim oficial do CRPE de São Paulo - levanta as razões pelas quais a constituição dos órgãos de pesquisas educacionais era fundamental para o processo de reconstrução educacional pretendida. Fernando de Azevedo, diretor do CRPE/SP e muito provavelmente autor do texto, destacou que a criação desses centros inspirou-se em “três ideais fundamentais”: o primeiro, o “levantamento de situações concretas e a investigação científica dos problemas” para elaborar projetos com o “conhecimento exato das condições do meio e de suas necessidades reais”; o segundo, a “racionalização progressiva da conduta e ação política nos assuntos da educação”, a fim de identificar a “estrutura e o funcionamento das instituições pedagógicas e dos diferentes meios socioculturais em que elas se inserem e a que se devem ajustar” e, dessa forma, “inaugurar uma época em que o empirismo, a improvisação e a superficialidade” dessem lugar “ao espírito e aos métodos científicos no estudo dos problemas de educação, [...beneficiando-se] do espírito crítico e experimental; e, por fim, o terceiro ideal, que constituía em atrair “para a educação e pôr a seu serviço as ciências sociais”, pois, para fazer da educação “um instrumento eficaz de intervenção racional na vida dos grupos”, a associação “intima e fecunda entre educadores e cientistas sociais” seria um caminho promissor (PESQUISA E PLANEJAMENTO, 1957, p. 1-2).

Do conjunto de ações pretendidas com o estabelecimento dos centros, destaco a política de publicações do CBPE que seguiu basicamente duas direções: a disseminação de estudos sobre a realidade nacional e a situação educacional brasileira; e a edição de manuais didáticos destinados à renovação das práticas pedagógicas em curso nas escolas primárias e

secundárias. Libânia Xavier, ao realizar o mapeamento e a análise das publicações didáticas do CBPE, apresenta informações sobre cada uma das séries elaboradas¹⁰⁶ naquele contexto de “efervescência política e intelectual, com momentos de grande mobilização pelo desenvolvimento econômico, de crença na possibilidade de promover mudanças estruturais na vida social e na mentalidade predominante” (2008a, p. 83). Podemos considerar que o projeto do CBPE e dos CRPE procurou articular as pesquisas educacionais com os conhecimentos das ciências sociais “na intenção de decifrar a realidade brasileira” e “despertar a consciência pública para a necessidade de viabilização de um projeto de nação que concebesse a cultura brasileira como plural e diversificada”, como assevera Maria do Carmo Xavier (2007, p. 69). Tal articulação, continua a autora, “concorreria para profissionalizar os quadros do magistério e preparar pesquisadores, tendo em vista o despertar de uma consciência pública do lugar da educação no desenvolvimento” (ibid., p. 70).

Apresentada a trama constituída pelo engendramento e funcionamento das instituições e órgãos ligados ao MEC juntamente com suas ações e publicações que visavam fomentar e subsidiar o debate para a reconstrução educacional, passo a localizar algumas das propostas de reformulações do ensino secundário realizadas no Brasil ao longo da década de 1950. Balizados pelas questões postas no debate acerca da necessidade de transformações no ensino secundário, gestores e educadores contribuíram para que as ações transpusessem o plano das críticas às instituições existentes e da idealização das reformas por meio do desenvolvimento de algumas experiências de renovação pedagógica circunscritas a realidades específicas.

2.3. Sob o imperativo da renovação, a aposta no ideário experimentador: considerações sobre os “grandes centros de estudos pedagógicos”

Parte das proposições realizadas no Brasil surge tendo como inspirações o conhecimento de propostas desenvolvidas em outros países, em especial, dos modelos pedagógicos dos Estados Unidos, da França e da Inglaterra; as realizações educacionais da Alemanha, do Chile e da União Soviética, entre outras, também aparecem com alguma regularidade. É importante destacar que eram previstas como ações da Diretoria do Ensino

¹⁰⁶ Constituem as séries de publicações do CBPE/INEP: I) Guias de ensino; II) Livros de texto; III) Livros-Fonte; IV) Currículo, Programas e Métodos; V) Inquéritos e Levantamentos; VI) Sociedade e Educação; VII) Cursos e Conferências; VIII) Pesquisas e Monografias; IX) Levantamentos Bibliográficos; X) Publicações Diversas; XI) Os Grandes Educadores Brasileiros. Na série V estão incluídas parte das investigações realizadas pela CILEME, incorporadas às publicações do CBPE a partir de seu funcionamento, dentre eles, o livro de Irene Mello Carvalho sobre o método de ensino por unidades didáticas. Mais detalhes, ver Libânia Xavier (2008a e 2008b).

Secundário (DESe) a intensificação dos investimentos em políticas de reconhecimentos dos sistemas de ensino e das propostas de inovações pedagógicas desenvolvidas no estrangeiro que se constituiriam como referências para a realidade brasileira. As particularidades das reformas do ensino secundário realizadas nesses países foram percebidas tanto por meio de viagens de intercâmbio e de pesquisas de educadores brasileiros, quanto pelo acesso a tradução de textos de autores estrangeiros publicados com frequência nos periódicos pedagógicos, em especial na RBEP e na Revista de Pedagogia da USP¹⁰⁷. Essas duas vias (visitas *in loco* e traduções de textos) parecem ter sido as mais frequentes, porém, também é preciso considerar o trânsito de especialistas estrangeiros, principalmente sob os auspícios da UNESCO, que em solo brasileiro também colaboraram para o conhecimento dos sistemas de ensino de seus países de origem.

Havia um consenso 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, vias de regra, foram iniciativas de pouco sucesso por não observarem as “deficiências da realidade” brasileira. É possível somar a essas considerações de Anísio alguns apontamentos de Isaac Kandel que, em um texto traduzido e publicado na RBEP, foi enfático:

Os sistemas educacionais não são susceptíveis de transplantação de um ambiente cultural para outro. Já as ideias e os princípios podem ser modificados e fecundamente adaptados, tendo em vista seu ajustamento a novas condições. (1956, p. 31).

Além da questão da transplantação, outro importante elemento costumava ser destacado por Anísio Teixeira e outros intelectuais: ao mirar as reformas e os sistemas de ensino estrangeiros, era preciso atentar para o fato de que, nestes países tidos como referências, as reformas eram desenvolvidas para reestruturar os sistemas de ensino já

¹⁰⁷ Periódico criado em 1955, organizado e dirigido por Onofre de Arruda Penteado Junior, professor catedrático de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Tida como a “concretização de uma velha ideia entre os que trabalhavam junto à Cadeira de Didática Geral e Especial” (PENTEADO JUNIOR, 1955, p. 1), tinha como objetivo “ser elemento de ligação entre a Faculdade e seus ex-alunos”, “ser órgão de informação e de atualização de professores não formados pela Faculdade e de seus ex-alunos” e “divulgar conhecimento educacional útil” (id.). Mais informações sobre o periódico, ver Ellen Rozante (2008). O destaque a essa revista deve-se ao fato de que foi por meio de um texto nela publicado - de autoria de Edna Chagas Cruz intitulado “Os Métodos Ativos nas Classes Experimentais do Liceu de Sèvres” - que a proposta das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná teve inspirações, conforme veremos adiante.

instalados; a particularidade do Brasil residia no fato de que era preciso “implantar” um sistema de ensino secundário. Nessa esteira, Geraldo Bastos Silva criticou radicalmente 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 realizar 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, concluiu o autor, se tornaram “inevitáveis [...] as distorções dos modelos importados, e o funcionamento das instituições transplantadas em condições insatisfatórias de eficiência” (id.).

Do conjunto de iniciativas desenvolvidas nos anos 1950 procuro dar destaque a algumas que, fomentadas pelo ideário experimentador encontraram um contexto favorável para a sua realização e serviram como ensaio, como preparo para a instalação das Classes Experimentais no ensino secundário, a partir de 1959 - logo, precedendo à LDB de 1961. Além disso, a escolha em apresentá-las reside no fato de que alguns dos elementos presentes nessas diferentes propostas contribuíram para a elaboração das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná. É uma constante localizar nos documentos da experiência paranaense menções aos “grandes centros de estudos pedagógicos” que serviram de “inspiração” para a sua efetivação. Em um desses documentos, que apresenta um breve histórico das Classes Integrais, as questões do debate sobre as inovações no ensino secundário estavam condensadas da seguinte forma:

Através da criação das Classes Experimentais, o Ministério da Educação e Cultura concedeu, pela primeira vez, aos educadores brasileiros, a oportunidade de tentarem modificações ao panorama do ensino médio à base de experimentações controladas. É uma iniciativa que tem merecido muitos louvores, pois até então vínhamos, apenas, transplantando sistemas educacionais estrangeiros sem nos importar muito com a nossa realidade, com o nosso tipo de aluno, com nossas condições culturais. (CEP, 1963a, p. 1).

Nesse mesmo documento, a indicação dos “pontos de partida” para a elaboração do Plano sinaliza para o “estudo das experiências” realizadas em algumas instituições, a saber: “Colégio da Fundação Getúlio Vargas - Nova Friburgo”; Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia da “Universidade de São Paulo” e da “Universidade do Rio Grande

do Sul”; além das experiências estrangeiras do “Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres - França” e do “Liceu Manoel de Salas - Chile” (ibid., p. 3).

2.3.1 - O Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas e o Método de Ensino por Unidades Didáticas

A primeira experiência de significativo impacto para a elaboração do plano das Classes Integrais foi o Colégio Nova Friburgo (CNF) da FGV¹⁰⁸. A constituição dessa instituição friburguense passa pelas iniciativas de reconhecimento dos sistemas de ensino estrangeiros feitos pela professora Irene Mello Carvalho, que no início da década de 1950, na condição de diretora do Departamento de Ensino da FGV, realizou um conjunto de incursões de pesquisas na Europa e nos Estados Unidos¹⁰⁹. Das observações na França, especificamente na “*École de Sèvres*”, apesar da boa impressão quanto à participação ativa e à disciplina dos alunos, facilitadas “pelo número reduzido de alunos por turma (9 ou 10 apenas)”, Irene Carvalho teceu algumas críticas às conferências, aulas e seminários que presenciou, os quais foram “brilhantes” na forma, mas “fracos” em conteúdo onde “nada de novo” foi observado, além de destacar o “erro pedagógico grave” quanto ao emprego da “motivação negativa” adotada pelos professores na relação com os alunos. Ainda compuseram o relatório da professora as críticas à interpretação dada à disciplina “*Étude du Milieu*” [Estudo do Meio] a qual, na sua opinião, não estaria sendo utilizada para integrar o aluno na sociedade contemporânea¹¹⁰. Comentários negativos ainda foram direcionados ao museu pedagógico, à biblioteca e às exposições temáticas realizadas pelos alunos (CARVALHO, 1952).

¹⁰⁸ 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).

¹⁰⁹ 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). Por sua vez, a professora Irene Mello Carvalho - que iniciou sua trajetória na FGV como técnica de ensino, assistente do professor Luiz Mattos - teve oportunidade de realizar viagens de estudos à Europa, entre 12 de janeiro e 29 fevereiro de 1952, participando de uma série de atividades em instituições de ensino secundário, principalmente (o roteiro incluiu Espanha, França e Inglaterra). Em 27 de dezembro do mesmo ano, foi para os Estados Unidos realizar observações nas instituições de ensino secundário e em universidades ianques, retornando em 23 de fevereiro de 1953. Os relatórios referentes a essas viagens encontram-se disponíveis no Núcleo de Documentação da FGV, no Rio de Janeiro. Uma versão sucinta do relatório da viagem aos Estados Unidos foi publicada em 1953 na RBEP (CARVALHO, 1953b).

¹¹⁰ A professora se dizia surpresa por ter presenciado, na tarde dedicada a essa cadeira, os alunos em atividade de visita ao Museu do Louvre para observar “vasos gregos”. Não são apresentados mais detalhes sobre em que

As observações realizadas nos Estados Unidos parecem ter despertado melhores impressões em Irene Carvalho, pois em seus relatórios sobre o conjunto de instituições públicas de ensino secundário visitadas destacou as *Public High-Schools*, especialmente o fato de que estas tinham como princípio a preocupação em educar “todos os adolescentes, verdadeiro ideal da democracia americana, que se preocupa com a formação da totalidade dos cidadãos, e não apenas com o preparo de um grupo de privilegiados, quer pela fortuna, quer pela inteligência” (CARVALHO, 1953b, p. 45). E continuou:

É óbvio que um sistema de ensino que procura atender a todos, com a disparidade de aptidões e capacidades que caracteriza qualquer grupo humano, apresentará falhas e deficiências que não são notadas em escolas seletivas. Por outro lado, valores sociais, que emergem de tão ampla assistência educativa, compensam fartamente, a nosso ver, tais lacunas e talvez sejam os principais responsáveis pelo progresso daquela nação e por seu alto padrão de vida. (ibid., p. 45-46).

A identificação com os “mais avançados ideais democráticos” e com o fato de as escolas norte-americanas receberem “todos os jovens de uma comunidade, oferecendo-lhes um currículo variadíssimo - que permite[sse] atender às diferenças individuais” (ibid., p. 53) parece ter sido decisiva para que em diversas oportunidades os trabalhos desenvolvidos no CNF fizessem com que a alcunha “*High-School* no Brasil” fosse a ele atribuída, conforme localizado nos periódicos da época¹¹¹. Além disso, os trabalhos em equipe, que buscavam evitar “incrementar o individualismo” e o emprego de “métodos progressistas” que oportunizavam “riqueza de experiência”, ao desenvolver a “iniciativa e a autonomia de pensamento” nos alunos foram positivamente destacados e pareciam muito adequados aos intentos formativos pretendidos pelos professores da instituição de Nova Friburgo. Das inovações metodológicas observadas, é possível sugerir que a mais impactante foi o “caráter experimental” da prática pedagógica, identificada em diferentes instituições e que tinha como princípio o fato de que

nenhuma solução [era] considerada definitiva; procura-se sempre aperfeiçoar, melhorar, ampliar. O professor não apresenta aos alunos a solução dos problemas; os alunos pesquisam e trazem seus pontos de vista,

contexto se deu a visita e tampouco sobre as consequências pedagógicas de tal atividade no plano do curso da instituição, o que deixa em suspenso à profundidade dessa crítica.

¹¹¹ Vera Muniz (1975) realizou uma pesquisa reunindo inúmeras matérias sobre o CNF em diferentes periódicos desde o início do funcionamento da instituição, tecendo uma narrativa acerca da história e das representações sociais do educandário.

que são discutidos pela classe, dentro do maior espírito de colaboração e objetividade. (ibid., p. 55).

Apesar das proximidades dos elementos destacados por Irene Carvalho em sua incursão nos Estados Unidos, em especial, os relacionados aos ideais democráticos, é possível considerar que o principal aspecto que possibilita conectar a experiência do CNF com as Classes Integrais do CEP tenha sido o conhecimento e a difusão do Método de Ensino por Unidades Didáticas, embasado nas teorizações de Henry Morrison. Foi nesta viagem que a professora, 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). A referência a esse impresso aparece com regular frequência nos registros das reuniões dos professores do CEP, como é o caso de um dos encontros realizados para a elaboração do projeto das Classes Integrais, datado de 4 de novembro de 1959. Ao abordarem o tema “como orientar as atividades discentes”, as seguintes considerações foram indicadas:

inicialmente a orientação das atividades discentes será feita nos moldes do Plano Morrison, em horários prescritos; aos poucos, dependendo do que for sendo observado, poder-se-á passar à distribuição de tarefas quinzenais para dar oportunidade a que cada um trabalhe no seu próprio ritmo, desenvolvendo responsabilidade, etc. (CEP, 1959, grifos do autor).

Um roteiro de trabalho foi anexado a essa ata, sistematizando alguns elementos conceituais sobre as “unidades didáticas”, além de orientações referentes à motivação dos alunos, às formas de apresentação da matéria, à direção das atividades, às formas de verificação da aprendizagem, entre outros aspectos. Para cada um desses tópicos, são apresentados como referências de leitura e aprofundamento exemplos de atividades ou capítulos e subcapítulos específicos tanto do livro de Irene Carvalho (*op. cit.*), quanto de outra obra de relativa circulação à época, de autoria de Luiz Alves de Mattos: o livro Sumário de Didática Geral (1957). Outro livro citado, embora com menor frequência, é o Didática Geral (1958) de Onofre de Arruda Penteadó Junior. Percebemos nesses indícios o endereçamento do referencial teórico que embasou parte das orientações pedagógicas direcionado a professores das cadeiras de Didática da Universidade do Brasil (RJ) e da Universidade de São Paulo, respectivamente. É possível sugerir que estas obras também fundamentassem os trabalhos da professora Ruth Compiani e de outros professores na Universidade do Paraná, especialmente

os que atuavam nas cadeiras de Didática Geral e Didática Especial, sendo os seus usos estendidos, ao que tudo indica às atividades de orientação nas Classes Integrais do CEP. Essa aproximação entre a Universidade do Paraná e o CEP dá contornos ao segundo grupo de referenciais para as Classes Integrais: os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia.

2.3.2 - Aproximações com a Universidade do Paraná: o Colégio Estadual do Paraná como cenário para as experimentações pedagógicas

São constantes nos documentos da inovação paranaense as indicações aos Colégios de Aplicação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Rio Grande do Sul como referências para a elaboração do plano das Classes Integrais. Mas quais foram os motivos para o endereçamento a essas duas instituições oficiais? Primeiramente, uma justificativa plausível deve-se ao fato de que era recomendação das instruções para a instalação das Classes Experimentais que as inovações fossem desenvolvidas em instituições de “idoneidade incontestável” e com condições pedagógicas que possibilitassem a experiência - nominalmente estavam indicados o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia (MEC, 1958). Logo, a referência a instituições dessa natureza em uma proposta submetida às autoridades e visando à aprovação era, no mínimo, prudente.

Um segundo ponto de conexão com as instituições mencionadas, para além da proximidade geográfica, parece estar relacionado à produção e à circulação de impressos específicos daquelas localidades, como os livros dos professores da Universidade de São Paulo e, principalmente, os periódicos educacionais - *Revista de Pedagogia*, de São Paulo e da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* - que circularam com relativa frequência entre os professores do CEP. Essa afirmação ganha sustentação pelo fato de serem localizados diversos artigos utilizados nas reuniões entre os professores das Classes Integrais, especialmente para fundamentar o estudo e debate de temas relacionados às questões didáticas e de ordem comportamental dos alunos¹¹².

Porém, há outro fator que parece ter, para além do aspecto legal/institucional, mais consistência na indicação das inspirações nos Colégios de Aplicação e está relacionado ao papel do CEP no cenário educacional paranaense daquele contexto. Muito embora não se constituísse oficialmente como um Colégio de Aplicação, em agosto de 1956 um acordo entre

¹¹² Existem também, embora menos frequentes, indicações de artigos da *Revista Curriculum*, organizada pelos professores do Colégio Nova Friburgo da FGV, sinalizando a existência de uma rede ampla de periódicos utilizados como subsídios para o trabalho docente no CEP.

a Secretaria de Estado da Educação e Cultura e a Reitoria da Universidade do Paraná foi firmado para permitir “que os alunos-mestres que, naquele ano frequentavam o curso de Didática Geral e Especial, pudessem cumprir a Lei n. 9.053, de 12 de março de 1946¹¹³, no que se refere à prática docente real” (CEP, 1957, p. 3). A coordenação das atividades e a articulação dos docentes das duas instituições foram mediadas pelo professor Albano Woiski, que além de professor da UP também ocupava os cargos de professor de Filosofia e orientador educacional no CEP. Dessa forma, em 1957 foi desenvolvido em caráter pioneiro, experimental e temporário “um ‘pequeno colégio’ dentro do enorme Colégio Estadual do Paraná”: o chamado Colégio Experimental anexo ao Colégio Estadual do Paraná (id.).

A idealização da iniciativa teria nascido de duas “observações psicopedagógicas” realizadas ao longo do ano letivo de 1956: “a imperiosa necessidade de um ambiente pedagógico restrito” para a “aplicação didática sob a forma de estágio docente” e a “necessidade de um campo de pesquisas educacionais mais limitado”, uma vez que “era de todo impossível de ser realizada ‘in massa’, em virtude das condições de precariedade do próprio organismo orientador”, quer pela falta de “pessoal técnico”, quer pela ausência de um “ambiente restrito para o controle” dentro do CEP. Com a organização do Colégio Experimental, estariam criadas condições para observar e pesquisar “as falhas existentes”, além de projetar realizações “no sentido de colocar o Colégio Estadual do Paraná na linha das renovações apresentadas pela Escola do século vinte, em moldes mais consentâneos com a época que atravessamos e com os avanços da Psicopedagogia Contemporânea” (id.). São perceptíveis os elementos do ideário experimentador: a intensificação dos usos dos conhecimentos das “ciências da educação” e a necessidade da criação de condições de sua aplicação em situações controladas, facilitando a coleta das informações, a interpretação dos resultados e a definição de ações a fim de corrigir as “falhas” identificadas no processo educativo.

Em linhas gerais, o Colégio Experimental funcionou da seguinte forma: dentro do universo de quase 4000 alunos que frequentavam o CEP nos 3 turnos - o que era considerado um “ambiente pedagógico fundamentalmente desconhecido quanto as suas reais possibilidades bem como quanto as suas falhas” - foram selecionadas 10 turmas, uma de cada série dos cursos do período matutino, para o controle experimental, “perfazendo no máximo

¹¹³ Referência ao Decreto-Lei 9.053, de 12 de março de 1946 que instituiu a criação de “um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País”, destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática.

350 alunos”¹¹⁴. Para a regência destas turmas foram indicados professores “do próprio corpo docente” do CEP e que estivessem dispostos a colaborar com o trabalho experimental e em receber os alunos-mestres da Universidade do Paraná para realizar as suas práticas de docência. A coordenação geral do trabalho ficou com o professor Woiski, que contou com o apoio da professora Nelly Mattos Mehl, no setor da Psicotécnica e de Ruth Compiani, na Psicopedagogia. No relatório, Woiski ainda menciona a colaboração do “Departamento de Educação Física, Desportos e Recreação Dirigida” do CEP, dirigido por Germano Bayer, na coleta e verificação de alguns resultados. Por fim, há o destaque ao auxílio de 14 alunas¹¹⁵ do “curso de Didática” da “seção” de Pedagogia da UP que, além de realizarem suas “práticas didáticas próprias do curso superior que estavam a terminar”, auxiliaram com a “aplicação de testes, com a aplicação de provas pedagógicas, questionários, confecção de gráficos, cálculos estatísticos e avaliação de provas psicotécnicas” (ibid., p 6).

A distribuição das atividades e a setorização das tarefas visavam um trabalho “racional e dinâmico”, atribuindo a cada divisão autonomia para desenvolver suas ações “sob a forma de pesquisas, abrangendo desde as entrevistas até os gráficos, passando pelos testes e fichários específicos, além dos coeficientes numéricos e os perfis qualitativos”, reunindo elementos para atingir a finalidade principal do Colégio Experimental: “a educação do aluno em moldes mais consentâneos com a personalidade” (ibid., p. 7). Para concretizar essas intenções, o seguinte organograma serviria de “bússola” à equipe de professores:

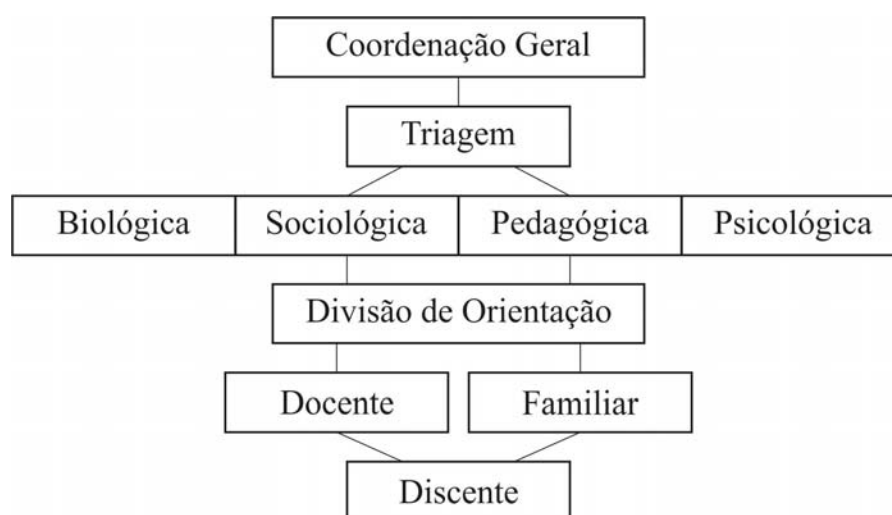


FIGURA 3 - ORGANOGRAMA DO COLÉGIO EXPERIMENTAL DO CEP
 FONTE: CEP (1957).

¹¹⁴ Foram selecionadas 4 turmas do curso ginásial (134 alunos), além de 3 turmas do curso colegial científico (85 alunos) e 3 turmas do colegial clássico (48 alunos), totalizando 264 alunos, aquém do máximo projetado.

¹¹⁵ Do conjunto de alunas participantes da iniciativa, cabe o destaque a Odete Schrubert, que anos mais tarde viria integrar a equipe de coordenação das Classes Integrais do CEP, ao lado de Ruth Compiani e Esther Holzmann, como veremos no próximo capítulo.

O relatório indica a realização de “exames sociométricos” - considerados “necessidade pedagógica elementar” para quem lidava com “agrupamentos humanos” - a fim de observar “líderes, liderados e marginais” em cada uma das turmas do Colégio Experimental e redirecionar os trabalhos cotidianos a partir desses resultados. Além disso, foi realizado um “inquérito pedagógico” para identificar questões referentes à satisfação dos alunos com a experiência, dificuldades de estudos em disciplinas específicas, alternativas para melhorar o rendimento escolar e sugestões para o aperfeiçoamento da proposta experimental. Por fim, ainda foram realizados testes para “conhecer o aluno” quanto a sua “capacidade física, psicomotricidade, nível mental, idade mental e coeficiente intelectual, escolaridade, caráter e personalidade” (ibid., p. 22). Uma questão muito importante refere-se ao fato de que vários destes testes aplicados no Colégio Experimental foram ser utilizados, anos mais tarde, como expediente comum dos trabalhos nas Classes Integrais¹¹⁶.

Contudo, apesar do número considerável de avaliações aplicadas, o relatório indica que, “pela carência de recursos de pessoal especializado”, a única seção que conseguiu produzir algum resultado mais concreto foi a “Divisão de Psicologia” com a sondagem da “situação dos alunos do Colégio Experimental através dos testes da Psicologia Experimental Moderna” (id.). Esta divisão conseguiu tais resultados por escolher, dentre as 10 turmas que compunham o Colégio Experimental, apenas uma para servir de “turma-piloto”¹¹⁷, sendo possível aplicar os testes e realizar os estudos decorrentes das informações obtidas.

Outra particularidade decorrente das atividades cotidianas e que teve relativo impacto na experiência foi relacionada à participação dos professores, indicados pela direção do CEP para compor o quadro de colaboradores. Albano Woiski ressaltou no relatório que os propósitos do Colégio Experimental

não foram correspondidos por alguns professores que, talvez, não entendendo o que deles era exigido pelas circunstâncias especialíssimas, não

¹¹⁶ Para exemplificar, o Teste das Matrizes Progressivas, de J. C. Raven e o Teste de Inteligência Não Verbal de Pierre Weil foram utilizados pela Orientação Educacional das Classes Integrais. Há a indicação de que estava em fase final de elaboração um questionário baseado na “Caracterologia de René Le Senne” e que seria implementado em breve. Alguns testes físicos aplicados pelo professor Germano Bayer também continuaram a fazer parte das avaliações anos mais tarde.

¹¹⁷ A turma escolhida foi a 1ª série do ciclo ginásial, formada “totalmente de meninos [34], cujas idades oscilavam entre 10 anos e meio e 13 anos”. Havia a intenção de desenvolver com esta turma “novos métodos pedagógicos, disciplinares e de orientação educacional e vocacional, com vistas ao ajustamento do indivíduo com ele próprio e dele com o meio social onde vive e viverá após o período de curso secundário” (CEP, 1957, p. 21). Além disso, previa-se o acompanhamento destes alunos no decorrer do ciclo ginásial, do ciclo colegial e, se possível, no ensino superior. Contudo, não foi possível localizar mais informações sobre a realização (ou não) dessas ações, sendo muito provável que não tenham vingado, uma vez que a experiência durou apenas um ano.

somente impediram como (o que foi muito pior), procuraram terminar com as pesquisas, dizendo alto e bom tom que “não estavam ali para servirem de cobaias para a Faculdade de Filosofia”. [...] Em virtude de tais falhas, muito do nosso trabalho ficou pelo meio, tantos foram os entraves, os obstáculos, as incompreensões e até má vontade de alguns docentes, que trabalhando em ambiente controlado, agiram sempre dentro da mais infrene rotina de “moer aulas”, de “ditar pontos”. (CEP, 1957, p. 14).

Como forma de avaliação, embora destaque a potencialidade de muitas das proposições anunciadas, o relatório sugere que as atividades do Colégio Experimental foram realizadas de forma descontínua e lacunar, ficando aquém das expectativas iniciais. Cabe o registro de que, anos mais tarde, muitos dos professores e professoras envolvidos com essa experimentação compuseram a equipe responsável pelas Classes Integrais do CEP. É possível perceber que esse grupo procurou incorporar à inovação dos anos 1960 um conjunto significativo de práticas adotadas na experiência anterior, assim como buscou adotar medidas para corrigir as questões consideradas falhas¹¹⁸.

2.3.3 - As Classes Integrais e as apropriações do modelo pedagógico das *classes nouvelles*: trajetórias peculiares

A experiência inovadora das *classes nouvelles* surgiu como resultado do debate acerca de uma “reforma radical da educação francesa” necessária em um contexto pós-2ª Guerra Mundial, no qual apostava-se no papel a ser desempenhado pela escola “num futuro de paz, com o restabelecimento dos valores democráticos, diante de novas necessidades e dificuldades criadas durante e depois do conflito mundial” (WEREBE, 1956, p. 57). As transformações na vida econômica, social, política e cultural daqueles anos tornaram necessária uma reforma educacional que procurasse atender às novas necessidades do país (ibid., p. 57-58). Foi como uma das realizações do projeto de Reforma Langevin-Wallon¹¹⁹ que as *classes nouvelles* foram implementadas a partir de 1945 tendo como objetivos “estabelecer princípios e métodos educacionais novos, adaptados à mentalidade e às

¹¹⁸ Uma dessas medidas foi a definição de um perfil docente que estivesse disposto a desempenhar as “novas” atribuições pedagógicas a serem implementadas; outra medida foi a tentativa de organização de classes com menor número de alunos a fim de realizar o acompanhamento individualizado com maior eficiência; por fim, uma ação de destaque foi a adoção da nomenclatura “Integrais” ao invés de “Experimentais”, a fim de evitar os “inconvenientes” que a nomenclatura que remete à experiência - e que portanto, “poderia falhar” - poderia causar aos pais dos alunos. Estas questões são desenvolvidas no próximo capítulo.

¹¹⁹ Gildásio Amado, em relatório apresentado ao Ministro da Educação e Cultura sobre sua incursão na Inglaterra e na França, em 1953, apresenta uma síntese dos pontos fundamentais dessa reforma, destacando os princípios de “igualdade de todos em face da educação” e “da orientação escolar e vocacional” que direcionavam a proposta. Mais informações, ver RBEP (1955).

condições do povo francês” (ibid., p. 58). Inicialmente, cerca de 200 turmas entraram em funcionamento e, em poucos anos, eram contabilizadas mais de 700 turmas em 200 instituições de ensino.

O contato *in loco* com a iniciativa francesa e seus desdobramentos - e o caminho inverso, com a presença de representantes franceses no Brasil para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos - foram realizados por diferentes sujeitos, em distintos momentos ao longo da década de 1950, o que promoveu movimentos diversos de apropriação da experiência em território brasileiro. É possível atribuir à figura do professor Luis Contier¹²⁰ certo pioneirismo no desenvolvimento de elementos da proposta francesa na instituição que ele dirigia - Instituto de Educação Professor Alberto Conte -, muito embora tenha ficado restrito, num primeiro momento, apenas na introdução da “metodologia ativa”, desenvolvendo a “iniciativa dos alunos” com a realização de trabalhos com pesquisa, trabalhos em grupo e atividades de Estudo do Meio, conforme identificou Letícia Vieira. Segundo a autora, mesmo contando com dificuldades estruturais e escassez de corpo docente para auxiliar na implementação da proposta, ainda foi possível incluir o atendimento aos pais dos alunos, como prática ordinária a fim de fortalecer o vínculo da escola com a família (2015, p. 70).

A circulação em território brasileiro das experiências desenvolvidas na inovação francesa também foi intermediada por Gildásio Amado que, ao ocupar cargos administrativos nos órgãos ligados ao ensino secundário, teve relativo destaque no meio educacional. Em 1953, antes mesmo de assumir a DESe, Gildásio realizou uma viagem para acompanhar as reformas da educação “em estudo ou já em execução” na Inglaterra e na França. Ao retornar, apresentou um relatório¹²¹ ao Ministro da Educação e Cultura, Cândido Mota Filho, no qual encontramos as seguintes considerações sobre as *classes nouvelles* francesas:

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

¹²⁰ Professor paulista nascido em 1915, com formação em línguas neolatinas na Universidade de São Paulo, atuou como professor de Latim, Português e Francês no ensino secundário público e particular em São Paulo a partir de 1941. Em 1948 assumiu o cargo de Diretor do Ensino Secundário e foi nomeado para dirigir o Instituto de Educação Professor Alberto Conte, na capital paulista. Conforme indica Letícia Vieira (2015), em 1950 Contier compôs o primeiro grupo de professores brasileiros a realizar estágio no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. Nos quase dois anos de estágio, conheceu a proposta das *classes nouvelles* e, tão logo retornou ao Brasil, procurou desenvolver no Instituto Alberto Conte algumas das inovações educacionais observadas no modelo francês. Mais informações, ver Sandra Marques (1985), Ângela Tamberlini (2001) e Letícia Vieira (2015).

¹²¹ Relatório datado de janeiro de 1954 e publicado no ano seguinte na RBEP.

Avaliadas por Gildásio como “realização efetiva, no sentido da renovação pedagógica” e influenciada por ideais escolanovistas, as *classes nouvelles* promoveram poucas transformações no âmbito curricular. Segundo ele, o currículo das classes compreendia

um núcleo de matérias comuns a todos: francês, história e geografia, uma língua viva, ensino científico (matemática e ciências naturais); e atividades práticas e artísticas, além de educação física e esportiva; algumas destas atividades comportavam um horário obrigatório e um complemento facultativo (desenho, música, trabalhos manuais). Compreendia também opções. Nas duas primeiras séries, o latim era a única opção; na terceira e quarta, além do latim, a música, desenho, estudo do meio social, estudo da natureza, trabalhos manuais. Acentuava-se o caráter educativo dos trabalhos manuais, de formação geral mais que de iniciação profissional. (1973, p. 40)

As principais inovações consistiram, em síntese, no plano das “normas pedagógicas”: classes de 25 alunos, redução na primeira e segunda série do número de professores, instituição de uma hora semanal de conselho de classe, coordenação das diversas matérias e atividades, métodos ativos, individualização do ensino, estímulo a trabalho em equipe (id.). A partir de 1952, em virtude das restrições orçamentárias - e também de alguns resultados pouco satisfatórios atingidos -, ocorreu a “recondução da experiência” e as classes passaram a ser denominadas *classes pilotes*, sendo mantidas em funcionamento em 60 instituições (WEREBE, op. cit., p. 58). Em linhas gerais, com o amadurecimento da proposta ao longo dos anos, esperava-se das renovadas classes a manutenção do “espírito das *classes nouvelles*, seus métodos, a vontade de pesquisa e de progresso que as anima” a fim de “penetrar progressivamente em todo o ensino de segundo grau francês” (CIEP, s/d, p. 2, tradução nossa). De acordo com o *Centre International d’Études Pédagogiques*, a “recondução” da experiência francesa foi constituída pela aplicação dos seguintes princípios:

1. CONHECIMENTO DOS ALUNOS:

- a) Conselhos de classe
- b) Reunião dos pais
- c) Dossiê escolar

2. COORDENAÇÃO DAS DISCIPLINAS:

- a) Programas de conjunto
- b) Temas de coordenação

3. MÉTODOS ATIVOS:

- a) Trabalho dirigido individual
- b) Trabalhos em equipe

4. CONTATOS COM A VIDA:

- a) Atualização do ensino
- b) Estudo do meio

5. PESQUISA DAS APTIDÕES (em coordenação com o Ensino Técnico)
 - a) Artísticas
 - b) Manuais
 - c) Científicas
6. ATMOSFERA DA CLASSE:
 - a) Autodisciplina
 - b) Apreciação do trabalho
 (CIEP, s/d, p. 3, tradução nossa).

A presença em solo brasileiro de educadores franceses ligados às *classes nouvelles* também precisa ser destacada. Destes, talvez a contribuição mais significativa tenha sido por intermédio das atividades desenvolvidas por Edmée Hatinguais ou, com frequência denominada, *Mme. Hatinguais* para a divulgação da pedagogia adotada nas classes francesas¹²². Inspetora Geral da Educação Pública na França e primeira Diretora do CIEP, esteve no Brasil, primeiramente, em 1954 a convite do governo federal, para a realização de palestra a “respeito da relação escola-família na formação dos jovens”, em São Paulo (MARQUES, 1985, p. 31). Há registros da realização de outras conferências sobre as reformas e o contexto educacional francês, destacadas com certo entusiasmo por Maria José Werebe (1956) e que, inclusive, resultou no artigo publicado na Revista de Pedagogia da USP no qual a educadora paulista apresenta elementos estruturantes da “renovação pedagógica” em curso na França daquele contexto.

Com relação à especificidade das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná, podemos identificar que outras mediações resultaram no conhecimento das atividades desenvolvidas no CIEP de Sèvres. A professora Ruth Compiani teve contato com as inovações das *classes nouvelles* por meio de um artigo de Edna Chagas Cruz, professora auxiliar da cadeira de Didática Geral e Especial da USP, publicado na Revista de Pedagogia daquela instituição. No relato dos cinco meses de estágio no CIEP, realizado no início de 1959, a docente paulista apresentou um “traçado esquemático dos métodos ativos nas classes experimentais de Sèvres” (1959, p. 19) mesclando as suas observações com a tradução do material de divulgação do CIEP (s/d), guardando muitas semelhanças com os principais elementos estruturantes do plano das Classes Integrais paranaenses.

¹²² Ângela Tamberlini (2001) indica que as palestras realizadas tiveram, à época, pouca repercussão; versão que tem alguma reverberação entre as pesquisas sobre a temática. Contudo, *Mme. Hatinguais* esteve no Brasil em mais algumas oportunidades, como em 1961 para divulgar o “êxito das *classes nouvelles* e estudando as condições para a vinda de uma missão francesa destinada a preparar professores para o uso de novos métodos e técnicas do ensino” (MARQUES, 1985, p. 31), criando um “elo entre o CIEP e os educadores brasileiros” (STEINDEL; DALLABRIDA; ARAUJO, 2013).

No depoimento oral da professora Ruth, estes pontos de contato também foram destacados. Quando perguntada sobre as “inspirações para o desenvolvimento das Classes Integrais”, assim respondeu:

Nós nos baseamos nessa [proposta] de Sèvres, da França [Centro Internacional de Estudos Pedagógicos]. E teve uma outra escola em São Paulo que também se baseou em Sèvres, mas, como disse, ela já era sob o aspecto mais sociológico da questão, enquanto que nós ficamos colocando em foco tudo o que fosse interessante do meio. [...]

[O conhecimento da proposta] foi por uma Revista de Pedagogia¹²³. [...] Eu era leitora dessa revista, um dia deparei com ela e achei que era tudo interessante naquela escola. Então aproveitamos alguns aspectos que podiam ser comuns com as Classes Integrais. Principalmente esse dos Estudos do Meio, que até então nunca se ouviu falar isso do meio. [...] A Dona Eny Caldeira chegou a propor no Conselho [Estadual] de Educação que se criasse o Estudo do Meio em todas as classes, mas não aconteceu.

O acesso às fontes permite sugerir que, além do conhecimento da proposta francesa via Revista de Pedagogia, outros sujeitos que participaram da elaboração do projeto das Classes Integrais estiveram em contato com apropriações do modelo pedagógico das *classes nouvelles* desenvolvidas em localidades distintas. É o caso, por exemplo, do professor de Educação Física, Germano Bayer¹²⁴. A trajetória do professor paranaense tem em comum, com Gildásio Amado, a participação em um evento em Santiago (Chile) e guarda algumas particularidades nesse sentido. Segundo Germano, em 1956, durante a realização do Congresso Pan-americano de Educação Física sediado na capital chilena, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer os trabalhos desenvolvidos no *Liceo Experimental Manuel de Salas* (2010, p. 279). Na ocasião, afirma Germano, tanto ele quanto Gildásio Amado¹²⁵ ficaram impactados com os trabalhos observados e consideraram que a experiência

¹²³ O periódico em questão era a Revista de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. A professora Ruth Compiani gentilmente cedeu o seu exemplar, salvaguardado em seu acervo pessoal, para que eu pudesse digitalizá-lo e, então, devolvê-lo.

¹²⁴ As questões que envolvem especificamente a atuação de Germano Bayer nas Classes Integrais, incluindo as inspirações em outros modelos pedagógicos estrangeiros para o desenvolvimento da Educação Física nas Classes Integrais são abordadas no quarto capítulo.

¹²⁵ Esta é uma questão importante e que merece ser considerada. Embora Germano Bayer pondere que a experiência desenvolvida no Chile tenha causado repercussões em Gildásio Amado, esta afirmação não foi localizada na trajetória de Gildásio. O que ele afirma em suas publicações é que a inspiração para a elaboração da proposta das Classes Experimentais brasileiras teria surgido quando esteve em solo europeu, em 1953, para a missão comissionada de estudos sobre as reformas do ensino na Inglaterra e na França, onde, nesta última, teve contato com diretamente com as *classes nouvelles* (AMADO, 1973, p. 40-41). Tal incursão resultou no relatório publicado na RBEP, comentado há pouco. O acesso às fontes permitiu localizar indícios de que Gildásio Amado esteve em contato com propostas desenvolvidas em outras localidades - para além do solo francês, como é o caso da experiência chilena - e que poderiam ter contribuído para a elaboração da proposta das Classes Experimentais.

chilena, baseada nas *classes nouvelles* e desenvolvida num contexto diferente do francês, poderia ser uma potencial inspiração para suas atuações profissionais no Brasil.

Ao procurar informações sobre a instituição chilena, foi possível identificá-la como referência quanto às inovações educacionais sendo reconhecida por se constituir, de acordo com Jaime Escudero (2010, p. 110), um “laboratório pedagógico destinado à aplicação e experimentação de novas organizações, métodos e programas de ensino secundário” desde sua fundação, em 1932. O autor também destaca o papel de Irma Salas na direção do *Liceo*, entre 1933 e 1943, ressaltando que a educadora chilena, quando realizou seus estudos de doutorado nos Estados Unidos, na Universidade de Columbia, teve contato direto com John Dewey e William Kilpatrick. Esta etapa da formação da professora Irma marcou fortemente as suas atuações no retorno ao Chile, quando teve participação ativa nas reformas de ensino encampadas pelo Ministério da Educação, com a formação de professores na *Universidad de Chile* e na atuação em órgãos internacionais, por exemplo, como Especialista Permanente da Educação da UNESCO. Por sua vez, Florencia Tirado (2014) afirma que o *Liceo Manuel de Salas* desenvolveu uma “filosofia educacional” baseada em princípios que garantiriam a melhor convivência em uma “sociedade democrática, permitindo aos indivíduos, junto com o exercício da liberdade e de seus direitos, desenvolver sua personalidade a fim de cumprir suas responsabilidades frente à coletividade nacional”. Além disso, os princípios indicados na proposta consideravam a educação como um processo que capacitaria o indivíduo para “adaptar-se ao meio em que vive, interpretando-o e melhorando-o” (p. 310).

Estes foram, em linhas gerais, os “pontos de partida” utilizados como referências para a elaboração do Plano de Organização das Classes Integrais, implementado em 1960 no Colégio Estadual do Paraná. O contato com as fontes permitiu identificar algumas das apropriações realizadas na iniciativa paranaense, o que oportunizou o desenvolvimento de uma experiência com características muito peculiares naquele contexto de inovações educacionais no ensino secundário nos finais dos 1950.

Contudo, é preciso situar que a iniciativa paranaense, assim como as demais que atenderam pelo nome Classes Experimentais, foram representantes de um movimento de alcance nacional e com amparo legal dado pela publicação das “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais”. Em julho de 1958, após apreciação do Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e da emissão de pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Consultoria Jurídica do MEC, foram autorizadas as primeiras iniciativas com

aquelas características para o ano letivo de 1959¹²⁶. Consta nessas instruções que as classes teriam como objetivo “ensaiar a aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio” (RBEP, 1958, p. 80)¹²⁷.

As Classes Experimentais representavam naquele contexto, segundo Gildásio Amado, a “mais lidima esperança de dias melhores para a nossa educação secundária”. Expectativas dessa ordem também podem ser localizadas nos documentos das Classes Integrais do CEP. Ao ponderar sobre algumas das dimensões prioritárias para serem atingidas por aquele “movimento renovador do campo educacional”, as seguintes considerações foram apresentadas:

Os educadores vinham sempre reclamando a necessidade de mudanças, de reformas, como medidas necessárias para alterar o baixo coeficiente de rendimento escolar que era verdadeiramente alarmante e desanimador em todo o Brasil. [...]

Pode-se, pois, interpretar a criação das Classes Experimentais [...] como um esforço no sentido da nacionalização do ensino, como um crédito de confiança concedido aos professores para experimentarem fórmulas que conduzam à descoberta de soluções convenientes para os problemas que afligem os educadores modernos em nosso país. (CEP, 1963a, p. 1).

Do ponto de vista organizacional, o funcionamento das Classes Experimentais era indicado para “colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência”, com a oferta inicial de turmas contemplando o primeiro ciclo do ensino ginásial e com um número mínimo de turmas (uma por série, começando da primeira, podendo-se ampliar ao verificar os resultados). Ao atender esse conjunto de elementos, as instituições teriam autorização, acompanhamento e assistência especiais da DESe e do MEC. Como medida cautelar, contudo, era recomendado que o número de estabelecimentos nos

¹²⁶ Importa considerar que, conforme defendido por Letícia Vieira (2015) e Ângela Tamberlini (2001), existem indícios da realização de experiências inovadoras inspiradas nas *classes nouvelles*, no estado de São Paulo, antes mesmo da autorização de funcionamento de âmbito nacional. A tese do pioneirismo paulista defendido pelas autoras se sustenta à medida em que localizam a atuação do professor Luis Contier no desenvolvimento de alguns princípios das *classes nouvelles* no Colégio Estadual Prof. Alberto Conte, em Santo Amaro, onde atuava. Posteriormente, quando assume a direção do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em 1958, são tomados procedimentos legais e burocráticos para a instalação das Classes Experimentais de forma mais alargada no estado de São Paulo. Esse movimento, indicam as autoras, teria contribuído para a autorização de alcance nacional, via DESe, intermediada por Gildásio Amado.

¹²⁷ Importante destacar que as possibilidades de flexibilização inicialmente garantidas por meio dessa autorização de funcionamento de Classes Experimentais, foram mantidas e ampliadas na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. De acordo com o Art. 104, “Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal” (BRASIL, 1961).

quais seriam desenvolvidas as classes fosse reduzido, assim como se pregava a prudência na “proliferação das classes”, pois o crescimento se faria em função dos resultados alcançados.

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

A principal distinção entre as *classes nouvelles* e o projeto das Classes Experimentais brasileiras, de acordo com Gildásio Amado, consistia no fato de a experiência francesa ter sido conduzida “minuciosamente” pelo Ministério da Educação daquele país com o estabelecimento de currículos e métodos direcionados estritamente ao ensino público. A experiência brasileira envolvia a

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

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

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

Sob a premissa da liberdade de ensino e objetivando o ensaio de novos métodos e currículos para o ensino secundário começaram a funcionar as Classes Experimentais em 1959. No primeiro ano de realização 25 instituições de ensino¹²⁸, de seis estados diferentes¹²⁹, ofertaram a iniciativa. No ano seguinte, outras doze instituições desenvolveram experimentações com turmas dessa natureza; uma destas instituições foi o Colégio Estadual do Paraná, com as Classes Integrais, analisadas a seguir em seus aspectos estruturantes.

¹²⁸ Nádía Cunha e Jayme Abreu publicam, em 1963, na RBEP um balanço da experiência com as Classes Secundárias Experimentais. Utilizo como base os dados apresentados pelos autores, apesar de localizar em outras fontes algumas inconsistências com relação à exatidão do número de classes desenvolvidas. Por exemplo, para o primeiro ano de funcionamento, são listados no balanço o total de 25 instituições de ensino - 17 privadas e 8 públicas - que realizaram a experiência. Três anos antes, no mesmo periódico, Jayme Abreu assina um texto que analisa alguns aspectos das Classes Experimentais no qual apresenta o mesmo número de instituições (25), porém indicando que 19 eram particulares e 6 públicas. Em outras fontes há indicações de que, em 1959, o número de instituições que ofertaram as classes foram 27, 31, 32 e 34.

¹²⁹ Os seis estados que inicialmente desenvolveram as classes experimentais foram em ordem de maior quantidade de instituições participantes: São Paulo, Guanabara, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará. No ano seguinte, somaram-se ao rol de estados instituições do Espírito Santo, Paraná e Pernambuco e a instituição cearense deixou de ofertar as turmas experimentais.

CAPÍTULO 3

Entre tradições e inovações: a “dimensão dinâmica” do currículo das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná

DOS PROGRAMAS E CURRÍCULO

É necessário que o currículo e os programas sejam constantemente revistos para se adaptarem a realidade que está em contínua evolução. Assim o Plano ora elaborado poderá ser reconstruído na medida que a prática nos for confirmando ou negando sua provável eficácia. O que mais importa é desenvolver o espírito de colaboração e de pesquisa entre os professores para que a obra educacional não estacione, mas caminhe sempre ao lado das conquistas do mundo moderno e deste modo se procure a adaptação harmoniosa do ser à sociedade do momento, que nenhuma verdadeira pedagogia pode ignorar (CEP, 1960a, p. 19).

As possibilidades de adaptação do currículo e dos programas a partir da contínua avaliação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos nas Classes Integrais do CEP podem ser identificadas no excerto acima, parte integrante do Plano de Organização das classes paranaenses. Além disso, chama a atenção o papel destinado aos professores para a efetivação da proposta, em especial pela necessidade de terem “espírito aberto para pesquisas e renovações pedagógicas visando sempre à melhoria do ensino” (id.). Em outro documento, de autoria da coordenadora Ruth Compiani e dedicado a analisar o currículo das Classes Integrais e seus desdobramentos após os primeiros anos de realização da iniciativa, é possível depreender elementos sobre a conceituação de currículo¹³⁰ adotada naquele contexto: “o conjunto de disciplinas e atividades desenvolvidas numa escola, visando levar os alunos a atingirem os objetivos educacionais” (COMPIANI, 1964a, p. 4, grifos da autora). Ao longo

¹³⁰ No documento há a indicação das bibliografias consultadas para a elaboração do texto. Além de referendar intelectuais de constante presença no debate educacional brasileiro, como Lauro de Oliveira Lima, Jayme Abreu, Theobaldo Miranda Santos e Geraldo Bastos Silva, identificamos a menção aos seguintes autores estrangeiros, também com considerável circulação naquele momento: Isaac Kandel, Roger Gal e Henry Lindgreen. E, especificamente sobre o tema “currículo”, há o endereçamento a um artigo de autoria de Itália Zacaro Faraco - do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional do Rio Grande do Sul - publicado em 1963 na Revista do Ensino daquele estado intitulado “Ensaio de uma psicologia do currículo”, do qual, muito provavelmente, a conceituação foi apropriada. É possível fazer essa afirmação, uma vez que há reiteração da necessidade de se conhecer as “condições psicológicas do educando” e a “realidade da psicologia juvenil e de sua evolução” para a elaboração de propostas curriculares em função “dos interesses, das necessidades, das aspirações, das capacidades, das limitações e dos problemas do adolescente” (ibid., p. 1).

do documento são feitas críticas ao caráter acadêmico e elitista do ensino secundário e à concepção tradicional do currículo que caracterizava esse nível de ensino. Em contraposição a esse cenário, a autora dá destaque a cada uma das dimensões do “espírito de educação integral” da proposta de inovação paranaense, enfatizando que

no currículo das Classes Integrais há um deslocamento da preocupação do ensino das matérias em si para outros objetivos, através da consideração de que os conteúdos têm, principalmente, função instrumental e devem ser explorados para conduzir ao pensamento crítico autônomo, à aquisição de atitudes objetivas de análise, à criatividade pessoal, à responsabilidade, à sociabilidade, à formação do caráter, etc. (ibid., p. 8, grifos da autora).

Neste capítulo analiso as modificações curriculares realizadas nas Classes Integrais, especialmente no que diz respeito às questões metodológicas e aos aspectos estruturantes e organizacionais da proposta. Cabe reafirmar que, quando da autorização das inovações educacionais que atenderam pela rubrica Classes Experimentais, o principal objetivo das iniciativas era “ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos e processos escolares” mais adaptados à realidade, bem como o ensaio de novos “tipos de currículo compatíveis com a legislação do ensino médio” (MEC, 1958, p. 73). Nesse sentido, tanto as amarras legais - referentes à rígida legislação do ensino de grau médio, herdeira dos tempos de Capanema -, quanto à resistência em promover transformações que pudessem interferir no prestígio que o ensino secundário detinha em relação aos demais ramos do ensino médio parecem ter contribuído para que, nesse primeiro momento, não fossem realizadas modificações estruturais de maior alcance.

Essa constatação era partilhada por Jayme Abreu que, ao analisar o primeiro ano de implementação das Classes Experimentais no país, indicou algumas “tendências antagônicas do ensino secundário” naquele contexto. Para ele, tais classes constituíam “o fato novo mais rico de virtualidades de nossa escola secundária” (1960, p. 10), muito embora a experimentação não tivesse apresentado, até aquele momento, as “linhas mestras de liberdade e flexibilidade” idealizadas e tampouco tenha se alforriado “suficientemente de nosso modelo tradicional”. O autor lista uma série de ponderações que teriam contribuído para as incipientes transformações estruturais, em especial, a “filosofia extremamente conservadora que modela nossas escolas, ao lado da uniformidade pedagógica imposta por nossa centralização educacional”, que não favoreciam “o clima estimulante à experimentação” (id.). A despeito dessas considerações Jayme Abreu demonstrava certo entusiasmo pela iniciativa, pois segundo sua análise, se instaurava “o período pelo qual se pode quebrar o rígido estereótipo

da falsa uniformidade pedagógica num arquipélago cultural diversificado como o do Brasil”, devolvendo à escola o papel de “responsável pelo processo educativo, em vez de ser uma simples e passiva executora de receitas formuladas de cima para baixo e de fora para dentro, em negação, a mais frontal, ao papel ativo que lhe cabe na tarefa educativa” (ibid., p. 11).

“Conservação” e “mudança” se constituíram como os polos que fomentavam o debate sobre o papel da escola e, por consequência, influenciavam os direcionamentos em relação às inovações educacionais no ensino secundário. Nesse sentido, é possível destacar um editorial da revista Escola Secundária da CADES - muito provavelmente de autoria de Luiz Alves de Mattos, redator-chefe do periódico - que, ao tratar das necessidades de transformação do ensino naquele contexto, em especial a adequação da “educação para o desenvolvimento”, ressaltou que não havia

dúvida de que a Escola sempre teve e continuará a ter expressão no meio social como agência de conservação e transmissão às novas gerações dos valores que sintetizam as melhores conquistas da humanidade no passado. [...] Mas a Escola falharia na sua mais significativa missão social se, absorva na contemplação das passadas conquistas, se omitisse no dever de preparar e orientar as novas gerações para as novas realidades sociais e para a solução inteligente da nova e complexa problemática que essas realidades acarretam (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960, p. 4).

Essas questões encontraram correspondência no processo de implementação das Classes Integrais do CEP tendo em vista seu caráter peculiar: se constituiu como um restrito conjunto de classes em funcionamento dentro de uma instituição de ensino de consideráveis proporções e que acabou promovendo modificações no cotidiano escolar. Elementos ligados ao polo da “conservação” foram observados nas tentativas de manutenção de algumas tradições, no que se refere à parte do processo de seleção dos alunos, às orientações vigentes quanto à carga horária e à presença das disciplinas básicas obrigatórias; por outro lado, o polo da “mudança” foi representado pela adoção de alguns critérios para a formação das turmas e pelas iniciativas que procuraram articular o ensino entre as disciplinas, a simplificação dos programas e a inclusão de práticas educativas e disciplinas optativas. Além disso, as mudanças mais significativas residiram nos investimentos na qualificação dos afazeres docentes, tanto pelo incentivo para a utilização de métodos ativos de ensino, como pela oportunização de melhores condições de trabalho, em especial, com a destinação de tempos específicos - e contando com remuneração - para a realização de reuniões semanais.

3.1. Os critérios de admissão e de organização das turmas nas Classes Integrais: entre a flexibilização da meritocracia e o controle dos “resultados da experiência”

Em 1959, ano imediatamente anterior à implementação das Classes Integrais, foram matriculados no primeiro ano do ciclo ginásial do CEP quase mil alunos, sendo 487 destes distribuídos em 13 novas turmas matutinas; para o turno da tarde, 11 novas turmas com 384 alunas; e no período noturno 109 alunos ingressantes distribuídos em 3 turmas. Essa demanda anual, exclusiva para o ciclo ginásial, juntava-se ao universo de outros mais de três mil alunos do colégio que cursavam tanto as demais séries do ginásial - nas denominadas classes comuns -, quanto as séries do ciclo colegial, subdividido em clássico e científico (CEP, 1959a)¹³¹.

A partir do ano seguinte, com o funcionamento das Classes Integrais, a instituição precisou redimensionar a oferta de novas turmas para o ciclo ginásial, especialmente nos períodos da manhã e da tarde, pois essas novas classes passariam a atender os alunos em horário expandido. Desde o início da proposta estava prevista a abertura de apenas duas turmas, com no máximo 25 alunos em cada uma, número significativamente inferior às turmas masculinas das classes comuns ginásiais, que atendiam em média 35 alunos (com algumas chegando a ter 40 matriculados). A redução do número de alunos nas turmas experimentais não necessariamente deveria interferir no cômputo da oferta geral das turmas do período da manhã, muito embora isto tenha acontecido nos anos seguintes¹³². A principal e imediata mudança estava relacionada à impossibilidade de abertura de mais turmas no período da tarde, em decorrência da expansão do tempo de permanência na instituição dos alunos das Classes Integrais. Com isso, a oferta de turmas femininas também precisou ser diminuída¹³³.

¹³¹ Mais precisamente, o relatório de 1959 indica para aquele ano a matrícula total de 4104 alunos no CEP, distribuídos da seguinte forma: 1531 meninos no turno da manhã (1174 no ciclo ginásial e 357 no colegial), divididos em 45 turmas; 1196 alunas à tarde (1006 no ginásial e 190 no colegial), organizadas em 38 turmas; e 1377 no período noturno (sendo 552 no ginásial e 825 no colegial), perfazendo um total de 40 turmas. Cabe ao registro de que no período noturno localizamos a matrícula de 60 meninas, todas no ciclo colegial. (CEP, 1959a). Em tempo cabe a observação de que até 1963 havia a ocupação máxima de 45 salas de aula por turno. A partir do ano seguinte houve acréscimo no número de espaços (50 salas) a fim de abrigar todas as turmas. A lotação máxima se deu em 1966, com a ocupação de 52 salas, especificamente no turno da manhã.

¹³² A quantidade de classes comuns do ciclo ginásial, masculinas e do turno da manhã foram as seguintes: 1959 - 33 turmas; 1960 - 28 turmas; 1961 - 25 turmas; 1962 - 23 turmas; 1963 - 24 turmas; 1964 - 24 turmas; 1965 - 24 turmas; 1966 - 25 turmas; 1967 - 24 turmas; 1968 - 29 turmas; 1969 - 30 turmas; 1970 - 35 turmas. A redução significativa do número de turmas do ginásial, entre 1960 e 1967, deve-se ao fato do funcionamento concomitante das Classes Integrais, que utilizaram os espaços do CEP conforme dados da tabela 5.

¹³³ As turmas femininas do ginásial, do período da tarde, representavam no mesmo período os seguintes montantes: 1959 - 31 turmas; 1960 - 30 turmas; 1961 - 31 turmas; 1962 - 29 turmas; 1963 - 24 turmas; 1964 - 27 turmas; 1965 - 29 turmas; 1966 - 29 turmas; 1967 - 33 turmas; 1968 - 33 turmas; 1969 - 32 turmas; 1970 - 34 turmas. Em 1967 as Classes Integrais - em vias de serem extintas - deixaram de funcionar no período da tarde, resultando no aumento da oferta de turmas femininas.

Dessa forma, prevendo-se que os alunos ingressos nas Classes Integrais realizariam todas as 4 séries do ciclo ginásial sob tal regime, o número de novas turmas das majoritárias classes comuns foi gradativamente reduzido a fim de comportá-las concomitantemente com as turmas da inovação pedagógica: em 1960 os primeiros alunos das Classes Integrais, divididos em duas turmas de 25 alunos, ingressaram juntamente com outros 242 alunos das classes comuns, que foram distribuídos em sete turmas matutinas e com 252 alunas, alocadas em oito vespertinas. No ano seguinte, além de duas novas turmas da proposta inovadora, mais uma redução na oferta de novas turmas das classes comuns: apenas seis turmas foram abertas pela manhã (para 215 alunos) e seis à tarde (para 197 alunas)¹³⁴.

Embora as Classes Integrais representassem, do ponto de vista quantitativo, uma pequena parcela do total de turmas e de alunos do CEP, as modificações decorrentes com a sua implementação causaram significativo impacto no cotidiano escolar, como veremos adiante. Em se tratando da extensão da proposta, os dados da tabela 5 permitem a visualização mais precisa do alcance da inovação ao longo de sua realização:

TABELA 5 - NÚMERO DE TURMAS E DE ALUNOS DAS CLASSES INTEGRAIS (1960-1967)

Ano	Turmas novas (1ª série ginásial)	Alunos ingressos	Turmas concomitantes	Alunos concomitantes
1960	2	50	2	50
1961	2	49**	4	98
1962	2	50	6	145
1963	1*	24**	7	170
1964	2	50	7	172
1965	2	49**	7	175
1966	2	47**	7	174
1967	-	-	6	145
Total de alunos		319		

FONTES: CEP (1960c; 1961; 1962b; 1963b; 1964b; 1965a; 1966b; 1967b).

*NOTA: Em virtude da falta de salas de aula disponíveis, apenas uma turma de Classes Integrais foi ofertada nesse ano.

**NOTA: Seguindo a orientação de ter no máximo 25 alunos por turma, nestes anos ingressaram menos alunos em decorrência de retenções nas turmas anteriores: uma reprovação em 1960, uma em 1962, uma em 1964 e três reprovações em 1965.

O ingresso de novos alunos no CEP passava obrigatoriamente pela aprovação no “exame de admissão ao ginásio”, organizado de acordo com a legislação vigente com a

¹³⁴ Nos anos seguintes houve pouca variação no número de novas turmas das classes comuns, ficando entre 6 ou 7, dependendo do ano e do turno. A situação só seria modificada a partir de 1965, quando gradativamente as Classes Integrais deixaram de funcionar em período integral e os alunos foram sendo incorporados às classes comuns. Em 1967 já não houve seleção específica para as Classes Integrais, sendo extintas definitivamente em 1968. A significativa redução do número de ingressos nas classes comuns enquanto funcionaram as Classes Integrais parece ter se constituído como um dos principais argumentos para a finalização da experiência.

realização de provas de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil. A partir de 1960 todos os alunos aprovados no exame eram considerados “virtualmente candidatos às vagas das Classes Integrais” (CEP, 1961, p. 4). Nos primeiros anos de funcionamento das novas classes as estratégias de divulgação utilizadas consistiram principalmente na abordagem direta aos pais e responsáveis dos alunos no momento da realização da matrícula, por meio da entrega de um boletim informativo (figura 4) e com esclarecimentos feitos pessoalmente pela equipe de coordenação da proposta nas dependências do colégio.



FIGURA 4 - CAPA DO BOLETIM INFORMATIVO DESTINADO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS (1960)

FONTE: Acervo pessoal de Ruth Compiani.

Importa destacar que na parte final do boletim aparecem algumas observações sobre as condições de ingresso às Classes Integrais. Sob o título “seu filho poderá ser um dos 50” são apresentadas como critérios a aprovação no exame de admissão do CEP, a disposição em “fazer o curso completo de quatro anos no regime das Classes Integrais” e a preferência dada aos alunos cujos pais tenham residência fixa na cidade (CEP, 1960b, p. 6). Ao estarem cientes

das “vantagens que serão proporcionadas aos alunos, conforme esclarecimentos constantes deste prospecto”, os responsáveis assinariam um termo de autorização que deveria ser destacado do boletim e entregue à secretaria do colégio no momento de confirmação da matrícula.

O estabelecimento de critérios para a seleção das turmas, em caso de o número de candidatos exceder ao de vagas, fazia parte das preocupações desde a elaboração do Plano de Organização da proposta. No documento em questão é possível encontrar o registro de critérios muito semelhantes aos apresentados no material de divulgação, com a diferença de que alguns quesitos relacionados ao desempenho escolar não tenham sido inseridos no material destinado aos pais e responsáveis. Em ordem de prioridade, os seguintes critérios estavam listados no plano de implementação:

- 1º Alunos cujos pais tenham residência fixa na cidade e que estejam dispostos a fazer o curso completo de 4 anos no regime experimental.
- 2º Alunos que sejam considerados “médios” na classificação de rotina feita pelo Colégio.
- 3º Alunos que demonstrem ter boa redação e saibam ler corretamente.
- 4º Alunos que residam nas proximidades do estabelecimento. (CEP, 1960a, p. 16).

Não foi possível localizar ao longo da proposta a efetiva adoção desses critérios relacionados ao desempenho escolar, o que sugere que se partiu do entendimento de que a aprovação no exame de admissão seria um crivo suficiente nesse aspecto. As preocupações para a formação de turmas com alunos que correspondessem a determinados perfis seguiram outros parâmetros, muito provavelmente mais adequados aos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da proposta e que contribuiriam para a realização da avaliação dos resultados alcançados. Seria razoável supor que o sucesso da proposta estivesse relacionado com os perfis dos alunos selecionados? Que elementos compunham tais perfis?

De início, é importante destacar que tais critérios, em seu conjunto, já davam contornos a um perfil de aluno que possuía alguma condição de investimento familiar para os estudos - um bom aproveitamento no ensino primário ou o reforço em curso preparatório para o exame de admissão -, além de não precisar, pelo menos durante o ensino ginásial, colaborar com a renda familiar, postergando a sua inserção no mundo do trabalho em virtude do horário expandido das atividades previstas na inovação. Contudo, a problematização destas questões não parecia estar no horizonte nem da equipe da coordenação da experiência, nem da

administração do próprio CEP, em virtude do lugar ocupado pela instituição na formação de parte das elites intelectual e econômica do estado.

Especificamente com relação às Classes Integrais, a preocupação da coordenação parecia residir no constante aperfeiçoamento do processo seletivo, por meio da flexibilização e diversificação dos critérios, tornando mais objetiva possível a seleção de alguns poucos alunos, na impossibilidade de ampliação do número de vagas para a experiência pedagógica. Em 1961, por exemplo, em virtude do aumento da demanda - dos 219 alunos aprovados no exame de admissão do CEP, 103 candidataram-se às vagas da inovação -, os três critérios básicos foram mantidos, em ordem de prioridade: “disposição para fazer os 4 anos do curso ginásial no regime experimental”; “residência fixa na cidade”; e “distância da residência à escola” (CEP, 1961, p. 4). Interessante notar no relatório o registro de que “filhos de militares sujeitos à transferência foram rejeitados”, assim como “foram afastados candidatos que dependiam de duas conduções”, tendo em vista a necessidade de ágil deslocamento entre a escola e a residência no curto intervalo de almoço entre os turnos letivos. Além destes, foram acrescentados dois critérios que dão contornos mais nítidos quanto ao que se objetivava com a proposta; o primeiro era relacionado à idade dos alunos:

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 que aqui se tenta realizar (id.).

A formação de turmas homogêneas, do ponto de vista biopsicológico e comportamental, e a projeção do ingresso no mundo do trabalho para quando o aluno já tivesse concluído o ciclo ginásial eram elementos que, em tese, quando combinados poderiam colaborar para a resolução dos altos índices de reprovação e evasão, uma vez que o acompanhamento e aproveitamento dos alunos ao longo da experiência poderiam ser otimizados. A formação de turmas com essas características ainda tinha como intenção - se resolvidos os problemas acima - fortalecer as justificativas para ampliar o uso de alguns dos elementos estruturantes das Classes Integrais nas demais classes do colégio.

Aplicados todos os critérios acima, era comum restarem mais candidatos pretendentes do que o número de vagas disponíveis e a alternativa foi a adoção de uma estratégia que passou a fazer parte do processo seletivo com regular constância até o final da experiência: o sorteio público. Realizado no Salão Nobre do CEP, com a presença do diretor do colégio, de professores e dos pais dos candidatos, esse momento derradeiro para a seleção dos aprovados

às Classes Integrais parece ter se constituído como um importante critério para atribuir ao processo uma pretensa isenção, do ponto de vista da coordenação, evitando possíveis críticas quanto a favorecimentos a alguns candidatos por influências as mais diversas. Interessante notar que tais representações fazem parte das memórias dos sujeitos que vivenciaram aquela experiência, como é o caso do ex-professor de Geografia e História, Iaroslav Wons. Para ele, os alunos das Classes Integrais não eram “selecionados por capacidade”, uma vez que se

candidatavam milhares de alunos para entrar no Colégio Estadual. Daí os alunos faziam o exame de admissão e os que eram aprovados recebiam um convite da professora Ruth [Compiani] ou da professora Odete [Schruber], justamente se tivessem interesse de entrar nas Classes Integrais. [...] Aí o negócio pegou de tal maneira que o número de alunos que se inscrevia, que queria ir para as Classes Integrais superava o número de vagas; eram só 50 vagas por ano. Então, o que fazer? Sorteio! Sorteio público no Salão Nobre do Colégio Estadual! [...] Não havia seleção dos que foram melhores classificados, piores classificados. Não! Era sorteado; quem era sorteado entrava. Então entravam 50 por ano, só. E o resto ficava nas turmas tradicionais, nas turmas normais.

Para alguns ex-alunos das Classes Integrais a participação no sorteio para garantir o acesso às classes também ficou registrado em suas trajetórias. Silvio Melamed, aluno ingresso em 1965, indicou que após a aprovação no exame de admissão, imaginava-se pronto para iniciar o curso ginásial nas classes comuns do CEP, juntamente com alguns de seus amigos oriundos do mesmo grupo escolar e igualmente aprovados no exame. Porém, rememora que

minha mãe falou: “Ah, tem as Classes Integrais, vou te inscrever para fazer, para participar do sorteio”. [...] Nas Classes Integrais você entrava por sorteio. Me lembro que da turma, que eu acho que na turma eram quase 200 que entravam, 50 vagas eram destinadas às Classes Integrais. [...] Então minha mãe chegou em casa dizendo: “Tenho uma ótima notícia: você entrou nas Classes Integrais; foi o último a ser sorteado”.

O contentamento da mãe não foi acompanhado, inicialmente, por Silvio uma vez que ele passaria a frequentar o colégio em período integral e seus amigos - nenhum contemplado no sorteio, segundo ele - estudariam nas classes comuns e teriam o período da tarde livre para brincar. Apesar disso, ele reiterou que outras amizades foram feitas nas Classes Integrais e, ao refletir sobre o ocorrido, avaliou que o período estendido no colégio foi proveitoso porque naquela “época da vida você não tem disciplina para fazer lição e os pais tinham que ficar mandando a gente estudar. Lá [nas Classes Integrais] você já ia para casa com a lição pronta”.

Igualmente contemplado com uma das vagas às Classes Integrais na etapa do sorteio, Hélio Schulman, aluno entre 1964 e 1967, narrou da seguinte forma o processo seletivo que resultou no seu ingresso:

Como meus pais ouviram falar muito bem do Colégio Estadual do Paraná eles optaram que eu fosse para lá porque era realmente um colégio de referência naquele tempo. Daí que aconteceu o sorteio, depois do exame de admissão, de cinquenta alunos dos quais eu fui contemplado para fazer parte do curso das Classes Integrais. Foi sorteado aleatoriamente para que não houvesse nenhum privilégio de alunos que tiraram melhores notas, para que a amostragem fosse perfeita.

Hélio ainda mencionou em seu depoimento o fato de que um de seus primos, com idade próxima à dele, também esteve presente no mesmo processo seletivo e não foi sorteado, tendo sido direcionado às classes comuns. Impressões diversas indicando os sentimentos contrastantes com relação à oportunidade de frequentar as Classes Integrais e as consequências promovidas no cotidiano das famílias e dos círculos sociais fazem parte das memórias dos demais ex-alunos entrevistados. Mas os elementos que chamam a atenção nos depoimentos apresentados são as referências à tentativa de não privilegiar os candidatos com melhores desempenhos no exame de admissão e, dessa forma, a possibilidade de constituir uma espécie de amostragem considerada ideal, resultante desse processo. O que seria tal amostragem e qual a finalidade de seu estabelecimento?

Pelos indícios localizados podemos afirmar que se tratava de um refinamento dos critérios para o sorteio incluído no processo seletivo de 1963, juntamente com outra exigência que buscava fortalecer o vínculo entre o colégio e as famílias dos alunos. De acordo com o relatório daquele ano, as novidades seriam aplicadas após o atendimento ao conjunto de critérios tidos como básicos: aprovação no exame de admissão, residência fixa e próxima ao colégio e compromisso de cursar todo o ginásio no regime das novas classes. O primeiro novo critério para admissão às Classes Integrais adotado a partir daquele ano foi o comprometimento dos pais em acompanhar os trabalhos escolares dos seus filhos, comparecendo às reuniões mensais com os professores. Por mais que esse comprometimento já estivesse presente - tacitamente - e fosse exigido desde as primeiras turmas, o envolvimento das famílias com o colégio precisava ser estabelecido sobre bases mais consistentes.

A segunda e mais significativa mudança referia-se ao fato de o sorteio ser realizado entre os candidatos que preenchessem todos os quesitos anteriores considerando a proporcionalidade do nível socioeconômico dos alunos, baseando na variedade do perfil dos

alunos de todo o CEP. Assim sendo, para a seleção das 24 vagas para as Classes Integrais daquele ano, a seguinte divisão foi estabelecida: dois alunos de nível “alto” (8%); dois de nível “médio superior” (8%); oito de nível “médio médio” (32%); sete de nível “médio inferior” (28%); e cinco alunos de nível “baixo” (24%). A vaga restante foi ocupada por um aluno repetente da primeira série anterior, pertencente ao nível “baixo” (CEP, 1963b, p. 6)¹³⁵.

É preciso considerar que com a expansão do ensino secundário e o aumento da procura e do interesse por esse nível de ensino por camadas populacionais mais diversificadas, paulatinamente essa representação variada tornou-se mais frequente em algumas instituições de ensino, como parece ser o caso do CEP. Todavia, essa diversidade não é considerada no balanço de Nádia Cunha e Jayme Abreu, para os quais somente alunos de classe média frequentaram a experiência paranaense (1963, p. 139), afirmação essa que as fontes coligidas permitem relativizar, muito embora pareça ser equivocada a compreensão de que essa diversificação de camadas sociais representou um esforço de democratização do ensino secundário promovido pela instituição. Não é demais reiterar que a aprovação em um exame de admissão, sem dúvida, ainda era considerada um dos principais obstáculos para a presença mais representativa de alunos das classes econômica e culturalmente menos privilegiadas, comumente com reduzidas condições de acesso aos estudos preparatórios.

Torna-se importante também ressaltar que a adoção do critério de seleção levando em conta níveis socioeconômicos parece estar diretamente relacionada com outra questão: as ações desenvolvidas pela coordenadora Ruth Compiani a partir de suas participações em cursos de atualização e aperfeiçoamento realizados. Em especial, nos anos de 1962 e 1963, ela se afastou temporariamente da função gratificada de coordenação das Classes Integrais¹³⁶ para frequentar, como bolsista, os Seminários para Treinamento de Pessoal em Pesquisas Educacionais (STPPE) realizados no CRPE de São Paulo, promovidos pelo INEP e pela

¹³⁵ O estabelecimento destes níveis foi baseado no entrecruzamento do nível socioeconômico e do nível educacional dos pais dos alunos, sendo traduzidos da seguinte forma: “alto” - curso superior completo; “médio superior” - curso médio completo (2º ciclo); “médio médio” - curso médio (1º ciclo completo); “médio inferior” - curso primário completo; e “baixo” - primário incompleto e analfabeto (COMPIANI, 1964b, p. 2; 9). Os dados referentes aos níveis socioeconômicos aparecem em outro trabalho, impresso como folheto de divulgação das Classes Integrais (COMPIANI, 1964c), no qual fica explícito o endereçamento das referências tanto para a escala de hierarquia de prestígio de Bertram Hutchinson (1960), quanto para o trabalho coordenado por José Augusto Dias que estabeleceu uma escala ocupacional - como versão modificada da escala de Hutchinson - e que foi publicada posteriormente (DIAS, 1967).

¹³⁶ A coordenação temporária ficou sob responsabilidade da professora Esther Holzmann, que atuava como orientadora educacional nas Classes Integrais. A professora Esther ficou no cargo de abril de 1962 até setembro de 1963, quando foi substituída pela professora Odete Schruher, que desempenhava funções na secretaria das classes, além de atuar como professora de Matemática para algumas das turmas da inovação. Odete cumpriu a função de coordenadora até o retorno da professora Ruth, em março de 1964.

UNESCO¹³⁷. A participação nesses cursos resultou na realização de duas pesquisas: em 1962, a monografia intitulada “Satisfação dos Pais de Diferentes Níveis Socioeconômicos em Relação ao Colégio Estadual do Paraná”, sob orientação de Samuel Kermoian e José Augusto Dias; e a pesquisa orientada por Samuel Levine e Cléa Rameh com o título “Comparação de rendimento escolar em Português e Matemática dos alunos das Classes Comuns e Integrais, do Curso Ginásial do Colégio Estadual do Paraná”, apresentada na finalização do curso de 1963. Em ambas, os métodos e técnicas da pesquisa educacional debatidos nos seminários foram aplicados tendo como subsídios os dados do cotidiano do CEP¹³⁸.

Os resultados obtidos nas investigações suscitaram um conjunto de preocupações com relação ao melhor conhecimento das condições socioeconômicas e educacionais das famílias dos alunos, uma vez que foram identificadas - especialmente nas classes comuns -, correlações entre o baixo rendimento escolar em Português em virtude do pertencimento às camadas sociais menos privilegiadas (COMPIANI, 1964b, p. 21). Por outro lado, segundo a pesquisa, essa correlação não foi observada nos alunos das Classes Integrais, o que levou a “indagar sobre a existência de fatores outros que estariam interferindo no sentido de anular o efeito do ‘status’ sobre o aproveitamento escolar no nível socioeconômico inferior” (id.). Esses resultados passaram a ser destacados em diversas oportunidades nos relatórios tornando evidente a necessidade de mais investigações que pudessem mapear informações dessas ordens, possibilitando às equipes pedagógicas - tanto das Classes Integrais, quanto das classes comuns - atuarem nos “fatores” causadores do baixo rendimento, da reprovação e da evasão escolar.

Aliás, essa foi a tônica das considerações finais da pesquisa comparativa realizada entre as classes: ao concluir que o “rendimento escolar em Português e Matemática dos alunos das Classes Integrais [foi] superior ao dos alunos das Classes Comuns” e que isso “não pode ser atribuído ao acaso, [pois havia sido] determinado estatisticamente”, a professora Ruth asseverou que tal constatação parecia

¹³⁷ Esses seminários, que tinham como objetivo a capacitação de pessoal para atuação como pesquisadores em educação, especialmente nos setores da administração escolar, relações da escola com a comunidade, estudo de crianças e testes e medidas, contavam com a participação de bolsistas de boa parte do território nacional, os quais frequentavam cursos ministrados por professores brasileiros e estrangeiros (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1962). Dentre os nomes encontrados nos relatórios da UNESCO, é possível destacar a participação de Robert Brackenbury, Henry Lindgren, Samuel Kermoian, Robert Havighurst, Samuel Levine, todos *experts* da UNESCO. Dos educadores brasileiros, localizamos o protagonismo de Carlos Correa Mascaro, José Augusto Dias, Aparecida Joly Gouveia, Cléa Rameh, entre outros.

¹³⁸ A prática de realizar pesquisas com os pais dos alunos sobre os níveis de satisfação tornou-se comum nos anos seguintes. É possível localizar no relatório de 1965, como preâmbulo de uma dessas pesquisas, as seguintes ponderações: “sendo experimental, o trabalho das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná não poderia relegar para segundo plano a preocupação de uma avaliação contínua e sistemática” (CEP, 1965a, p. 27).

credenciar as Classes Integrais para o prosseguimento da experiência, pois verifica-se que, com esse grupo de alunos, há melhor rendimento escolar, excelente porcentagem de promoção e reduzidíssima evasão escolar, sendo que estes são aspectos de inestimável importância na ocasião em que os educadores se empenham por encontrar fórmulas que permitam equacionar convenientemente esses problemas. (ibid., p. 22).

A ênfase em identificar e compreender as formas pelas quais a diversidade de condições socioeconômicas e educacionais interferiam no desempenho escolar influenciou a realização de uma terceira pesquisa, também de autoria da professora Ruth Compiani e intitulada “O sucesso escolar visto pelos alunos do curso ginásial do Colégio Estadual do Paraná”¹³⁹. Ao final do ano letivo de 1963 e utilizando o mesmo universo de alunos da pesquisa comparativa anterior - as turmas de 4^{as} séries das classes comuns e das Classes Integrais¹⁴⁰-, foi aplicado um questionário a fim de identificar na opinião dos alunos, considerados maduros o suficiente para “uma elementar análise introspectiva, qual seja a de terem consciência dos fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar” (COMPIANI, 1964c, p. 6). As respostas forneceram dados que ajudaram a identificar as relações entre o nível socioeconômico e o sucesso escolar, os fatores causadores do fracasso escolar, especialmente pelo ponto de vista dos repetentes, a importância do uso da biblioteca e dos estudos fora do ambiente escolar e as maneiras mais eficientes para estudar. Sobre esse último, a seguinte passagem foi destacada:

Como maneira mais eficiente de estudar para aprender de fato os alunos têm preferência pela “leitura e discussão”, “pesquisa individual”, “discussão dirigida” e “estudo dirigido”, sendo esta última mais citada pelos alunos das Classes Integrais. Percebe-se facilmente, que são *dinâmicas* as formas de trabalho escolar preferidas pelos alunos, quando se trata de estudar para aprender de fato (ibid., p. 20, grifos da autora).

A pesquisa ainda apresentou conclusões diversas sobre os motivos do sucesso escolar, sugerindo um conjunto de ações para conscientizar os alunos sobre a “importância do esforço” próprio para um melhor aproveitamento, além de ressaltar o papel da instituição

¹³⁹ Os resultados dessa pesquisa foram impressos em um folheto de divulgação da proposta, compondo com outras três publicações uma série de materiais que tinham como preocupação a comunicação e difusão de algumas das atividades inovadoras realizadas nas Classes Integrais: “Estudo do Meio”; “Seminário” e “Jornal Falado”. Algumas considerações sobre esses materiais são realizadas adiante, nesse capítulo.

¹⁴⁰ Dos 141 alunos concluintes do curso ginásial nas classes comuns, 122 responderam ao questionário. Destes, 63 repetiram uma ou mais séries antes de finalizar o ginásial. Dos 42 alunos da 4^a série das Classes Integrais, 40 responderam ao questionário e nenhum havia reprovado até o momento. É preciso destacar que aquela era a primeira turma de concluintes do curso ginásial no regime das Classes Integrais.

em atender às necessidades dos alunos em condições socioeconômicas menos favorecidas “numa tentativa de compensar-lhes as deficiências culturais do meio ambiente e que contribuem, em parte, para o insucesso escolar” (ibid., p. 21).

Uma importante questão perpassa as três pesquisas realizadas no CEP: elas eram representantes de um denominado espírito científico que influenciou as pesquisas educacionais, se tornando expediente comum naquele contexto, em especial a partir das ações de Anísio Teixeira nos órgãos ligados ao MEC/INEP. O controle das situações a serem investigadas, o emprego de métodos e técnicas específicas para a obtenção dos dados e a medição de resultados contribuiriam para a captura de uma radiografia da realidade escolar e que serviria de base para o planejamento das ações visando à resolução dos problemas.

É nesse momento que uma intenção anunciada desde a implementação das Classes Integrais encontrava possibilidades de realização: a necessidade de comprovações (numéricas, objetivas e, portanto, científicas!) de que o trabalho desenvolvido na experiência teria sucesso. Era necessário “avaliar, de forma mais sistemática, os resultados obtidos” pela experiência “após quatro anos de desenvolvimento” (COMPIANI, 1964b, p. 1), em especial, para perceber se as ações desenvolvidas estariam contribuindo para solucionar os problemas que inicialmente motivaram a sua implementação. Ao comparar todas as turmas masculinas ingressas em 1960 e que finalizaram o ciclo ginásial em 1963, os índices de aprovação das Classes Integrais eram exponencialmente maiores em relação às classes comuns matutinas: destas, 48% dos alunos completaram o ciclo ginásial em quatro anos, ao passo que 84% dos alunos das Classes Integrais cumpriram essa etapa formativa no mesmo período. Com relação à evasão, 41% dos alunos ingressos em 1960 nas classes comuns se ausentaram do CEP até 1963, enquanto que, das Classes Integrais, 10% dos alunos haviam abandonado a instituição até a realização da pesquisa, por motivos de desistência ou transferência. (CEP, 1967, p. 12).

As justificativas para a continuidade da experiência também se ancoravam nas maneiras pelas quais as classes organizavam os trabalhos ordinários. Se por um lado, o estabelecimento dos critérios de admissão eram condições para que uma determinada clientela configurasse as novas turmas, por outro, as preocupações com o andamento dos trabalhos escolares das demais turmas ao longo do ciclo ginásial também eram consideradas. Nesse sentido, é possível destacar que os procedimentos adotados para a organização das turmas foram baseados em diversos aspectos correspondentes às demandas próprias, de ano para ano.

No relatório de 1962, por exemplo, há a indicação de que as turmas já ingressas precisaram ser reorganizadas com base em questões curriculares específicas: agrupar os alunos das 2^{as} e 3^{as} séries em turmas segundo as opções em cursar Francês ou Latim, ao

mesmo tempo que as turmas da 2ª série também deveriam ser organizadas levando em conta a opção por Religião (CEP, 1962b, p. 6). Essa tentativa de organização, repetida no ano seguinte, parece ter causado alguns inconvenientes, em virtude da baixa procura por Francês e por Latim¹⁴¹. Buscando formar turmas que tivessem um equilibrado número de alunos - tentando, sempre que possível, não exceder os 25 previstos nas diretrizes -, a seguinte organização foi adotada: nas 3ªs séries os alunos foram agrupados em duas turmas de 26 componentes, cada. Na “3ª A” foram reunidos somente os que optaram pelo Inglês; na “3ª B” os dez alunos que escolheram o Francês compartilharam os horários com os demais (16) que optaram pelo Inglês. Nos dias e horários destas disciplinas, os alunos eram encaminhados para salas distintas, para participarem das aulas escolhidas. Nas 4ªs séries, a opção por agrupar na mesma sala os alunos que escolheram Francês e Latim foi a que se mostrou mais eficiente: dos 21 alunos que compuseram a “4ª A”, 12 haviam optado pelo Latim e os demais tiveram acrescidas aulas de Português no seu currículo. Além disso, nesse mesmo grupo de 21 alunos, seis escolheram o Francês e quinze, o Inglês como opção de língua estrangeira. À exemplo das 3ªs séries, os alunos foram divididos em salas diferentes no horário compartilhado. Na “4ª B”, não foram necessárias tais recomposições temporárias de turmas, pois todos os 22 alunos escolheram o Inglês e declinaram do Latim como disciplina a ser cumprida (CEP, 1963b)¹⁴².

A organização das turmas em função da escolha em cursar Religião foi utilizada por mais alguns anos, por não chegar a alterar a organização das turmas de maneira mais contundente, uma vez que a alocação da única aula semanal poderia ser mais facilmente manejada na grade curricular. Foi o que aconteceu na organização da 3ª série em 1964, quando “procurou-se reunir, em uma das turmas, todos os alunos que não sendo católicos não assistiriam aulas dessa Religião” (CEP, 1964b, p. 4). Os alunos da outra 3ª série tinham em sua grade curricular um horário reservado para a “formação moral e religiosa”, contemplado essa dimensão formativa e respeitando-se as crenças dos alunos não católicos.

Além da forma de organização dos alunos com base nas escolhas das disciplinas que cursariam, a partir de 1965 outros critérios foram utilizados a fim de melhorar o aproveitamento das turmas, inclusive para a formação das 1ªs séries. Após o sorteio, a organização das turmas ingressas foi realizada tendo em vista a “homogeneidade quanto às condições físicas e fisiológicas, através dos dados fornecidos pelo Departamento de Educação

¹⁴¹ Estas disciplinas, inclusive, deixariam de compor o currículo das Classes Integrais a partir de 1963, como veremos adiante.

¹⁴² Ver ANEXOS 3 e 4.

Física” (CEP, 1965a, p. 5). Naquele mesmo ano, as turmas de 2^{as} e 4^{as} séries¹⁴³ foram reorganizadas por meio de sorteio e, em alguns casos, mediante sugestões dos professores, visando à ampliação do “espírito de grupo para além dos limites de uma classe”. Essas modificações nas turmas em andamento foram destacadas no depoimento de Edson Ribas Cassou, ex-aluno ingresso em 1962 e que, em 1965, estava justamente em uma das séries que passou por essa reformulação:

No quarto ano mudaram, transferiram [alguns alunos] de uma turma para a outra... acho que não era para ser assim, teoricamente; era para ser os 4 anos a mesma turma. Aí no 4^o ano teve qualquer avanço, deve ter sido alguma consideração dos estudiosos sobre o assunto e deram uma mexida nas turmas. [...] Foi interessante também, acabamos tendo outros colegas, mas eu permaneci na turma “B”. [...] Não sei qual foi o critério. Tanto que eu sabia de cor a chamada, mas a do último ano eu não me lembro mais qual era, mas das outras eu sabia de cor.

Os resultados dessas mudanças permaneceram no ano seguinte, quando as turmas que ingressaram também foram compostas seguindo os dados referentes às condições físicas e fisiológicas fornecidos pela avaliação do Departamento de Educação Física e as turmas de 2^{as} e 3^{as} séries, por sua vez,

foram refundidas visando desenvolver nos alunos a capacidade de adaptação, a tolerância e o espírito de grupo para além dos limites estreitos de uma sala de aula; em alguns casos, levou-se em conta a sugestão dos professores no sentido de separar grupos pouco produtivos, bem como de aproximar elementos que poderiam dar certas dinâmicas positivas ao conjunto (CEP, 1966b, p. 5).

Por fim, no Plano Reestruturado das Classes Integrais do CEP, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação e implementado a partir de 1966, podemos identificar o registro, da forma mais direta até agora localizada, das intencionalidades em se ter restrição do número de turmas e de alunos para a proposta. De acordo com o documento, era plano das Classes Integrais continuar contando

com a possibilidade de aplicação em duas turmas de cada série, tendo em vista a necessidade de dispor de grupos de controle para experimentação de métodos didáticos. O número de vinte e cinco alunos por turma será também mantido, considerando a conveniência de prestar assistência individual aos alunos para ajudá-los a superar suas dificuldades (CEP, 1966a, p. 8).

¹⁴³ Para recordar, em 1963 houve o ingresso de uma única turma a qual, em 1965, correspondia à 3^a série. No ano seguinte, tornou-se a 4^a série ginásial e, evidentemente, não precisou passar por rearranjos, como ocorreu com as demais séries com turmas duplicadas.

Estas foram alterações relacionadas à seleção e à organização das turmas promovidas ao longo das Classes Integrais e que, mesmo com reduzido alcance numérico - em comparação à demanda atendida pelas classes comuns -, influenciaram de maneira significativa no cotidiano do CEP. Importante destacar que as justificativas para a adoção de tais medidas foram baseadas, essencialmente, na flexibilização da legislação iniciadas com as Classes Experimentais, em 1959 e ampliadas a partir de 1961, com a entrada em vigor da LDB. Sobre essa questão, a professora Ruth Compiani asseverou a importância de iniciativas e pesquisas como as desenvolvidas na instituição, uma vez que a nova lei transferia “para o âmbito da administração das escolas a responsabilidade de encontrar as soluções para resolver seus problemas” (1964c, p. 1). Sendo assim, que outras modificações foram realizadas pelas Classes Integrais a fim de resolver os problemas do CEP?

3.2. Disciplinas básicas e práticas educativas: o que havia de novo na inovação?

A “lição de liberdade pedagógica” promovida pelas Classes Experimentais - como consideravam Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Gildásio Amado, entre outros - colaborou para que algumas transformações fossem implementadas no rígido, esquemático e uniforme ensino secundário, antes mesmo da vigência da nova LDB. Possibilitando a aplicação de diferentes métodos pedagógicos e com o ensaio de tipos de currículos, a aposta recaía no fato de que tais medidas valorizariam a autonomia das instituições de ensino no estabelecimento de currículos mais adequados as suas realidades e a de seus alunos, bem como, num plano mais específico, dariam destaque ao papel dos docentes, com a adoção de metodologias que pudessem resolver questões de ordem pedagógica diretamente ligadas ao seu fazer profissional.

Contudo, todo processo de mudança curricular é constituído por um conjunto de disputas, nem sempre explícitas. Nesse sentido, são importantes as considerações de Ivor Goodson (2003) ao nos alertar para o fato de os câmbios curriculares e as mudanças de *status* disciplinares fazerem parte de complexos processos que, invariavelmente, não dependem apenas de dispositivos legais para sua realização. Há um conjunto considerável de tradições curriculares e disciplinares em questão, assim como a emergência de novos imperativos sociais para a inclusão (ou exclusão) de saberes e práticas como conhecimentos socialmente reconhecidos e autorizados para comporem os currículos escolares.

Em se tratando da especificidade das Classes Integrais do CEP podemos perceber elementos diretamente relacionados a esses processos, a essas disputas. O currículo

inicialmente apresentado para a inovação pedagógica foi constituído com as seguintes disciplinas e práticas educativas:

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

FIGURA 5 - CURRÍCULO DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1960)
FONTE: CEP (1960a, p. 11)

A distribuição das aulas semanais para as turmas da primeira série ginásial foi organizada da seguinte maneira: Português e Matemática (6 aulas cada), Geografia e História (3 aulas cada), Francês (2 aulas), Artes Aplicadas e Desenho (3 aulas cada), Música (2 aulas), Religião (1 aula), Educação Física (6 aulas) e Orientação Educacional (1 aula), totalizando 36 aulas semanais (ibid., p. 15). Aos professores era indicada a possibilidade de aproveitar a carga horária de sua disciplina para desenvolver algumas “horas de estudo dirigido”, para a realização de “tarefas escolares”, assim como a inclusão da “recreação” e “atividades extracurriculares”. Havia ainda a observação de que tal “divisão não [seria] estanque; haverá fusão de muitas horas destinadas ao Estudo do Meio, após o que, cada professor das diferentes disciplinas extrairá conteúdos que serão transformados em tema de trabalho escolar” (id.).

A fim de comportar essa carga de 36 aulas semanais o horário de estudos foi organizado em período integral prevendo aulas de segunda-feira a sábado, das 8h ao meio-dia e de segunda à sexta-feira das 14h às 16h30 - com exceção das quartas-feiras. Para os alunos, as tardes das quartas poderiam ser ocupadas com atividades extracurriculares ou atividades esportivas, conforme decisão dos mesmos; à equipe de professores, estes períodos vespertinos

sem aulas estavam reservados para as reuniões semanais entre os docentes e para as reuniões mensais com os pais e responsáveis dos alunos (ibid., p. 14)¹⁴⁴.

Além das modificações relacionadas à ampliação do horário de permanência dos alunos no colégio e à distribuição de carga horária dos componentes curriculares - as quantidades destinadas a Português, Matemática e Educação Física parecem ser representativas nesse momento -, as principais mudanças foram ancoradas nas chamadas simplificação e flexibilidade do currículo e dos programas. Sobre a primeira, justificava-se como necessária a redução (e às vezes, a retirada) dos conteúdos de algumas unidades didáticas para “dar destaque ao que é importante para o desenvolvimento do indivíduo e para a compreensão da cultura atual” (CEP, 1960b, p. 5). Aliás, esta argumentação é replicada nos programas de todas as disciplinas, o que sugere a busca de um alinhamento dos discursos dos professores na elaboração e apresentação da proposta.

Sobre a flexibilidade do currículo, os argumentos utilizados referem-se à oferta de disciplinas optativas e práticas educativas facultativas que, oportunizando a escolha por parte do aluno, atenderiam às suas preferências individuais e não os obrigariam a “receber uma instrução que seja refratária a sua estrutura mental”. Exemplo disso é a opção em cursar apenas uma “língua estrangeira viva” (Francês ou Inglês) sob a justificativa de que, baseado nas “ciências da educação”, o aluno teria melhor rendimento estudando apenas uma língua em todo o curso ginásial, pois, melhor concentraria os esforços para a aprendizagem (CEP, 1963c). Sendo assim, o trabalho com o Francês seria na “forma recreativa” ao longo da 1ª série do curso e no primeiro semestre da 2ª série os alunos frequentariam aulas de Inglês e Francês para que pudessem, no segundo semestre daquela série, optar por uma delas ou, demonstrando “gosto e aptidão”, continuar com ambas (CEP, 1960a, p. 11).

Outra alteração foi a indicação do estudo do Latim somente ao final da 2ª série “com o objetivo de levar os alunos a conhecerem os valores contidos na matéria e a sentirem as dificuldades do seu estudo. Assim, [estariam] em condições de fazer a escolha acertada do currículo a seguir, na 3ª série” (ibid., p. 11-12, grifos do autor). Além das opções pelas línguas estrangeiras, o estudo de Ciências também seria incluído - com caráter obrigatório - somente a partir da 3ª série. Aliás, estas escolhas passariam a configurar perfis distintos de alunos, em virtude da continuidade dos estudos. No projeto estava indicada a possibilidade de “refundir” as turmas a partir da 3ª série, dividindo-as em uma turma com o “Latim incluído no currículo,

¹⁴⁴ Ver ANEXO 1.

próprio para aqueles que [desejassem] prosseguir seus estudos” e uma turma sem o Latim, “para os alunos que, ao concluírem o ginásio, [escolhessem] trabalhar” (ibid., p. 12)¹⁴⁵.

O ensino da Datilografia, “técnica complementar de formação” e considerada ferramenta necessária para a inserção em alguns postos de trabalho em evidência naquele momento - especialmente os ligados ao ramo do comércio - também estava prevista para ser desenvolvida a partir da 3ª série, em caráter facultativo. Ainda se cogitava “incluir outras atividades ou disciplinas técnicas no currículo, de acordo com os interesses manifestados pelos alunos e com as possibilidades do Colégio” (id.). Alguns indícios ajudam a compreender as particularidades desse conhecimento técnico na inovação educacional em questão. Prevista desde a elaboração inicial do projeto das Classes Integrais, foi possível localizar informações sobre a sua realização nas dependências do SENAC no ano de 1962 (quando a primeira turma ingressa estava cursando a 3ª série), conforme ofício de agradecimento do diretor do CEP, Eros Nascimento Gradowski, ao diretor do estabelecimento de ensino profissional, Anibal Ramos Marques (CEP, 1962c). Em outras fontes consultadas há a indicação de que a Datilografia deveria ser cursada em horário diferente ao destinado às demais atividades curriculares, provavelmente após as 16h30, não sendo possível precisar se o CEP possuía responsabilidade na organização das aulas, ou - o que é mais provável - se os serviços eram prestados por instituições de ensino profissional, como o próprio SENAC.

No relatório de 1964 há o registro de que, por meio de uma verba conseguida junto à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, o CEP financiou um curso de Datilografia para 8 alunos (sendo sete das 4^{as} séries e um da 2ª série), escolhidos após a análise do nível socioeconômico e a conclusão de que estes alunos contemplados teriam dificuldades em pagar o curso sem o auxílio financeiro da instituição. Ainda consta no relatório que com a realização do levantamento para identificar o interesse dos demais alunos em realizar o curso, percebeu-se que muitos já teriam concluído (ou estavam em vias de concluir) cursos semelhantes, custeado por recursos próprios (CEP, 1964b, p. 54). No ano seguinte também encontramos a informação sobre a grande procura dos alunos da 4ª série para a realização do curso (externo ao CEP), e que novamente coube ao colégio à disponibilização de algumas bolsas de estudos para os alunos que não poderiam pagar pela qualificação. As justificativas de que um certificado de Datilografia era “garantia para obtenção de um emprego imediato” ou serviria

¹⁴⁵ Uma consideração importante: ao acompanhar a trajetória dos alunos das primeiras turmas das Classes Integrais, foi possível perceber que a expectativa gerada com o ingresso no mundo do trabalho ser iniciado logo após os quatro anos do ginásio não se confirmou para a imensa maioria dos alunos que frequentaram a inovação. À exceção dos alunos que desistiram ou foram transferidos da instituição (na maior parte das vezes, por motivos pessoais e não por consequência de reprovações), invariavelmente os demais alunos continuaram seus estudos no ciclo colegial e, além disso, o índice dos que ingressaram no ensino superior também foi muito significativo.

como “mais um instrumental de trabalho pessoal, indispensável ao homem moderno” foram destacadas no relatório (CEP, 1965a, p. 21). Mesmo com alguma imprecisão, podemos sugerir que a Datilografia, pelo seu *status* de prática facultativa, se caracterizou como uma atividade extracurricular incentivada pelo CEP, mas que contou com a participação limitada da instituição, seja com relação às condições de oferta ou com a disponibilização de estrutura física e de pessoal especializado para o ensino.

A facultatividade da Religião também merece destaque. Prevista para ser desenvolvida em todas as séries, uma vez que compunha uma das dimensões da educação integral, a Formação Religiosa tinha como objetivo, inspirada nos ideais do Cristianismo, “levar cada educando a uma concepção de vida capaz de orientar sua conduta no sentido do Bem e da Verdade” (CEP, 1960a, p. 5). Tendo em vista o variado perfil dos alunos, uma questão se colocava para ser equacionada na formação das turmas: embora existisse prevalência de alunos cristãos - destes, a grande maioria era católica -, a presença de alunos de outras confissões religiosas era bastante considerável. A alternativa utilizada foi tentar reunir nas mesmas turmas os alunos católicos que escolhessem participar dessas aulas, a fim de otimizar os trabalhos. Mesmo assim, era comum a formação de turmas com alunos de diferentes religiões. Para Douglas Destefani, ingresso em uma das primeiras turmas, as aulas de Religião foram marcantes por possibilitar a integração das diferentes crenças. Segundo ele, naquele contexto,

a predominância era de católicos, mas nós tínhamos um contingente muito grande de judeus - que professavam a fé judaica -, outros evangélicos, alguns espíritas... a gente sabia que eram, mas eles não se manifestavam porque na época existia um preconceito maior dessa Religião, dessa forma de culto. As aulas de Religião teriam que ser de Religião e não de catolicismo, nem de outra confissão. Então eu, como tenho experiência de família - sou batizado luterano, meu pai era católico, mas não professava, uma tia era espírita, outra era evangélica -, tenho até hoje uma concepção mais ampla, mais aberta sobre isso. [...] Meus melhores amigos nas Classes Integrais eram judeus.

A professora Zeli Merlin, em seu depoimento oral, também fez considerações sobre a diversidade religiosa que marcou as Classes Integrais. Para ela, a forma que a instituição procurava lidar com estas questões era muito interessante, chegando a serem realizados nas aulas de Religião

ciclos de palestras em que foi um rabino, foi um padre, foi um pastor, afinal várias correntes religiosas foram lá colocar a eles o que cada uma era. E claro, foi solicitado que eles não fizessem doutrinação, que eles

simplesmente [apresentassem os princípios], para que eles pudessem ver a diversidade da vida.¹⁴⁶

Mesmo tendo em vista a adoção de tais medidas para a organização das turmas, muitos alunos optavam - conforme permitido - por não participar dessas aulas. Para eles, segundo registrado nos relatórios, eram propostas atividades alternativas realizadas nos mesmos horários da grade curricular destinados à matéria. Normalmente, sob supervisão de algum componente da orientação educacional, desenvolviam pesquisas sobre assuntos diversos em sala de aula, além de realizarem atividades em outros espaços do colégio, como sessões de estudo na biblioteca ou o desenvolvimento de algumas atividades na Escolinha de Artes, de acordo com o interesse desses alunos e disponibilidade dos professores (CEP, 1961; 1962b).

Com o passar dos anos, à medida que o número de turmas aumentava, as variáveis para a formação de grupos de acordo com as escolhas dos alunos passaram a exigir configurações mais complexas, a fim de conciliar a demanda de horários distintos com os espaços e o corpo docente disponíveis. Tal situação, somada aos fatores decorrentes das revisões do currículo, geraram a necessidade de adequações na proposta. O primeiro conjunto de modificações no plano das Classes Integrais foi realizado já no ano letivo de 1961 e dividido em três etapas: a primeira, por se tratar de alterações “internas” às disciplinas, não causou impacto na organização dos horários e consistiu na redistribuição e simplificação de algumas unidades didáticas dos programas de História, Geografia e Música para as turmas da 2ª série, buscando ajustar o entrosamento dessas disciplinas.

A segunda reformulação tratou da “redistribuição do tempo” de algumas disciplinas e práticas educativas: das 6 aulas semanais da Educação Física, as turmas de 1ª e 2ª séries passariam a ter 4 aulas. Desses horários subtraídos, um foi cedido para a realização dos clubes esportivos (natação, futebol, voleibol e jogos de salão) e o outro para a realização das outras opções de clubes oferecidos a partir daquele ano (fotografia, ciências, aerodelismo, xadrez, artes, fabricação de dentifrício, danças folclóricas, entre outros). Houve também o acréscimo de um horário para estudos livres, o que acarretou para as 1ª séries, o início das aulas mais cedo em um dia na semana (as 7h20, como nas classes comuns, ao invés das 8h). Para as 2ª séries esse horário de estudos foi retirado da disciplina de Português, que teve seu horário reduzido para 5 aulas semanais.

¹⁴⁶ Foi possível localizar ofícios de agradecimento expedidos pelo diretor do CEP a um conjunto de indivíduos que participaram do ciclo de palestras promovido em 1964, exclusivamente para os alunos das Classes Integrais. São eles: Padre Emir Kalluf (Catolicismo); Reverendo Sátilas do Amaral Camargo (Protestantismo); o médico Moysés Goldstein Paciornik (Judaísmo) e Sr. Sérgio Neville Holzmann (Espiritismo). (CEP, 1964c).

Por fim, o terceiro grupo de alterações diz respeito às línguas estrangeiras (Inglês ou Francês) e ao Latim. A adequação destas disciplinas na grade curricular fez com que dois horários fossem acrescidos para as 2^{as} séries, passando a iniciar o período diário de estudos também as 7h20, duas vezes na semana. Para completar a carga horária do Latim, ainda foi retirada uma das aulas de Artes Aplicadas (de 3 para 2), sendo os alunos orientados a compensarem essa perda com as atividades do clube de artes. A ampliação da carga horária em dois dias na semana foi acompanhada com a preocupação da fadiga causada pelo aumento do período de estudos e fez com que se buscasse, sempre que possível, inserir essa aula nos dias que os alunos não precisassem retornar ao colégio no período da tarde, ou seja, às quartas-feiras e sábados¹⁴⁷. (CEP, 1961, s/p).

Contudo, no ano de 1963 foram realizadas as modificações mais significativas no currículo das Classes Integrais: a eliminação do Francês e do Latim e a inclusão do Inglês e de Ciências desde a 1^a série. Apesar de reconhecer que a flexibilização do currículo das Classes Integrais era uma das principais características da inovação pedagógica, o trabalho cotidiano e as questões de ordem administrativa consequentes das escolhas dos alunos parecem ter sido decisivos para a exclusão das línguas. A “mínima porcentagem dos que se decidem pelo Francês”, a “despesa que representa para o Estado manter turmas com apenas 7 ou 9 alunos” e “a preferência absoluta pelo Inglês” manifestada pelos pais dos alunos em consulta realizada pela coordenação - 89% dos pais indicaram o Inglês como a melhor opção - foram os motivos indicados na proposta encaminhada à direção do CEP (CEP, 1963c, p. 1). Sobre este último, importante destacar o registro da importância de “sempre levar em conta a influência que a família exerce sobre os filhos” (id.)¹⁴⁸.

Com relação ao Latim, a porcentagem dos alunos que optavam por cursar essa matéria foi considerada “insignificante” por parte da coordenação das Classes Integrais, apesar dos “esforços dispendidos visando interessá-los” (ibid., p. 2). Chama a atenção, porém, o seguinte trecho do documento que propôs as modificações:

Acredita-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve alguma influência, também, no sentido de não estimular a opção pelo Latim.

Por outro lado, pensa-se poder suprir, através da cadeira de Português, aquelas noções básicas de Latim de que o aluno precisa para bem compreender o Vernáculo (id.).

¹⁴⁷ Ver ANEXO 2.

¹⁴⁸ Estas variáveis permitem compreender, conforme assevera Ivor Goodson, que “longe de ser um produto tecnicamente racional e desapaixonadamente sintetizador do conhecimento mais valioso, o currículo escolar pode ser visto como portador e distribuidor de prioridades sociais” (1995, p. 53).

As modificações ocorridas nas Classes Integrais têm relações diretas com o contexto de reformas legais desencadeadas naquele contexto. A LDB, que entrou em vigor no final de 1961, transferiu aos estados a responsabilidade de estabelecer os currículos para o ensino médio, autorizando (e incentivando) a flexibilização dos programas, desde que obedecidos alguns parâmetros quanto ao número de disciplinas obrigatórias, complementares e optativas. No Paraná, a Secretaria de Educação e Cultura prontamente fixou os currículos e programas que entrariam em vigor a partir de 1963 nos estabelecimentos de ensino estaduais. Nesta proposta, havia a manutenção do Francês, mas o Latim não estava incluído (PARANÁ, 1962a)¹⁴⁹. O Colégio Estadual do Paraná, por sua vez, possuía relativa autonomia para a definição de seus próprios currículos e apresentou propostas de quatro currículos diferenciados, com a indicação das “tendências” já no ciclo ginásial: tendência à História; Matemática e Ciências; tendência às Línguas; e tendência às Línguas Clássicas. Somente nesta última havia a presença do Latim como disciplina obrigatória.

Uma observação importante: a rarefeita presença do Latim pode ser compreendida, em conjunto com as demais diretrizes estabelecidas a partir da LDB, como um dos resultados das “últimas batalhas pelo humanismo”, ou seja, o ponto de chegada do intenso debate ancorado na necessidade de “modernização do ensino secundário” ocorrido em meados do XX e que foi marcado, entre outras disputas, pelo “deslocamento das letras para as ciências” como eixo de formação do ensino secundário, conforme analisa Rosa Fátima de Souza (2008). Com isso, disciplinas como Latim, Grego, Espanhol e Francês foram paulatinamente perdendo espaço no currículo, ao passo que “as disciplinas científicas teriam confirmado o seu lugar proeminente e decisivo no currículo do secundário, fosse ele organizado com base na concepção de cultura geral ou de formação para o trabalho (ibid., p, 224)¹⁵⁰.

De que formas essas “batalhas” se manifestaram no currículo das Classes Integrais? Em relação às chamadas “disciplinas básicas”, ao compararmos o currículo “simplificado e flexível” da experiência paranaense com o currículo padrão vigente no ensino secundário - desde a Reforma Capanema -, percebemos alterações relevantes e que merecem alguns comentários, especialmente com relação à Geografia e à História. As diferentes nomenclaturas e seleções curriculares adotadas por ambas até então - Geografia Geral e História Geral para as três primeiras séries do ginásial e Geografia do Brasil e História do

¹⁴⁹ As disciplinas obrigatórias constantes no currículo estadual eram: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Francês, Inglês, OSPB, Desenho, Educação Técnico-Manual, Educação Artística, Técnica Comercial (somente noturno) e Educação Física (somente diurno).

¹⁵⁰ A autora aprofunda essas questões, ressaltando a complexidade do debate e localizando diversos atores sociais daquela “batalha”. Ver mais em Souza (2008, p. 214 *et. seq.*).

Brasil para a série final do ciclo - não se apresentam dessa forma na proposta das Classes Integrais. Mais do que a simples fusão - ou simplificação -, a análise dos programas destas cadeiras permite identificar mudanças mais significativas.

Em Geografia, por exemplo, a “distribuição da matéria” para os quatro anos do ginásio obedeceu a seguinte ordem: 1ª série, Geografia Geral; 2ª série, Geografia do Brasil; 3ª série, Geografia Regional do Brasil; e 4ª série, Geografia Regional dos Continentes (CEP, 1960a, p. 29). Tendo em vista essa reformulação, as orientações didáticas indicavam como objetivos “partir das ideias simples dentro das possibilidades de compreensão do aluno, ampliando-se progressivamente o processo de aprendizagem”, visando “integrar o aluno no ambiente em que vive, levando-o a perceber, localizar e interpretar os fenômenos geográficos” (id.). No relatório do primeiro ano de desenvolvimento da experiência há a indicação da preocupação em “desenvolver nos alunos a capacidade de observar, analisar e concluir sobre fatos geográficos, aplicando seus conhecimentos nos problemas dos povos do mundo inteiro e principalmente do seu próprio meio”, por meio do estudo do “clima, população, habitações e religiões da cidade de Curitiba” (CEP, 1960c, p. 30).

As alterações na cadeira de História também merecem destaque. Em primeiro lugar, percebemos o deslocamento para a primeira série dos estudos sobre a História do Brasil, ao invés de se constituir como conteúdos apenas da quarta série, como costumava acontecer até aquele momento. Além disso, a ênfase das unidades didáticas de trabalho daquele ano foram “os fatos históricos acontecidos no Paraná, relacionados com as passagens históricas do Brasil” - sendo, em especial, a primeira unidade intitulada “O Colégio Estadual do Paraná e a Cidade de Curitiba” -, com a intenção de partir “do estudo do meio para os fatos gerais” (ibid., p. 32). Tal arranjo, adotado ao longo de toda a experiência das Classes Integrais, foi realizado tendo em vista atender à

idade cronológica do educando - que pressupõe o desenvolvimento mental correspondente - e acima de tudo os interesses; ter-se-á como ponto de partida a História local ou do próprio meio; o educando começará estudando a história de sua cidade, de seu Estado, de seu País e finalmente do Mundo antigo e atual (CEP, 1960a, p. 33, grifos do autor).

Entre as razões para que essas modificações curriculares fossem desenvolvidas em Geografia e História estava o fato de que, nas Classes Integrais, elas passariam a se constituir como “matérias-chave” para que dois recursos considerados fundamentais na proposta pudessem ser viabilizados: o Estudo do Meio e o entrosamento de disciplinas. Ambos visavam proporcionar “experiências unitárias aos alunos” e funcionar como “meio de

adaptação à realidade objetiva” (CEP, 1960c, p. 10). Para isso, um conjunto considerável de estudos, pesquisas, visitas e excursões foi realizado ao longo da experiência.

3.3. O Estudo do Meio e o entrosamento das disciplinas: a busca de “experiências unitárias” na formação integral dos alunos

Sob o argumento de que era necessário “concretizar o ensino e dar ao educando um conhecimento real do meio em que vive” (CEP, 1960b, p. 8), o Estudo do Meio foi constantemente mobilizado como recurso ao longo da inovação pedagógica, tornando-se uma “prática consagrada”, por meio da participação ativa dos alunos na “realização de entrevistas, visitas e excursões” (CEP, 1964b, p. 24). A valorização dessa atividade no currículo das Classes Integrais pode ser aquilatada, entre outros motivos, se considerarmos a organização e impressão de um material destinado a difundir nos meios educacionais alguns dos aspectos desenvolvidos na experiência paranaense. Nesse impresso, após uma problematização inicial destacando a necessidade da “moderna escola secundária” investir nos processos de integração do “indivíduo ao meio em que vive” - o Estudo do Meio ajudaria a cumprir essa tarefa -, a seguinte definição do que consistia esse recurso educacional é encontrada: “estudo do ambiente em que se vive, da comunidade a que se pertence, dos fatores intrínsecos e extrínsecos que podem determinar modificações na estrutura e na dinâmica dos grupos sociais” (CEP, 1964a, p. 2). Tais “fatores” englobavam, de acordo com o material, os “aspectos econômicos, culturais, recreativos, assistenciais, religiosos, políticos e sociais”, os quais deveriam ser atentamente observados quando da realização das atividades (ibid., p. 7)¹⁵¹.

Além de considerar que a escola, por excelência, seria a instituição responsável por realizar tal integração, uma questão particular foi utilizada como justificativa para o desenvolvimento da atividade nas Classes Integrais: o “lugar de destaque” do Estudo do Meio no currículo da inovação devia-se ao fato

de que a maioria dos paranaenses ainda não conhece, suficientemente, o meio em que vive; alguns nunca ouviram falar na História do Paraná, raros são os que têm conhecimento dos problemas econômicos e sociais que angustiam a população, grande parte ignora a amplitude das riquezas em potencial que o Estado possui (ibid., p. 3)

¹⁵¹ Nas páginas centrais desse material encontramos um quadro esquemático que indica os diversos aspectos estudados no Estudo do Meio. Ver ANEXO 5.

Cumprindo o papel de divulgar as atividades promovidas ao longo da experiência, são apresentados exemplos de visitas e excursões comumente realizadas, ressaltando que a motivação para essas viagens estava relacionada, principalmente, ao conteúdo das unidades didáticas de História e de Geografia, devidamente entrosadas no currículo das Classes Integrais. Além das atividades dessas duas disciplinas, há o destaque para as possibilidades de articulação com as “cadeiras de Artes Aplicadas, Desenho, Português e Matemática”, as quais “ofereciam preciosa colaboração” tanto com “os aspectos que lhes são próprios”, quanto “fornecendo os instrumentos necessários às pesquisas e posteriormente orientando nas formas de apresentação dos resultados do trabalho” (ibid., p. 7).

Nos quatro anos do curso ginásial os alunos realizavam visitas a instituições assistenciais (patronato, asilo, escola de recuperação de menores), instituições políticas e serviços públicos (palácio do governo, corpo de bombeiros, estação de tratamento de água, correios e telégrafos, consulados), instituições culturais (bibliotecas, universidades, escola técnica, jornais), instituições econômicas (indústrias, fábricas, serraria), instituições recreativas (clubes, cinemas, associações esportivas), instituições religiosas (catedral, sinagoga, centro espírita), locais de interesse histórico (sambaquis, Paranaguá, Lapa), entre outros, destacados resumidamente no material de divulgação (ibid., p. 10-15).

A consulta aos relatórios anuais das Classes Integrais permitiu localizar maiores detalhes dos procedimentos adotados para a realização das visitas e excursões. Além do registro da data e a descrição dos objetivos de cada um dos eventos, há o cuidado em indicar a quais disciplinas ou práticas educativas as atividades estariam relacionadas a fim de colaborar para a concretização do ensino. Para exemplificar, os primeiros registros das atividades externas desse gênero foram o deslocamento até o Serviço de Meteorologia de Curitiba como “complemento do estudo feito sobre o assunto, dentro da 1ª Unidade de Geografia” e também as visitas ao “Marco da Fundação da Cidade de Curitiba, na Praça Tiradentes, e ao Museu Paranaense, como atividade correlata ao estudo da 1ª Unidade de História do Paraná” (CEP, 1960b, p. 8). Há também a citação da visita à “Fábrica de Fitas” para que os alunos observassem a “aplicação da tecelagem na indústria, pois em Artes Aplicadas estão desenvolvendo a Unidade ‘Tecelagem’” (id.).

Mais do que a novidade representada pelas atividades realizadas para além dos muros do colégio - com deslocamento muitas vezes à pé, outras por meio de ônibus ou trem, sempre sob supervisão dos professores - a equipe pedagógica fazia questão de ressaltar que não bastava, “porém, que a visita seja realizada; é necessário que seja bem realizada, isto é, requer cuidadoso preparo anterior e posteriormente o professor deverá extrair conclusões de alto

valor educativo (id., grifos do autor). Com isso, o “especial preparo” comumente adotado incluía, inicialmente, o conhecimento antecipado do local ou instituição a ser visitada - esse contato era realizado, via de regra, pelo professor proponente da atividade -. Além disso, se constituía como um momento importante a “discussão do projeto da visita ou excursão nas reuniões de professores para que todos pudessem explorar o assunto nas suas aulas, visando possível entrosamento” (CEP, 1961, p. 16).

Outra etapa de preparação envolvia a discussão do projeto com os alunos, por meio dos esclarecimentos sobre objetivos, formas e condições de realização e condutas esperadas. Aos discentes também eram solicitadas, antes do evento, a elaboração de um roteiro de questões a serem observadas e, após as visitas, a entrega de relatórios escritos ou a confecção de outros tipos de trabalhos (redação, desenho, cartazes, etc.) como “atestados vivos de bom aproveitamento geral” (id.). Além disso, o envolvimento dos alunos no processo de organização das atividades gerava grandes expectativas, uma vez que a participação deles,

em forma de sugestões na fase de planejamento do estudo do meio e de atuação efetiva na fase de realização do trabalho, muito contribuirá para desenvolver neles as qualidades visadas pela educação integral, pelo que demandam em iniciativa, colaboração e autonomia e que levam o indivíduo a se constituir, conscientemente, em elemento de progresso nas sociedades em que vivem, além de induzi-los a considerar a responsabilidade que cada um deve ter no processo da própria formação. (CEP, 1964a, p. 16)

Do conjunto de atividades realizadas, uma em especial merece destaque em razão das particularidades quanto à organização logística e às consequências pedagógicas e formativas dela decorrentes: a excursão à Lapa-PR. Ao final do ano letivo, quando as turmas das 1^{as} séries estudavam na disciplina de História “A República no Brasil”, as unidades temáticas “Revolução Federalista” e “Cerco da Lapa” eram contempladas no programa. Como forma de concretização do ensino dessas unidades, havia a proposta inicial de realizar uma visita ao Museu Cel. David Carneiro, localizado em Curitiba, para que os alunos tivessem contato com um considerável acervo relacionado ao tema. Porém, o grupo de professores entendeu como oportuna a realização de uma viagem à Lapa (pouco mais de 70 km de distância da capital), para o contato *in loco* com o “cenário” e os monumentos históricos referentes ao episódio estudado. Aproveitando a viagem, os alunos ainda visitariam o Posto Federal Agropecuário, a fim de conhecer os recursos econômicos da região e o “recanto pitoresco” da Gruta do Monge, ambos em detrimento do entrosamento com a Geografia. Também foi acrescentada a

sugestão - motivada pelo professor Germano Bayer¹⁵², da Educação Física - de organizar de um acampamento, estendendo o período de permanência na região.

Com o aceite da proposta, um conjunto de esforços foi necessário para a execução da atividade. Germano ficou encarregado de viajar a Lapa e, em contato com o grupamento militar da cidade, foram viabilizadas as condições de hospedagem e de alimentação¹⁵³. Ele também foi o responsável pela elaboração e apresentação do plano geral da excursão aos pais, dando orientações quanto à logística, vestuário e demais itens pessoais que cada aluno deveria levar. A equipe da coordenação conseguiu junto à Secretaria de Educação e Cultura financiamento para a aquisição das passagens de trem para os 50 alunos. Além deles, uma equipe de professores¹⁵⁴ e alguns pais também participaram da viagem, necessitando colaborar com quantia em dinheiro para a compra de alimentos.

Um dos argumentos que fundamentava o plano era de que o “campismo educativo” teria potencial valor na formação dos alunos, em especial quanto à importância das atividades ao ar livre no despertar do “espírito criativo” e no desenvolvimento das “faculdades de expressão” (BAYER, 2010, p. 294). Ainda era ressaltado o fato de que “através de excursões e acampamentos a Escola pode fazer Educação Ativa, combatendo os males da escola reduzida à aula e do professor que conhece o aluno só através da classe” (ibid., p. 296-297).

Importante considerar que estes argumentos estavam em sintonia com o “espírito de educação integral” da inovação pedagógica. A ampliação do sentido formativo decorrente das atividades em ambientes diferenciados também foi destacada pela professora Ruth Compiani, que, em seu depoimento, narrou da seguinte forma as impressões sobre as experiências realizadas:

¹⁵² Germano teve experiências com o escotismo em sua formação, o que pode ajudar a entender a participação dele nessas decisões. No próximo capítulo são abordadas as questões que tratam especificamente da relação do Germano Bayer e da Educação Física nas Classes Integrais.

¹⁵³ A unidade que deu suporte para as atividades foi o 15º Grupo de Artilharia de Campanha Autopropulsado (GAC/Ap) - Lapa-PR, à época nomeado I/5º RO-105. Foram cedidas barracas, equipamentos de cozinha, instalações sanitárias, cobertores, instalações elétricas com geradores, camas de campanha para as professoras, além de “praças” para o serviço de alimentação e montagem e desmontagem das barracas. A estrutura do quartel e os demais arranjos logísticos foram mantidos entre 1960 e 1966 - enquanto foram realizadas as excursões à Lapa -, com pequenas variações quanto aos órgãos que financiaram (integralmente ou parcialmente) os custos com o transporte e a alimentação (CEP, 1962c; 1963e; 1964c; 1965b; 1966c). Invariavelmente, nos depoimentos orais, os sujeitos também indicaram a professora Odete Schruher como responsável em articular junto às instituições os auxílios financeiros e de materiais para as atividades dessa natureza. Infelizmente não foi possível realizar a entrevista com essa professora.

¹⁵⁴ Nas fontes foi possível localizar a presença dos seguintes componentes da equipe pedagógica das Classes Integrais no acampamento realizado em 1960: Ruth Compiani (coordenadora geral); Nelly de Mattos Mehl (orientadora educacional); Odete Schruher (secretária); Luiz Gonzaga Paul (Português); Leonilda Auríquio (Matemática e Desenho); Francisca Lupiãñez (Francês); Maurita de Vasconcellos (História); Francisco de Lima (Artes Aplicadas e Religião) e Germano Bayer (Educação Física).

Aproveitando a oportunidade, nós fizemos com que os alunos experimentassem um acampamento, a vida no acampamento. Nós fomos num sábado e solicitamos os acampamentos dos militares da Lapa, que nos emprestaram. Os alunos montaram as barracas, e dormimos à noite sob o teto das barracas. Foi uma experiência maravilhosa [...]. Os alunos eram muito bem preparados para essas excursões e a gente sentia que havia não só um desenvolvimento intelectual, mas um desenvolvimento da personalidade do educando em geral. Ele se tornava mais delicado, mais compreensível, mais tolerante, mais responsável. [...] Eles faziam parte da [vigília] durante a noite, eram alunos que cuidavam, tomavam cuidado dos outros. E com isso eles se formavam também a respeito não só do aspecto físico, mas do aspecto moral e dos demais aspectos.

O envolvimento dos professores de História e Geografia nas atividades na Lapa nos indicam elementos complementares à perspectiva da coordenadora das Classes Integrais. Exemplar nesse sentido foram as responsabilidades assumidas pelo professor Iaroslav Wons a partir de 1961, quando ingressou na instituição para lecionar essas disciplinas. Segundo Wons, no trabalho com a História,

quando chegávamos na parte republicana, estudávamos a Revolução Federalista e fazíamos, como coroamento destes estudos, um acampamento na Lapa, no lugar onde ocorreu a revolução. Íamos de trem, com o auxílio da unidade do exército que existe na Lapa. Ajudavam a montar o acampamento, tomando conta dos alunos, junto com a gente. Havia toda aquela solenidade de um acampamento, com hasteamento de bandeira, com formação e com visitas aos locais. [...] Era uma maravilha. Essa foi uma atividade que marcou todos os alunos. A gente se encontra hoje em dia e eles lembram do acampamento na Lapa e do estudo da Revolução Federalista. Então tudo isso surgia do Estudo do Meio, isto é, aquilo que era próximo ao aluno, que era possível a gente visualizar, visitar e em função disso, depois é que vinham os conteúdos mais amplos. Por exemplo, depois da Revolução Federalista, fazia-se o estudo do Brasil Republicano e aí expandia. Ao invés de partir do geral para o particular, o Estudo do Meio era o contrário: partia do particular para o geral.

Do particular ao geral, promovendo a concretização do ensino. As impressões do professor parecem indicar relativo sucesso das atividades do Estudo do Meio como recurso educativo privilegiado nas Classes Integrais. Ele observa, contudo, que somente com estas configurações - turmas pouco numerosas e contando com apoio logístico e a colaboração dos demais professores - é que foi possível viabilizar as atividades dessa natureza.

Tais experiências parecem ter sido muito significativas para alguns dos ex-alunos. Douglas Destefani, da turma de 1960, relata sobre as atividades do Estudo do Meio que

já no primeiro ano nós tivemos uma que foi marcante, que foi um acampamento na Lapa. Nesse acampamento [usamos] barracas de lona

montadas pelo exército, e a gente comeu comida de campanha, feita pelo exército, servido por soldados, foi muito bacana. Fomos de trem até a Lapa, depois a pé até o local do acampamento e cada professor ficou com cinco ou seis alunos, algo assim. Éramos cinquenta. E lá a gente viu toda a história do Cerco da Lapa, da revolução que houve na época. [...] A gente viu o Panteão dos Heróis, os pontos históricos da Lapa. Recentemente eu fui à Lapa com meus netos e senti a mesma sensação que senti na época... Foi muito interessante.

Vivenciar a simulação de algumas rotinas do quartel e os contrastes das experiências para alguns alunos também foram marcantes para Jazomar Vieira da Rocha, aluno ingressado em 1962. Além disso, em seu depoimento ele destacou outra questão importante por ele percebida na oportunidade do acampamento: o compartilhamento das responsabilidades entre pais e professores. Segundo Jazomar,

o pessoal do exército até que deu apoio para gente, com aquelas barracas do exército. Eu lembro que tinha o cozinheiro, tinha a hora do rush, tocavam a corneta... A gente teve essa experiência de ficar no acampamento. Eu lembro que tinha o pessoal da elite que não queria “comer isso” e não queria “comer aquilo”, mas não tinha outro jeito! No começo ficavam com fome mesmo [risos]. Essa foi uma experiência marcante pra gente [...]. Ah, inclusive os pais participavam também. Lembro que o meu pai e minha mãe não foram porque trabalhavam, mas tinham alguns pais que conseguiram ir para participar e assumir as responsabilidades junto com os professores. Porque realmente não é fácil cuidar de uma turma de 50 alunos de 12, 13 anos. Então eles levavam alguns pais para assumir a responsabilidade, para não acontecer nenhum problema.

A integração das famílias com os docentes, especialmente em atividades extracurriculares, também foi uma questão pontuada pelo professor de Português, Luiz Gonzaga Paul. Na opinião dele, para a efetivação da aproximação entre a família e a escola e na conscientização das responsabilidades partilhadas na formação dos alunos, além das reuniões periódicas com os pais,

as atividades extraclasse também eram muito boas, como os passeios, as visitas e dias de convivência que a gente fazia.. Eu lembro muito bem de uma visita que a gente fez à Lapa... [...] Eu achava essas atividades muito produtivas em termos de formação de atitudes, porque era a hora em que você não estava, digamos assim, ensinando conhecimento; você estava ensinando formas de viver.

Tendo em vista as impressões ressaltadas nos relatos apresentados, podemos compreender que as atividades realizadas como Estudo do Meio visavam tanto a

concretização do ensino - com a observação (às vezes, de forma pontual) de elementos específicos desenvolvidos nas disciplinas e práticas educativas -, quanto a integração do aluno à sociedade, levando os “educandos a tomar contato com a realidade do ambiente em que vivem, a considerar os problemas e recursos da comunidade a que pertencem”, a fim de “formar o cidadão consciente de sua posição na sociedade democrática, para fazê-lo sentir sua responsabilidade no futuro da cidade, do Estado e do país” (CEP, 1961, p. 14). Mais do que isso, “através da assimilação dos valores éticos, econômicos e sociais”, buscava-se “garantir padrões comuns de conduta, a fim de assegurar a continuidade e a evolução da própria vida social, a qual [...] depende da participação efetiva de cada um dos seus membros” (CEP, 1964a, p. 1).

Sobre esta questão, em especial na 4ª série ginásial e em parceria com a Orientação Educacional, era realizado o “Plano de Orientação Vocacional”, que consistia em um conjunto de visitas a instituições de ensino técnico e superior, além de entrevistas com profissionais das mais diversas áreas - médicos, dentistas, militares, farmacêuticos, economistas, agrônomos, técnicos de rádio, contadores, professores, engenheiros, bancários, advogados, entre outros - partindo do entendimento de que “não se pode entender integração sem que o indivíduo encontre seu lugar profissional” (ibid., p. 14). Em razão dessa preocupação com “a formação do homem consciente de sua posição na sociedade em que vive e na qual, em futuro próximo, irá atuar”, as visitas e entrevistas tinham como objetivos dar aos jovens uma visão dos diversos tipos de atividade humana desenvolvidas, salientando: “o valor social do trabalho; tipo de formação exigida; aptidões específicas para o exercício de determinadas funções; condições de trabalho e remuneração” (ibid., p. 14-15).

Estes indícios reforçam uma questão paradoxal identificada ao longo do desenvolvimento das Classes Integrais. Embora o plano de organização anunciasse que a inovação teria como objetivo tornar o ensino secundário mais “prático”, visando preparar os alunos para uma possível inserção antecipada no mundo do trabalho (logo após o ciclo ginásial), os investimentos na formação resultaram num quadro diferente dessa expectativa inicial. Aliás, o conjunto diverso de atividades desenvolvidas, visando principalmente o prosseguimento dos estudos, reiterou certa “tradição ginásial elitista” do CEP a qual, com as Classes Integrais, além de não ter sofrido alterações significativas, foi potencializada.

Este paradoxo marcou o contexto educacional daqueles anos 1950 e 1960. Conforme analisa Maria do Carmo Xavier, se por um lado havia a defesa de que o ensino secundário, rompendo com o academicismo, deveria investir na formação prática e de capacitação técnica para a formação de mão de obra especializada, por outro lado, a formação para a vida em uma

sociedade industrial e democrática, mais do que “preparar quadros técnicos-profissionais exigidos pelo crescimento econômico” teria a função de formar “uma nova consciência nacional capaz de integrar o indivíduo ao modo de vida democrático” (2012, p. 220).

Uma das faces dessa “nova consciência nacional” pode ser identificada no plano reestruturado das Classes Integrais que entrou em vigor em 1966. O documento anunciava um perfil de aluno que representava o resultado ideal a ser alcançado pela experiência educacional, visando o preparo para o ensino colegial: “o jovem apto a prosseguir os estudos será, evidentemente, aquele que souber enfrentar o trabalho intelectual com método, profundidade e independência, reconhecendo a imprescindibilidade do esforço pessoal”, hábitos esses indicados para “todas as atividades escolares” seguintes (CEP, 1966a, p. 5).

Percebemos ao longo do desenvolvimento da proposta que as atividades do Estudo do Meio, assumindo características ímpares e em conjunto com os demais elementos do currículo da inovação pedagógica, tinham como objetivo contribuir para a formação integral dos jovens. Com isso, novamente o sentido ampliado de integração é utilizado para reforçar os intentos formativos das Classes Integrais, conforme identificado no excerto a seguir:

Se se conseguir despertar os alunos para o respeito à memória dos grandes homens das gerações passadas que legaram ao presente tão preciosa herança, se se conseguir despertá-los para uma tomada de consciência dos problemas sociais e econômicos que a todos afetam e a se interessarem por propor-lhes soluções práticas e racionais, se se conseguir incentivá-los para o desejo de colaborar, na medida de suas possibilidades, para o engrandecimento do Paraná e do Brasil, se se conseguir desenvolver-lhes o sentimento de solidariedade humana que ultrapassa os estreitos limites do regionalismo para voltar-se para a própria humanidade, estar-se-á, por certo, e acima de tudo, humanizando o homem e formando o cidadão para a verdadeira democracia, isto é, para aquela forma de governo que não admite ausência de nenhum dos seus membros em todos os momentos da vida nacional, qualquer que seja a posição que cada um ocupe na hierarquia social; estar-se-á, em última análise, integrando os educando à vida comunitária (CEP, 1964a, p. 15-16).

Como vimos, a garantia para o “especial preparo” das atividades do Estudo do Meio dependia do chamado entrosamento de disciplinas. Ao longo da experiência foi possível perceber que a coordenação dos esforços dos professores para planejar de maneira integrada os conteúdos a serem ministrados foi uma das estratégias utilizadas a fim de garantir “experiências unitárias” aos alunos. De acordo com o plano de implementação das Classes Integrais, cada “professor, tomando conhecimento do trabalho desenvolvido pelos colegas, [contribuiria] com sua parcela para atingir os objetivos comuns”, dentre eles, o combate ao

“artificialismo da divisão estanque de disciplinas que leva os educandos a uma concepção falsa da realidade” (CEP, 1960a, p. 2).

Nos demais documentos consultados há constante reiteração do protagonismo da História e da Geografia como disciplinas em torno das quais se realizavam articulações de conteúdos e temáticas exploradas nas aulas, sendo este trabalho integrado apoiado em “modernas teorias psicológicas” que defendiam a “aprendizagem como um processo de percepção global” (CEP, 1966b, p. 11) e, ao permitir “tratar, simultaneamente, dos vários aspectos da realidade sob o prisma das diferentes disciplinas e habitua o aluno a considerar a questão no seu conjunto” (CEP, 1967b, p. 4).

As diferentes representações que os ex-professores das Classes Integrais construíram acerca do entrosamento das disciplinas acrescentam elementos importantes sobre essa dimensão da inovação pedagógica. O professor Roaldo Roda, responsável pelo Desenho e pela Escolinha de Artes, tem as seguintes lembranças sobre o processo de elaboração conjunta do planejamento:

A disciplina tronco do curso era História. No caso era a [professora] Zeli que trabalhava História. Ela registrava em uma folha de papel almaço aberta com colunas. Na coluna de História punha lá: “semana tal”, a programação dela daquele mês. E as outras disciplinas, dentro da sua programação, colocavam o que integrava com aqueles conteúdos. Então ficava muito interessante, porque às vezes não integrava com História, mas integrava com Matemática, e assim por diante. Era um quadro simplíssimo, uma folha de almaço, com colunas que todas as professoras colocavam ali a sua programação, o que poderia integrar, [...] alterando a sua programação, às vezes, em função da ordenação ou apenas em função da possibilidade de trabalhar simultaneamente aquele assunto sob outra ótica.

Por sua vez, Iaroslav Wons indicou outras questões que ajudam compreender as dinâmicas e as particularidades daquela prática. Segundo ele, os professores tinham

reuniões pagas todas as quartas-feiras. Eram obrigatórias, onde o professor de Geografia e o professor de História falavam o que estavam desenvolvendo e em que ponto estavam. E os demais professores procuravam se integrar dentro dos conteúdos com suas matérias, na medida de suas possibilidades, é claro. Então, toda semana havia uma reunião de entrosamento de disciplinas, comandada pela Geografia e pela História.

A regularidade com a qual se organizavam os encontros de planejamento ficou marcada na trajetória do professor Wons. Além das reuniões semanais às quartas-feiras, outros momentos de planejamento das ações docentes eram realizados no início do ano letivo,

em encontros que antecederiam o recomeço das aulas. Por fim, as representações do professor Luiz Gonzaga Paul, ao discorrer sobre o aspecto do entrosamento das disciplinas, indica outra dimensão importante, relacionada à necessidade de os professores procurarem elementos formativos para sua prática pedagógica, um “fazer-se” professor

em reuniões, os professores montavam projetos ou adiantavam os conteúdos de uma das matérias-guia que comandava esse processo - em geral, História, Geografia ou outra -, para, no mês ou período seguinte; cada professor programava conteúdos da própria disciplina que pudessem complementar os saberes da disciplina-guia. [...] Nós tínhamos que de fato ir criando, descobrindo, adaptando o que conhecíamos de melhor em Didática para efetivar esse projeto. Lembro que fiz pesquisas e procurei informações na Biblioteca Pública do Paraná, que tinha muito pouca coisa na época sobre educação e literatura paranaense, tanto em prosa quanto em verso. [...] Muitas vezes fui buscar elementos na Biblioteca Pública. Lembro que a ênfase inicial era levar o aluno a estudar o ambiente, o círculo próximo dele e depois ir abrindo o raio, até atingir, num raio crescente, outras realidades mais distantes: outros bairros da cidade, a cidade, o Paraná, os outros Estados, o Brasil, os outros continentes e seus países, etc.

Porém, o desafio de realizar um trabalho de forma integrada entre as “várias áreas de estudo” nem sempre foi desenvolvido conforme planejado. É possível localizar no relatório de 1965 a observação de que “esta forma de relacionamento, muitas vezes, não vai além da justaposição” de tarefas, tentando-se, sem sucesso, uma articulação mais consistente entre as disciplinas (CEP, 1965a, p. 8). No relatório do ano seguinte, em tom menos crítico, a defesa das atividades dessa natureza é feita apontando para o embasamento “nas modernas teorias psicológicas que defendem a aprendizagem como um processo de percepção global”, buscando a oferta de um “ensino correlacionado através do entrosamento de disciplinas”, tendo “a História e a Geografia como eixos principais do entrosamento” (CEP, 1966b, p. 11).

As modificações promovidas pelo desenvolvimento desses dois recursos pedagógicos - Estudo do Meio e entrosamento de disciplinas - incidiram diretamente no trabalho docente e nas relações cotidianas estabelecidas com os alunos. Mas de que formas esses sujeitos experimentaram tais modificações? Quais foram as condições de realização oportunizadas para que essas ações pudessem ser efetivas no cotidiano escolar?

3.4. Professores de “espírito aberto à pesquisa” e alunos “agentes da própria educação”: a adoção de métodos ativos de ensino nas Classes Integrais

As Classes Integrais promoveram um conjunto de modificações curriculares, como a inclusão e/ou exclusão de disciplinas e práticas educativas, e mudanças em alguns aspectos

estruturais, como a ampliação do horário de atendimento e a diminuição do número de alunos nas turmas. Além disso, também foram realizadas significativas alterações relacionadas aos aspectos de ordem metodológica, com destaque especial às atribuições docentes para a utilização de métodos ativos de ensino. Mas como proceder para que essas transformações fossem efetivadas sem que problemas como os que envolveram os professores do CEP nas atividades do chamado “Colégio Experimental”, em 1957, voltassem a acontecer? Como prevenir situações de resistência como a manifestada por alguns daqueles docentes - “não estavam ali para servirem de cobaias” - durante aquela experiência?

Tendo em vista estas questões, desde o início das atividades das Classes Integrais uma atenção especial foi destinada à formação do grupo que comporia o quadro docente, sendo estabelecido um perfil ideal de professor que estivesse disposto a “ajudar o adolescente a encontrar seu caminho na vida e a se realizar plenamente em todos os sentidos”, além de ter o “espírito aberto para pesquisas e renovações pedagógicas visando sempre a melhora do ensino” (CEP, 1960a, p. 19). Ao que parece, diferente das impressões dos docentes que se demonstraram contrários às pesquisas na experiência anteriormente desenvolvida, um dos argumentos centrais das Classes Integrais se ancorava justamente no fato de que “experiências em educação não podem deixar de existir, uma vez que há necessidade constante de se procurar novas soluções para os problemas que surgem paralelamente às conquistas do mundo moderno”. Além disso, “em matéria de educação, somente aquilo que foi experimentado e comprovado como certo, logra convencer o professorado” (CEP 1962a, p. 13).

No plano reestruturado em 1966 podemos localizar maior detalhamento quanto às atribuições dos professores para ingressar nas Classes Integrais. Além da elaboração de um plano de trabalho para as “quatro séries do curso ginásial” indicando “possibilidades de execução, de controle e avaliação, de divulgação e de entrosamento das disciplinas”, o rol de atividades docentes obrigatórias para uma participação efetiva na proposta incluía:

- dedicar maior tempo às atividades escolares;
 - registrar todo o seu trabalho mediante elaboração de planos, relatórios, fichas de apreciação, etc.;
 - comparecer às reuniões semanais de professores e mensais de pais, delas participando ativamente;
 - acompanhar os alunos nas visitas e excursões exigidas pela programação da disciplina;
 - receber visitantes, sem aviso prévio;
 - atender às atividades extraclasse, de acordo com habilidades específicas.
- (CEP, 1966a, p. 17).

Uma questão importante - e objeto de tensões - foi a remuneração para os professores em virtude das suas participações nas reuniões periódicas e no atendimento aos alunos em “horários de permanência”. O pagamento era feito pela administração estadual e provocou, ao longo dos anos, reações ambíguas: de um lado, existia a compreensão por parte de alguns professores e gestores de que a atuação docente extrapolava o “dar aula em sala” e por isso mereceria tais condições e provimentos; do outro, um tácito conflito foi gerado pelos professores que não participavam das Classes Integrais e que entendiam como privilégio o tratamento - sobretudo, financeiro - dispendido ao corpo docente da inovação pedagógica. Argumentos similares quanto ao “excesso de privilégios” também foram replicados pela direção do CEP e pela Secretaria de Educação e Cultura, especialmente a partir de 1966 - com os novos gestores empossados após as eleições governamentais¹⁵⁵ -, compondo a lista de motivos para o encerramento das Classes Integrais no ano seguinte.

Nas reuniões semanais dos professores, além dos já abordados momentos de planejamento do entrosamento de disciplinas, outras questões eram tratadas: afinar pontos de vista sobre a Didática visando orientação uniforme do ensino; proporcionar contato dos professores com a Orientação Educacional para que os problemas dos alunos fossem analisados e tratados de maneira global; considerar o aproveitamento dos alunos e trocar ideias sobre os chamados “casos especiais” de insuficiência de rendimento; e discutir problemas de rotina para o bom funcionamento das atividades escolares (CEP, 1962b).

No depoimento oral da professora Ruth Compiani, algumas destas questões envolvendo as reuniões de professores foram destacadas

Eram duas horas semanais. Esse momento de reunião, primeiramente, era pago, equivalente a aulas. E por isso éramos muito criticados pelos outros professores que diziam que a gente estava ganhando mais e que não estava trabalhando mais, coisas desse tipo. [...] Nós apresentávamos geralmente os problemas que existiam. Problemas de professor com aluno e problemas de aluno com professor. [...] Por exemplo, “fulano de tal está apresentando um problema de atenção”. Então, o que os outros podem fazer? E na semana seguinte era feito aquilo, era durante uma semana. E o resultado era aferido no final de semana. Se não surtisse resultado, tentava-se fazer outra coisa.

¹⁵⁵ Em 1965, Paulo Pimentel (PTN) foi eleito governador do estado com 51,7% dos votos, vencendo na disputa Bento Munhoz da Rocha Netto, escolhido por pouco mais de 44% dos eleitores (IPARDES, 1989). Após a posse, em 1966, manteve por alguns meses o Secretário de Educação e Cultura da gestão anterior, Lauro Rêgo Barros. Em julho daquele ano, nomeou Carlos Alberto Moro para ocupar essa pasta. Pimentel também designou como diretor do CEP o professor Ernani Costa Straube, que já havia ocupado em anos anteriores a função de diretor auxiliar no período noturno.

Para o professor Roaldo Roda, entre as questões importantes abordadas nas reuniões periódicas podem ser incluídas o melhor conhecimento dos alunos e as possibilidades de integração do trabalho entre os docentes. Segundo ele,

o que era essencial mesmo eram essas reuniões das quartas-feiras. Tínhamos duas horas de reuniões em que se sinalizava tudo, em termos de conteúdo, em termos de atitudes, em termos de comportamentos... Relações familiares dos alunos, problemas que os alunos tinham em casa, tudo o que a gente conhecia de cada um dos alunos, sabe? Então isso era muito bom, porque você sabia como chegar lá. Se você sabe que o aluno está com um problema “x”, você não vai lá e cutuca o aluno ainda para comentar o problema dele. E esse tipo de coisa facilitou muito a integração entre os professores, porque um ajudava o outro e a gente tinha prazer em trocar ideias, resolver os problemas que tinham em conjunto.

Com relação às inovações metodológicas pretendidas, logo nas primeiras reuniões, nos meses finais de 1959, foram apresentadas e debatidas as diretrizes dos planos de ação docente. No primeiro registro destes encontros podemos localizar um “roteiro de trabalho” que trazia uma problematização central, comparando as concepções de “escola antiga” e “escola moderna”. Para a primeira, em termos de assimilação do conhecimento, a “cabeça do aluno” funcionava como um “funil”; para a segunda, “uma bomba aspirante”. A alegoria utilizada representava, principalmente, os vetores da ação que diferenciavam as concepções sobre o papel do aluno no processo de ensino nos dois modelos de escola contrapostos. Os argumentos desenvolvidos no documento demonstram, obviamente, a inclinação a favor da “escola moderna” e, para isso, o alcance dos seguintes objetivos foi estipulado:

Transformações no pensamento, na linguagem, no sentimento e na maneira de agir do educando, isto é, conjunto de modificações evidenciadas, não pela quantidade de matéria decorada, mas pela assimilação demonstrada no sentir, resolver problemas, utilizar noções aprendidas, etc. (CEP, 1959b).

Estas orientações vão exatamente ao sentido da crítica à chamada escola tradicional, que tinha como características gerais a imobilidade e a passividade dos alunos diante da prática docente de “dar a lição, tomar a lição”. No amplo debate sobre a necessidade de superação desse modelo tradicional de ensino - no Brasil, pelo menos desde as primeiras décadas do século XX - as contribuições da obra de Lourenço Filho¹⁵⁶ se tornam pertinentes

¹⁵⁶ A primeira edição do “Introdução ao estudo da Escola Nova” é de 1930. A versão citada na presente tese é a 14ª edição, de 2002. Diana Vidal e André Paulilo (2010) analisam a “trajetória exitosa no campo educacional” dessa obra. Carlos Monarcha (2000) também realiza um estudo que atribui ao livro de Lourenço Filho lugar de destaque no campo educacional, influenciando a “produção bibliográfica envolvida com a inovação pedagógica,

exatamente por apresentar contornos do que constituiria, em contraposição à escola tradicional, a escola ativa. O “modelo ideal da nova pedagogia” procurava integrar “sensibilidade, ação e pensamento”, tornando a aprendizagem “um processo ativo”. Segundo o autor,

a escola ativa [...] concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas (2002, p. 233).

Tendo como orientação tais princípios, o “roteiro de trabalho”¹⁵⁷ dos professores das Classes Integrais estabelecia alguns dos procedimentos a serem adotados, incluindo ser “indispensável partir da motivação para criar as condições necessárias que vão predispor o aluno à aprendizagem”, pois “só aprendemos aquilo que interessa”. Além disso, a “apresentação da matéria” deveria ser feita “mais no sentido de dar uma visão geral da unidade a ser estudada e de ajudar o aluno a se situar no campo de trabalho que irá realizar, do que propriamente dar matéria”. Sobre essa dimensão, o roteiro de trabalho indicava que “a psicologia nos diz que só podemos prestar atenção durante 15 ou 20 minutos. Logo, discorrer sobre um tema mais do que esse tempo seria exigir do aluno uma atitude de atenção contrária à sua própria natureza” (CEP, 1959b, grifos do autor).

Ainda havia um importante destaque à “direção das atividades discentes”, para as quais os professores deveriam partir do pressuposto, de acordo com a “psicologia experimental”, de que “só se aprende a fazer, fazendo”. Com isso, as orientações das atividades discentes deveriam ser feitas “inicialmente, nos moldes do Plano Morrison”¹⁵⁸, sendo o “estudo dirigido” realizado em seguida à explicação da matéria (id.). No relatório do

tornando-se referência necessária nos debates educacionais: espécie de bússola de um movimento de ideias em ascensão posteriormente denominado ‘movimento da Escola Nova’” (p. 175).

¹⁵⁷ Essas orientações elaboradas pela coordenadora Ruth Compiani foram embasadas em duas obras com frequência mobilizadas pela professora: “O ensino por unidades didáticas”, de Irene Mello Carvalho e “Sumário de Didática Geral”, de Luiz Alves de Mattos. O roteiro de trabalho construído por Ruth e apresentado nas reuniões mescla as orientações metodológicas do trabalho da professora Irene, no Colégio Nova Friburgo (CNF) com as questões estruturais da obra do professor Mattos. Em vários documentos do acervo pessoal da professora Ruth há exemplos de atividades com as indicações das páginas ou capítulos foram copiados.

¹⁵⁸ A referência ao Plano Morrison é intermediada pela leitura que a professora Ruth fez do livro de Irene Carvalho. Em síntese, o Plano do CNF previa como etapas do trabalho pedagógico com as “unidades didáticas” a seguinte sequência: fase preparatória; fase de apresentação; fase de assimilação; fase de organização; fase de verificação; fase de suplementação; e fase de expressão (CARVALHO, 1969, p. 73 *et. seq.*). Um estudo sobre as apropriações do Plano Morrison na experiência do CNF foi realizado por Pablo Santos (2005).

primeiro ano de desenvolvimento das classes, o trabalho realizado de acordo com esses preceitos foi sintetizado da seguinte forma:

Adotando o “*Learning by doing*” o ensino consistiu essencialmente em orientações das atividades discentes; o aluno pesquisou, comparou, analisou, formulou sínteses, em suma foi orientado no sentido de redescobrir a matéria, trabalha-la e organizá-la num todo significativo - a unidade didática. (CEP, 1960c, p. 4).

Estes procedimentos foram reiterados ao longo de toda a experiência, se constituindo como um dos elementos identitários da proposta. Invariavelmente nos relatórios são destacadas as particularidades dos métodos ativos de ensino, que exploravam o “desejo de saber” potencial dos alunos. Especificamente no relatório de 1965 é possível visualizar que os argumentos utilizados passaram por um grau de refinamento, ressaltando a busca pela participação ativa do aluno:

Pela adoção de métodos ativos de trabalho, principalmente pelo estudo dirigido, objetivou-se levar o aluno a redescoberta da matéria e à formação de hábitos de consulta as partes de informação; paralelamente, procurou-se orientar cada um no sentido de busca de um método pessoal de trabalho que melhor se ajustasse à sua maneira individual de ser. Em várias oportunidades, os alunos trabalharam dentro de um esquema de método científico, ao definirem o objeto de seu estudo, coletarem dados a respeito, analisarem esses dados, chegando mesmo a esboçar conclusões. As dificuldades de tempo e a extensão dos programas, acrescidas do fato de ser este um método que muitas vezes escapa ao domínio do professor, tem sido óbices para generalizar o procedimento que se apresenta como de levado valor na formação do adolescente (CEP, 1965a, p.7, grifos do autor).

Os investimentos na participação efetiva dos alunos com a adoção de tais procedimentos parecem ter atingido os efeitos esperados, se tomarmos como referência os depoimentos de alguns ex-alunos. É o caso de Luiz Alberto Solek Machado, que estudou nas Classes Integrais entre 1961 e 1964 e apresentou as seguintes considerações sobre as formas de estudar adotadas em algumas disciplinas:

Éramos em 25 alunos e o professor dividia em cinco equipes. Então ele pegava uma sala retangular e colocava cinco grupos, agrupava as carteiras em cinco grupos de cinco. Ele trazia um roteiro que a gente chamava de estudo dirigido e passava para que os alunos em equipe desenvolvessem as respostas. Podia consultar livros, textos. Então se trabalhava em cinco equipes e daí os grupos interagiam, discutiam as respostas de cada um dos grupos. [...] Fazia isso em História, em Geografia, mesmo em Português. Todas as disciplinas básicas teóricas. [...] Matemática, como se fazia isso?

Elaborava um roteiro com testes, com exercícios, dividia os cinco grupos, alinhava e estudo! [...] Como nós estudávamos em equipe, formulava as perguntas, as dúvidas.

Algumas impressões sobre como alguns professores foram importantes para oportunizar o aprendizado podem ser identificadas no depoimento de Melvin Sérgio Kohane, aluno entre 1966 e 1969. Mesmo tendo estudado por apenas dois anos nas Classes Integrais - antes de migrar para as classes comuns, em virtude do término da experiência -, as seguintes marcas do trabalho pedagógico realizado no início do ciclo ginásial ficaram registradas

A primeira impressão que eu tive das Classes Integrais é que era uma coisa extremamente bem-feita, profissional e levada muito a sério. Eu senti assim, professores preparados, realmente com vontade de ensinar e a coisa que mais me marcou nas Classes Integrais, eu diria, inteira, foi que nas Classes Integrais me ensinaram a gostar e a entender a Matemática. [...] Até então eu era um aluno normal de Matemática, sofrível, entendia algumas coisas, não entendia outras e graças a uma professora que eu tive nas Classes Integrais chamada professora Odete [Schruber]. A professora Odete me ensinou a entender a Matemática, ela não me ensinou a Matemática. Ela disse assim: “Você tem que entender; entender Matemática é diferente de aprender Matemática. Se você entende, você aprende automaticamente” [...] Então ela me ensinou a entender a Matemática. E eu lembro que quando eu comecei a entender a Matemática, eu cheguei em casa e contei para os meus pais. [...] E tanto é que isso foi um ponto muito importante na minha vida, porque dali para frente toda minha vida foi orientada para as Ciências Exatas.

Nas reuniões dos professores, a adoção de variadas alternativas metodológicas era constantemente solicitada por parte da equipe de coordenação. Mais do que cobrar mudanças nas práticas já realizadas pelos docentes, os registros localizados sinalizam para a disponibilização de um conjunto de textos e sugestões de recursos didáticos desenvolvidos em outras instituições de ensino e que poderiam servir de subsídio para os professores das Classes Integrais na elaboração dos seus próprios artifícios. Nas atas das reuniões encontramos um conjunto significativo de proposições que, via de regra, obedecia à seguinte sistemática de apresentação e discussão: um dos professores ficava responsável por realizar o estudo prévio do texto indicado para que, em reunião seguinte, apresentasse aos demais professores os pontos principais, iniciando o debate acerca da viabilidade de utilização daquelas sugestões de experiências nas aulas do CEP.

A busca por alternativas para “dinamizar as aulas” foi ressaltada no depoimento oral de vários professores. Destes, destaco as contribuições de Jayme Cardoso que, ao comentar

sobre a prática do “seminário”¹⁵⁹ adotada nas aulas de História sob sua responsabilidade, a fim de proporcionar maior participação dos alunos nas aulas, fez as seguintes considerações

O tema dos seminários era escolhido dentre os que integravam o programa do ano e fazia-se a opção de subtemas, até com a participação deles. Uma vez em que se colocavam os assuntos, os temas, eles sugeriam para acrescentar, a gente acabava dirigindo um pouco sem desmerecer as iniciativas, mas fazendo um trabalho de planejamento em conjunto e distribuindo aos alunos para compor os grupos de trabalho. Fazia-se a orientação bibliográfica estimulando seu manuseio da bibliografia e o estudante tinha liberdade para pedir direções a tomar. “Professor, o que eu vou fazer?”. Eu dizia: “você faz o que você quiser, você tem a liberdade de dirigir o teu trabalho”. Não poderia apresentar as coisas prontas, eles tinham que sentir essa necessidade de iniciativa. Esta fase apresentava dificuldades tanto quanto a novidade do tema como pela atividade em que ele deveria tentar caminhar sozinho. Devia inteirar-se do assunto, assimilar o conhecimento, ampliar com pesquisa, fazer anotações, estabelecer um plano de apresentação, um esquema, com sequência lógica, daí discutia-se e fazia a redação final. Tais responsabilidades aguçavam o espírito de organização mental e material. Era uma atividade que exigia um trabalho intelectual mais intenso do que em outras atividades discentes, do que só ouvir sobre determinado tema. O professor estava à disposição dos alunos, principalmente nos horários de estudo dirigido, mas somente interferia para solucionar alguma questão importante para a formação dos alunos, seja no conteúdo, seja na postura. Isso promovia uma convivência mais próxima entre professor e alunos e tornava essa prática com grande alcance educativo.

Outra “atividade sistemática” adotada, desta vez na cadeira de Português, era o *Jornal Falado*¹⁶⁰: organizado como recurso para o trabalho com a “capacidade de expressão oral”, a atividade consistia na organização dos alunos em equipes a fim de elaborarem e apresentarem “oralmente à turma um programa, nos moldes dos noticiários do rádio e televisão” (GUIMARÃES, 1967, p. 6-7). A livre escolha dos temas e a organização em pequenos grupos foram alternativas adotadas para tornar a “atividade agradável e desejada pelos alunos”, tendo em vista a “inibição natural do jovem ao expressar-se diante da classe, na presença do professor”. Os alunos eram orientados a selecionarem “assuntos palpitantes da época

¹⁵⁹ Para a realização dos seminários, o professor Jayme Cardoso indicou ter se inspirado nas experiências desenvolvidas no curso de História da Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, em especial, nas aulas da professora Cecília Westphalen, que adotava a prática “oriunda das universidades europeias” desde 1960. Jayme propôs a utilização do seminário para os alunos das Classes Integrais, promovendo algumas adaptações quanto ao grau de exigência das pesquisas em virtude do nível de ensino. A experiência por ele realizada resultou na publicação de um material de divulgação das Classes Integrais no qual são apresentadas as justificativas para a adoção de tal recurso, orientações quanto às fases de desenvolvimento e demais aspectos estruturantes da experiência desenvolvida (CARDOSO, 1966).

¹⁶⁰ Assim como a experiência dos Seminários, o *Jornal Falado* também resultou na impressão de um material de divulgação. Organizado pela professora Maria Igenes Guimarães o material apresenta os elementos gerais que constituem a atividade, como justificativas, conceitos, objetivos, procedimentos adotados e resultados do trabalho (GUIMARÃES, 1967).

pertencentes ao seu campo de compreensão, [como] política nacional e estudantil, esportes, ocorrências, humanismo, curiosidades” (ibid., p. 5-6).

Conforme assinalou a professora Maria Ines Guimarães, a atividade também deveria contribuir para o enfrentamento a uma problemática identificada naquele contexto: a falta de incentivo à “leitura inteligente e reflexiva”. Segundo a professora, não era “possível ignorar a influência dos meios atuais de comunicação” que ocupavam boa parte das “horas de lazer” dos alunos, transformando-os “tão somente em espectadores passivos”. Sendo assim, a proposta do Jornal Falado poderia, por meio dos “assuntos da atualidade” levados à sala de aula, promover análises críticas sobre os fatos, procurando desenvolver a capacidade reflexiva, participativa e criadora (ibid., p. 22).

Apesar de as atividades desenvolvidas alcançarem resultados satisfatórios - do ponto de vista da coordenação -, resultando tanto na produção dos materiais de divulgação apresentados, como também nos “frequentes convites recebidos pelos professores para fazer palestras a respeito do seu trabalho” (CEP, 1967b, p. 15), um conjunto de “problemas emergentes” foram identificados no decorrer da proposta. Em avaliação feita em 1965 pela professora Ruth Compiani e encaminhada à direção do Colégio, algumas das dificuldades que impediam a “consecução plena dos objetivos” foram apontadas. Segundo a professora, em virtude da necessária integração de todos os professores no mesmo “espírito de trabalho, a substituição, temporária ou efetiva, de qualquer um deles é sempre penosa ou difícil” podendo resultar em “prejuízos à tarefa educativa”. Para resolver essa situação, ela considerava imprescindível que os professores que viessem a ingressar nas Classes Integrais passassem por um “estágio de preparação”, a fim de conscientizá-los dos princípios adotados¹⁶¹. Mas a medida de maior impacto para a continuidade das Classes Integrais foi “a impossibilidade de dar [aos] professores a compensação financeira correspondente a um horário integral”, o que resultaria em “uma série de restrições inconvenientes para a natureza do trabalho”, que, como vimos, extrapolava os momentos em sala de aula (COMPIANI, 1965, p. 13).

Turmas selecionadas a partir de um conjunto diversificado de critérios; organização curricular e de programas de ensino flexível e simplificada; extensão do horário de permanência dos alunos e dos professores na escola; realização de atividades extraclasse como possibilidade de concretização do ensino e integração ao meio; incentivo à utilização de

¹⁶¹ O atendimento a essa solicitação não foi localizado nas fontes.

métodos ativos nas aulas; investimentos nas condições de trabalho docente; enfim, um conjunto de condições para que a experiência fosse realizada e os resultados em busca de uma educação integral fossem os mais satisfatórios possíveis. Entretanto, tais configurações merecem algumas observações.

A primeira delas é sobre a impossibilidade de estas condições serem expandidas para um número maior de alunos, quer dentro do próprio CEP, quer para outras instituições públicas do ensino secundário paranaense. Os investimentos para a realização e manutenção da proposta geraram questionamentos em diferentes instâncias administrativas. Talvez as mais representativas estejam nos pareceres do Conselho Estadual de Educação, emitidos ao longo do processo de aprovação do plano reestruturado das Classes Integrais que entrou em vigor em 1966. Em um desses pareceres, o relator Osvaldo Arns assim se pronunciou:

O Estado do Paraná está interessado na experimentação. Entretanto, impõe-se recomendar que a mesma deve caracterizar-se pela descoberta de peculiaridades e de caminhos novos, em tais condições escolares que permitam a extensão dos benefícios da experimentação à escola média do Paraná. Propiciar resultados melhores em condições excepcionais, impossíveis de transferência, e ainda com sacrifício de oportunidades de estudo de outros, não será fórmula prática conveniente de experimentação, nesse estágio de evolução (CEE, 1966).

Outra problematização refere-se à condição excepcional das Classes Integrais: uma experiência pedagógica circunscrita a um grupo seletivo de alunos, realizada em uma instituição de ensino com considerável estrutura física e que investiu na qualificação do corpo docente. Essa configuração estabeleceu um cenário ideal e controlado para a realização da inovação e que, conforme constatações das pesquisas realizadas ao longo da experiência, alcançou os resultados esperados para solucionar os problemas que motivaram a inovação (altos índices de evasão e reprovação). Mas esta realidade - ou excepcionalidade - das Classes Integrais do CEP não correspondia à normalidade das demais instituições de ensino secundário paranaense que, por certo, possuíam problemas de ordens distintas. Logo, a intenção de considerar a experiência como um exemplo a ser difundido a outros estabelecimentos de ensino de grau médio teria como ponto nevrálgico essa questão paradoxal.

Por fim, uma última observação reside nos aspectos de integração propostos pelas atividades do Estudo do Meio. O planejamento minucioso das atividades permite identificar uma preocupação muito mais intensa com as questões que envolviam a preparação logística para o deslocamento dos alunos e com a garantia de condições adequadas na visita do que, efetivamente, com o enfrentamento às questões contraditórias inerentes a um contexto social

urbano e industrializado. A realidade a ser observada - de acordo com o programa das disciplinas - se constituía, dessa forma como um ambiente controlado, logisticamente bem organizado e que procurava representar uma situação ideal.

Neste capítulo analisei as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná em seus aspectos estruturantes, procurando destacar os elementos que a inserem no conjunto das demais inovações pedagógicas realizadas no contexto dos anos 1950 e 1960, marcado pelo ideário experimentador. O contato com as fontes permitiu localizar um conjunto de particularidades da proposta paranaense em relação às demais congêneres; uma delas refere-se ao papel da disciplina Educação Física, analisado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

A Educação Física nas Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná: oportunidades para a afirmação de uma disciplina escolar?

ATIVIDADES FÍSICAS

A orientação das atividades físicas e recreativas nas “Classes Integrais” fundamentar-se-á nas exigências da vida social, nas necessidades e interesses do indivíduo durante as diferentes etapas do seu crescimento, no progresso da ciência, no estado atual da cultura e no nível alcançado da educação.

Através dos recursos de que dispõem as atividades físicas e recreativas, visar-se-á, não só o desenvolvimento físico, como também, em colaboração com as outras disciplinas, proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento mental, emocional e social do educando. (CEP, 1960a, p. 53).

Nesse capítulo a análise se concentra sobre as especificidades da Educação Física na experiência educacional das Classes Integrais. A escolha por aprofundar a investigação em uma das disciplinas componentes daquele currículo se justifica por um conjunto significativo de elementos que permitem reconhecer a importância atribuída à dimensão corporal dos alunos - algo que já se fazia notar no cotidiano escolar mesmo antes do funcionamento das Classes Integrais - mas que assume características diferenciadas com o desenvolvimento da proposta. Dessa forma, a operação metodológica de redução da escala de observação nos permite afirmar que o ideário experimentador característico das décadas de 1950 e 1960 também se manifestava na Educação Física no Colégio Estadual do Paraná (CEP), guardadas as diferenças de matizes teóricos e de estratégias adotadas.

Como analisado anteriormente, as modificações curriculares representaram ações desenvolvidas no cotidiano escolar compreendidas entre as tentativas de mudanças com a aplicação de “princípios e métodos educacionais inovadores” e a possibilidade de manutenção de algumas “tradições” disciplinares já em curso, as quais pareciam encontrar um contexto favorável para sua afirmação. Esse duplo movimento se fez presente também no caso da Educação Física, uma vez que seu processo de consolidação e legitimação teve como características a intensificação do uso de testes físicos e fisiológicos para conferir uma

determinada cientificidade aos saberes da área e a aproximação com as chamadas ciências da educação, a fim de fundamentar os discursos sobre a importância e pertinência das práticas corporais visando à educação integral. Tais modificações encontram possibilidades de realização nas propostas de inovação pedagógica do ensino secundário, especialmente nos meados do século XX.

Além desta questão central, não há dúvidas de que a condição *sui generis* do CEP, no que se refere aos espaços e materiais disponíveis possibilitou a ampliação e exploração de variadas práticas corporais no educandário paranaense. A estrutura destinada à Educação Física no CEP, entre outros espaços e equipamentos, consistia em: estádio de futebol com arquibancada, pista de atletismo, caixas para saltos (distância, altura, triplo e com vara), círculos para arremesso e lançamentos, duas piscinas (uma olímpica e uma para aprendizagem), um ginásio para ginástica, basquetebol e voleibol com piso de madeira, quadras de basquetebol com piso de asfalto, um pórtico, além de vestiários masculinos e femininos (CHAVES JUNIOR, 2004, p. 174). Importante observar que, além da denotada esportivização dos espaços e equipamentos, havia um investimento considerável em desenvolver nas aulas as “modernas tendências” em circulação nas escolas de formação de professores em Educação Física, em especial com as atividades recreativas, os métodos de trabalho da “Ginástica Moderna” (masculina e feminina) e com as metodologias de preparação física de atletas - como o *Interval Training* e o *Circuit Training* -, utilizadas no cotidiano das aulas de Educação Física (BAYER, 2010).

Essa diversidade de práticas desenvolvidas, por certo, não foi exclusividade do contexto paranaense. Contudo, algumas particularidades do trabalho desenvolvido pelos professores e professoras do CEP nos anos 1950 e 1960 contribuíram para o desenvolvimento não só das inovações implementadas nas Classes Integrais, mas para a conformação de práticas pedagógicas ainda pouco investigadas na historiografia da Educação Física brasileira. Nesse sentido, o papel do professor Germano Bayer ganha relativo destaque, tendo em vista sua trajetória formativa e as mediações dela decorrentes: os registros de sua circulação (nacional e internacional), o protagonismo na instalação de um Centro de Estudos em Educação Física nas dependências do CEP, a participação em cursos de aperfeiçoamento e capacitação e as iniciativas de divulgação dos resultados de seus trabalhos - muitos dos quais relacionados às Classes Integrais - são elementos identitários importantes e que corroboram a tese da interseção dos dois projetos experimentais.

Além do conjunto “bastante variado de atividades” que compunham o programa de

atividades físicas - jogos, esportes, ginásticas, danças, excursões e acampamento, e brincadeiras mais calmas de salão (CEP, 1960a) -, outros dispositivos foram mobilizados para atingir os objetivos de educação integral dos alunos. No que se refere às questões direcionadas a dimensões como a “saúde e o aperfeiçoamento físico dos alunos”, foi possível encontrar registros da realização de exames médicos, exames dentários e de laboratório, bem como de testes físicos e fisiológicos que, juntamente com o desenvolvimento de “programas de atividades físicas cientificamente controlados”, procuravam “levar o educando ao pleno desabrochamento de suas qualidades físicas e, conseqüentemente, assegurar-lhe sólidas bases para o sadio desenvolvimento mental” (COMPIANI, 1965, p. 8).

Outra responsabilidade atribuída às atividades físicas e recreativas era “desenvolver atitudes positivas nos alunos, tais como: a iniciativa, a cooperação, a solidariedade, o respeito pelos outros, além de oferecer excelentes oportunidades de liberação das tensões emocionais, tão comuns na fase da puberdade” (ibid., p. 9). Os clubes esportivos, as atividades físicas de grupo e as competições apareciam como meios para o desenvolvimento dessas questões. Existem ainda registros de preocupações com os hábitos de higiene, com a nutrição, além da inclusão no currículo de orientações sobre a sexualidade, por meio das quais pretendia-se “desenvolver nos alunos uma mentalidade aberta, séria, científica e cheia de respeito para com os problemas da vida humana relacionados com a reprodução e com o sexo” (id.). Novamente, os elementos dos polos da conservação e da mudança são mobilizados para atender às demandas produzidas naquele contexto de experimentações e transformações.

Essa apresentação inicial sobre as preocupações com a dimensão corporal dos alunos nas Classes Integrais dá contornos ao capítulo. Porém, em primeiro lugar, entendo ser importante apresentar alguns elementos relacionados ao período imediatamente anterior ao início da inovação pedagógica, indicando as particularidades que parecem ter influenciado a maneira destacada assumida pela Educação Física nas Classes Integrais. O trabalho realizado no CEP com diferentes proposições metodológicas desde meados dos anos 1950 sugere um movimento de experimentação de novos modelos pedagógicos que encontram as condições de realização na proposta de inovação que seria implementada anos mais tarde.

4.1. Experimentações, apropriações e ressignificações das “modernas tendências”: aspectos da Educação Física no CEP antes das Classes Integrais

Os finais dos anos 1950 representaram um momento de significativas transformações no cotidiano das aulas de Educação Física do Colégio Estadual do Paraná. Talvez uma das mudanças mais consideráveis, do ponto de vista organizacional, tenha sido a inclusão das aulas dessa disciplina no mesmo horário das demais aulas curriculares. Até o ano de 1956 os alunos matriculados em um dos períodos letivos frequentavam as aulas de Educação Física no contra turno. Para o recém-nomeado diretor geral do colégio, Ulysses de Mello e Silva, alguns inconvenientes eram observados com essa dupla jornada escolar, principalmente por parte dos alunos mais novos: não eram raros os casos de reclamações dos pais e responsáveis dos alunos pela demora dos filhos para retornarem as suas casas nos dias em que tinham aulas de Educação Física no período da tarde.

Esse mesmo ano marcou a designação do professor Germano Bayer como chefe do Departamento da Educação Física do CEP para cuidar especificamente das questões pedagógicas da disciplina. Dentre as atribuições do cargo caberiam às tarefas imediatas de, juntamente com o Serviço de Orientação Educacional - coordenado, à época, pelo professor Albano Woiski - rever a forma de grupamento das novas turmas e adequar os horários das aulas de Educação Física no mesmo turno de estudo de todo o ensino secundário, a serem implementadas para o ano letivo de 1957.

Com relação à primeira incumbência, a principal alteração foi a adoção de critérios que fossem além dos habitualmente utilizados para a constituição de grupamentos buscando a “homogeneidade das turmas”, em geral, pela similaridade de idade, peso e altura e dos resultados da aplicação de testes físicos específicos, como o teste das “Diretrizes da Educação Física” e “Suficiência e Eficiência Física”¹⁶². A inovação adotada naquele momento foi a aplicação do “Teste de Inteligência Não-Verbal” (INV), proposto por Pierre Weil¹⁶³, como forma de ampliar os conhecimentos sobre os alunos e tentar reuni-los em grupos com “cultura

¹⁶² Estes testes eram compostos, em geral, por exercícios que avaliavam a força abdominal, a força de membros inferiores e superiores e a coordenação motora.

¹⁶³ Segundo Germano Bayer, o contato com o “Teste de Inteligência Não-Verbal” (INV) de Pierre Weil ocorreu em uma palestra proferida pelo professor e psicólogo francês em um curso de Aperfeiçoamento ofertado pela Divisão de Educação Física, na cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, chamou a atenção de Germano a possibilidade de utilização da “inteligência” como um dos fatores para a organização das turmas (BAYER, 2010, p. 250). Pierre Weil, após se tornar professor da Universidade de Minas Gerais, também ministrou cursos nas Jornadas Internacionais de Educação Física realizadas em Belo Horizonte-MG - mais especificamente nas 2ª e 3ª edições do evento, em 1958 e 1959, respectivamente - com a temática “Psicologia Aplicada à Educação Física”. Mais informações, ver Cássia Lima (2012).

e nível mental idênticos”, o que supostamente facilitaria o ensino, conforme defendia o psicólogo em um artigo sobre as contribuições da “psicotécnica” aplicada à educação, publicado na RBEP (WEIL, 1954, p. 179).

Dessa forma, os resultados dos testes físicos, do teste INV e as notas do exame de admissão foram levados em consideração para o grupamento das turmas do primeiro ano do curso ginásial do CEP, a partir de “categorias” estabelecidas pelos organizadores: “inferior, médio inferior, médio, médio superior e superior”. Além disso, havia a observância etária para os grupamentos: 10 e 11 anos; 12 e 13 anos; e 14 anos em diante (BAYER, 2010, p. 251). A expectativa era de que aumentando o conjunto de critérios, as chances de serem formadas turmas mais homogêneas eram diretamente proporcionais. Uma observação importante, enfatizada tanto por Pierre Weil em suas publicações quanto pelos professores do CEP, era a precaução de não revelar aos alunos “os níveis mentais” que definiram a divisão das turmas, cabendo essa informação ser repassada apenas aos professores que com elas trabalhariam.

Com relação à organização dos horários da Educação Física procurou-se respeitar as seguintes orientações: os primeiros horários da manhã, das 7h20 às 8h10, seriam destinados aos alunos das últimas séries, “maiores, mais resistentes ao frio no inverno, [e que deveriam] chegar um pouco mais cedo para trocarem de roupa e se apresentarem ao professor uniformizados”; os alunos das 1ª e 2ª séries, “menores [...] foram escalados das 8h10 às 9h ou das 9h às 9h50”; por fim, as outras turmas foram distribuídas nos horários das 4ª e 5ª aulas - 10h05 às 11h ou das 11h às 11h50, respectivamente -, sendo que para a primeira as turmas “tinham o recreio para a troca de roupa” e para o último horário, os alunos poderiam “trocar de uniforme após o meio-dia” (ibid., p. 252). Os tempos destinados para a troca de roupas e o consequente aproveitamento máximo das “aulas propriamente ditas”, embora não tenham sido observados para os “menores”, denotam algumas das mudanças na rotina escolar ocasionadas com a inclusão das aulas da Educação Física no mesmo turno das demais disciplinas.

O ano de 1956 também marcou o início do funcionamento do Centro de Estudos em Educação Física de Curitiba, órgão criado nas dependências do CEP, organizado e dirigido pelo professor Germano Bayer. O centro surgiu “da compreensão, da necessidade de um melhor estudo dos problemas relativos às atividades físicas e recreativas no meio escolar e na comunidade, encarando-as como um elemento inseparável e necessário à própria educação” (BAYER, 1957, p. 1) e era organizado da seguinte forma: Direção; Setor de Pesquisas e

Intercâmbios; Setor de Documentação e Informação Pedagógica; Setor de Aperfeiçoamento do Magistério; e Secretaria e Serviços Administrativos¹⁶⁴.

Um conjunto considerável de ações foi desenvolvido a partir da instalação desse centro, com destaque para a organização de uma “biblioteca e filmoteca” com os materiais que Germano Bayer reuniu no período em que esteve na Europa, participando de um curso de especialização no Real Instituto de Educação Física de Estocolmo (Suécia)¹⁶⁵. A tradução e disponibilização destes materiais oportunizou apropriações distintas dos chamados Métodos de Trabalho com os quais o professor teve contato, ao mesmo tempo em que o cotidiano escolar do CEP também era marcado pelas permanências do Método Francês de Educação Física e pela crescente presença e, podemos dizer, preferência pelas práticas esportivas¹⁶⁶.

A partir da circulação desses materiais, as fontes indicam um fazer pedagógico diversificado que procurou articular elementos dos chamados Método Francês, Ginástica (Moderna) Sueca, Método Desportivo Generalizado e Método Natural Austríaco, além de apropriações de técnicas utilizadas na preparação de nadadores olímpicos, como o *Circuit Training*¹⁶⁷, no cotidiano das aulas de Educação Física de alguns dos professores do CEP. A preocupação com a utilização dos métodos considerados mais adequados e eficientes, em conformidade com as especificidades das turmas, parece ter sido uma das preocupações naquele momento. Os argumentos para a adaptação do *Circuit Training* às aulas de Educação

¹⁶⁴ São grandes as semelhanças deste centro de estudos organizado por Germano Bayer com as estruturas do CBPE e dos CRPEs, vinculados ao INEP. O órgão criado no CEP também se assemelha, nos aspectos organizacionais, com o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) vinculado à Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (BENCOSTTA, 2006). Este é um indício de que o ideário experimentador marcou fortemente os modos de compreender a importância das pesquisas para subsidiar as transformações nas práticas pedagógicas naqueles meados do XX.

¹⁶⁵ Nos dois anos em que esteve na Europa (1952-1954), Germano Bayer realizou uma série de incursões em diferentes países - além da Suécia, Holanda, Alemanha, França, Dinamarca, Noruega e Finlândia - nos quais teve contato com diversos “Métodos de Trabalho” de Educação Física, por meio da participação de um conjunto de Festivais de Ginástica, Exposições, Simpósios, Cursos e Congressos de Educação Física e Recreação. De posse de uma máquina fotográfica e de uma filmadora profissional, registrou um considerável material que foi disponibilizado no Centro de Estudos do CEP. Atualmente, boa parte desse material fílmico e iconográfico encontra-se disponível para consulta no Arquivo Público do Paraná e no Museu da Imagem e do Som do Paraná. O professor também adquiriu um conjunto de livros e periódicos sobre os mais diversos temas - Educação Física, Pedagogia, Psicologia e Sociologia -, muitos em língua estrangeira. Não foi possível localizar esses materiais impressos.

¹⁶⁶ Duas considerações importantes: Germano denomina Métodos de Trabalho o que pode ser compreendido como diferentes formas de exibição e apresentação ginástica registradas nas filmagens. A segunda questão diz respeito à participação mais efetiva das professoras da Educação Física e de Música do CEP nas “reuniões técnicas pedagógicas” destinadas para o estudo dos materiais. Segundo Germano, enquanto as professoras procuraram apropriar em suas aulas os elementos ginásticos dos materiais, os professores se mostravam mais resistentes às mudanças via apropriação dos novos elementos ginásticos apresentados.

¹⁶⁷ A referência de Germano Bayer ao *Circuit Training* é endereçada aos professores R. E. Morgan e G. T. Adamson, pesquisadores da Universidade de Leeds (ING), que utilizaram essa metodologia na preparação da equipe britânica de natação que competiu nos Jogos Olímpicos de 1952.

Física, por exemplo, eram ancorados na necessidade do acompanhamento individualizado dos alunos.

Outra iniciativa de considerável repercussão no CEP foi a inclusão da chamada recreação orientada nos horários de intervalo das aulas. Essa atividade consistia na organização dos alunos em pequenos grupos - chamados de clubes - a partir de seus interesses, para a prática de algumas atividades físicas e de expressão artística como natação, voleibol, atletismo, jogos esportivos, defesa pessoal, dança, canto e artes plásticas durante o horário do recreio. A utilização destas atividades, adaptadas às contingências do cotidiano escolar, tem relação direta com o desenvolvimento das colônias de férias¹⁶⁸, organizadas por Germano Bayer e um conjunto de professores de outras disciplinas (Música, Desenho e Artes Aplicadas). Essas colônias foram realizadas nas dependências do próprio colégio nos períodos de recesso escolar e atenderam a um público diversificado com a oferta de atividades de diferentes temáticas¹⁶⁹, semelhantes às adotadas posteriormente nos recreios.

A localização destes indícios relacionados às ações desenvolvidas pelos professores de Educação Física no CEP nos finais dos anos 1950 permite considerar que aquele momento foi constituído por uma diversidade de experimentações de práticas corporais marcado tanto pela adesão às proposições em circulação, quanto pela resistência de alguns professores em incorporar essas práticas em seus afazeres cotidianos. Além disso, certo protagonismo de Germano Bayer à frente de algumas dessas práticas sugere que, anos mais tarde, com a implementação das Classes Integrais, o professor tenha encontrado uma possibilidade de desenvolver tais experimentações - muito provavelmente como forma de afirmação pessoal no campo da Educação Física - sob “nova roupagem”, conectadas com os propósitos de uma educação integral que a proposta de inovação pedagógica desenvolvida no CEP anunciava.

A participação de Germano na elaboração do Plano de Organização das Classes Integrais sinaliza para esse interesse em promover a interseção de dois projetos marcados pelo ideário experimentador: o primeiro deles, em desenvolvimento e tendo como proposta de renovação e afirmação da Educação Física; o outro, de maior alcance e em vias de ser implementado com as Classes Integrais, incentivado pelo contexto das transformações no ensino secundário. Podemos afirmar que essa é uma particularidade da inovação pedagógica

¹⁶⁸ Iniciadas em 1955, as Colônias de Férias promoviam a participação de um grande contingente de crianças e adolescentes de Curitiba. Eram ofertadas também atividades para as “moças e donas de casa”. Um considerável acervo sobre estas atividades pode ser localizado no Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná e no Arquivo Público do Paraná.

¹⁶⁹ Na primeira colônia de férias o repertório das atividades desenvolvidas incluiu: jogos, atividades de iniciação esportiva, ginástica, natação, artes plásticas e aplicadas, economia doméstica, danças folclóricas, teatro infantil e palestras.

desenvolvida no CEP. Algumas considerações sobre os resultados desse processo são apresentadas a seguir.

4.2. A educação física dos alunos nas Classes Integrais: “exames médicos periódicos” e o “programa de atividades físicas cientificamente controlado por especialistas”

De início convém reiterar uma questão importante sobre o Plano de Organização das Classes Integrais. Um dos objetivos principais da proposta era o “desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando”, o que seria atingido pelo trabalho com as seguintes dimensões da educação integral: educação física, educação intelectual, educação moral, educação artística, educação sexual, formação religiosa, educação social, educação democrática, educação para o trabalho e educação para as horas de lazer (CEP, 1960a)¹⁷⁰.

No documento em questão, a definição do que era a dimensão da educação física nos permite compreendê-la como uma ideia de educação corporal, a qual incluía observações no seguinte sentido:

A saúde e o aperfeiçoamento físico dos alunos merecerão atenção especial; através de exames médicos periódicos e de um programa de atividades físicas cientificamente controlado por especialistas, buscar-se-á dar ao corpo toda a perfeição de que seja suscetível e, conseqüentemente, assegurar sólidas bases para o sadio desenvolvimento mental.

Sistematicamente procurar-se-á implantar bons hábitos de higiene pessoal e de nutrição. (ibid., p. 4).

A realização dessas tarefas era de responsabilidade partilhada entre o Serviço Médico do colégio, a Orientação Educacional e os professores de Educação Física. Ao primeiro, cabia a realização de exames clínicos, exames de fezes e dentários em dois períodos, no início e no final do ano letivo, nos horários da Educação Física na grade curricular. Com base nos resultados, pais e alunos eram comunicados em reuniões sobre a necessidade de fazer algum tratamento específico. Nessas reuniões a equipe médica e o professor de Educação Física

¹⁷⁰ A indicação da dimensão física como a primeira na listagem não parece casual. Em praticamente todos os documentos dos anos iniciais do desenvolvimento das Classes Integrais esse é o lugar por ela ocupado, quando são relacionados os aspectos enfatizados para a efetivação da proposta. Somente em 1966, com a reestruturação do plano a educação física perde essa centralidade. Inclusive, a comissão elaboradora desse novo plano não contou com a participação de nenhum professor de Educação Física (CEP, 1966a, p. 1). Esse fato pode sinalizar tanto a perda da centralidade quanto um provável desinteresse da própria área - ou do professor Germano Bayer - em continuar “investindo” na proposta, uma vez que estava anunciado o seu encerramento. Esta segunda alternativa ganha consistência se observarmos a trajetória do professor Germano, que passou a se envolver com mais intensidade em diferentes instâncias administrativas e de ensino para além de suas atividades no CEP, entre elas, a Universidade do Paraná e a Federação Desportiva Paranaense.

procuravam indicar cuidados para a manutenção da saúde, compreendendo-a como “um patrimônio necessário ao indivíduo e à sociedade”, alertando sobre “a importância da higiene intestinal, alimentar e bucal” e os “malefícios trazidos pelas verminoses, alimentação deficiente e cáries dentárias” (BAYER, 1960, p. 2).

Um segundo aspecto trabalhado visando o atendimento à educação física envolvia a articulação da orientadora educacional com os professores. A primeira, por meio do uso da “técnica sociométrica”, buscava a identificação dos “alunos isolados, rejeitados, esquecidos e líderes” (ibid., p. 4). Os questionários aplicados procuravam “determinar a organização das classes do ponto de vista intelectual, social e afetivo” (CEP, 1960c, p. 11), constituindo dessa forma um mapeamento que era repassado aos professores de todas as disciplinas para servir na definição dos representantes de turma e organização dos grupos de estudo dirigidos. O papel da Educação Física era destinar atenção especial aos alunos considerados “marginais”, procurando integrá-los ao grupo durante as aulas. Tal colaboração se justificava em virtude da função socializadora das atividades físicas e esportivas em grupo, “consideradas um poderoso veículo da moderna educação”, e que procuravam dar aos alunos “oportunidade de educar as suas emoções, de modificar o seu comportamento, estruturando assim, a sua personalidade” e desenvolvendo “a autodisciplina, a liberdade dentro da responsabilidade, a perseverança e a honestidade” (CEP, 1963f, p. 4). Também era usado o argumento de que, “por meio do jogo e do esporte, facilmente se identifica, no grupo, os alunos agressivos, passivos, desajustados, assim como, os deficientes fisicamente” (CEP, 1964b, p. 103). Ainda sobre esse aspecto, os relatórios apresentados à coordenação destacavam que o trabalho na disciplina enfatizava a utilização de “métodos e procedimentos ativos [...] para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes úteis ao indivíduo e à coletividade” (CEP, 1961, p. 119).

Além das atividades em conjunto com o Serviço Médico e a Orientação Educacional, o fazer cotidiano da Educação Física possuía algumas especificidades. Na apresentação do plano de trabalho para o ano de 1961, podemos localizar o seguinte enunciado: “As Classes Experimentais [Integrais] têm por objetivo ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos e processos escolares bem como tipos de currículos compatíveis com a legislação de ensino médio” (CEP, 1961, p. 120). Este excerto, lembremos, faz parte das “Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais”, documento da DESe publicado em 1958 a fim de normatizar o funcionamento das inovações pedagógicas, como a do CEP. A referência explícita ao texto legal parece conferir à Educação Física o amparo e a legitimação para o desenvolvimento de um plano de trabalho fundamentalmente experimental, conforme estava previsto para aquele ano:

a) Aplicação dos testes físicos e fisiológicos, a fim de poder selecionar um bom número bem padronizado e de validade comprovada para medir o rendimento da atividade física nos diversos setores. Selecionou-se os seguintes testes: Diretrizes da Educação Física; Suficiência e Eficiência Física; Kraus e Weber; Harward e Sargent. Não só aos alunos pertencentes às Classes Integrais, como também, em todos os alunos matriculados nas 1^{as} séries do Colégio Estadual do Paraná.

b) Ampliar o trabalho comparativo da condição física, segundo o teste “Kraus e Weber”, feito no ano passado, entre os alunos das “Classes Integrais”, escolares americanos e europeus, para todos os alunos do Colégio, parte da população escolar de Curitiba e de quatro zonas do interior do Estado, com idade compreendida entre 6 e 16 anos, visando levantamento das condições físicas do escolar paranaense.

c) Experimentar, em cada uma das quatro turmas das Classes Integrais os seguintes métodos de Educação Física: Francês, Natural Austríaco, Educação Física Esportiva Generalizada e Método de Trabalho das Classes Integrais, a fim de verificar qual o que produz melhor rendimento. (id.).

Podemos perceber a intencionalidade - bastante ambiciosa - de realização de um conjunto significativo de testes, bem como da ampliação considerável do número de alunos a ser incluído nas pesquisas. Essa era uma das propostas de Germano Bayer desde o funcionamento do Centro de Estudos da Educação Física do CEP, anos antes das Classes Integrais, e que encontrou condições de realização com a inovação pedagógica¹⁷¹. Porém, de acordo com os registros localizados, a execução do plano de trabalho acima só foi realizada, parcialmente, entre 1960 e 1962¹⁷². A partir do ano seguinte, as comparações dos resultados dos testes realizados nas aulas de Educação Física nas Classes Integrais ficaram circunscritas entre os próprios alunos das turmas, tendo como parâmetro uma bateria de testes realizada no início e outra no final do ano letivo.

O ímpeto para a realização da bateria de testes prevista fez com que um considerável investimento fosse empreendido desde o começo das aulas, a fim de coletar a maior quantidade possível de informações. Com o número de alunos reduzido nas Classes Integrais, a execução de todos os testes indicados se tornava mais viável. Ao mesmo tempo, havia a

¹⁷¹ Germano Bayer publicou nos relatórios dos primeiros anos das Classes Integrais (1960, 1961 e 1962), quando ele foi professor das turmas das 1^{as} séries, um conjunto de gráficos e tabelas comparando o perfil do alunado curitibano com os alunos dos Estados Unidos e da Europa (Itália e Áustria). Os dados estrangeiros foram retirados do livro *Minimum Muscular Fitness Tests in School Children*, de Hans Kraus e Bonnie Prudden, publicado em 1954. No Arquivo Público do Paraná há uma cópia desse material, em Inglês. Na capa há a observação de que ele havia sido traduzido e datilografado, provavelmente pelos assistentes do Centro de Estudos de Educação Física do CEP. Neste livro estão os protocolos de realização dos exercícios do teste “Kraus e Weber”, um dos testes frequentemente mobilizados por Germano nas avaliações físicas das Classes Integrais.

¹⁷² A ampliação do trabalho comparativo dos escolares paranaenses, de acordo com vários registros de Germano, ficou como uma possibilidade não concretizada, em virtude das dificuldades para a execução dos testes nas diferentes regiões do estado.

preocupação com outras formas de registro: uma delas, por meio das fotografias. Na figura 6 podemos visualizar um dos testes realizados com os alunos das primeiras turmas das Classes Integrais:



FIGURA 6 - TESTE DE FORÇA DE MEMBROS SUPERIORES (FLEXÃO DE BRAÇOS)
FONTE: Acervo pessoal de Leonilda Auríquio (sob guarda de Douglas Destefani)
NOTA: fotografia Leonilda Auríquio. Data: 1960.

O aluno flagrado na imagem tinha deficiência nas pernas, o que não o impediu de realizar alguns dos testes físicos propostos, supervisionado pelo professor Germano Bayer. A imagem sugere duas possibilidades: a primeira está relacionada à intenção de que, com o resultado dos testes de todos os alunos, inclusive os até então denominados “dispensados” ou “inaptos” para um modelo tradicional de aulas de Educação Física, mais dados seriam incorporados à amostragem dos testes. O que significava, em termos da realização das experimentações, uma questão importante. O segundo aspecto a ser considerado refere-se ao fato de que a individualização do ensino - uma das diretrizes das Classes Integrais - procurava garantir a participação de todos os alunos nas atividades, respeitadas as suas condições físicas.

No depoimento oral de alguns dos ex-alunos podemos identificar pontos de correspondência com os registros encontrados nos relatórios e nas demais fontes disponíveis nos acervos do CEP. É o caso, por exemplo, de Osiris Seiler Roriz Sobrinho, ingresso em

1962. Ao narrar sobre as aulas de Educação Física e, especificamente sobre a atuação de Germano Bayer, destacou que o professor

introduziu uma avaliação física. Ele media as condições físicas e fisiológicas dos jovens, tinha uma porção de testes de frequência cardíaca. Nós não sabíamos direito para quê eram aqueles testes. [...] Um dos testes que ele fazia era subir e descer de um banco de 30 cm conforme o ritmo de um metrônomo [...] e daí media o batimento cardíaco. Aí você ficava um, dois minutos descansando e media de novo, para ver a recuperação. Quanto menos tempo para você voltar aos batimentos normais, melhor estava o teu coração. [...] A gente também fazia exame médico... e ele fotografou, pelo menos das nossas duas turmas - deve ter fotografado outras turmas também - fotografou todos os alunos para ver a postura, de frente e de perfil.

Outra característica das ações pedagógicas de Germano foi a experimentação dos Métodos de Trabalho de Educação Física, de acordo com as características de cada turma, resultando em arranjos metodológicos diferentes para cada ano. Os dados da tabela 6 permitem a visualização de como as atividades que envolviam a educação física eram organizadas ao longo do ano letivo. O exemplo apresentado refere-se às turmas de primeira série das Classes Integrais ingressas em 1962, sob responsabilidade do professor:

TABELA 6 - NÚMERO DE AULAS E ATIVIDADES MINISTRADAS (1^{as} séries - 1962)

Especificação	Turma A	Turma B
Plano anual de trabalho	1	1
Cuidados com a saúde (exames médicos, biométricos, palestras sobre higiene alimentar, dental, conquista da boa disposição total)	5	6
Fotografia da postura	1	1
Iniciação esportiva - <i>basket-ball</i>	17	15
Ginástica	4	5
Preparação para a pesquisa do método “Educação Física Individualizada”	5	-
Preparação para a pesquisa do método “Educação Física Esportiva Generalizada”	-	6
Educação Física Individualizada	17	-
Educação Física Esportiva Generalizada	-	17
Atividade rítmica	15	13
Natação	19	19
Preparação e acampamento	3	3
Observação de grandes competições	2	2
Avaliação do trabalho (bateria de testes), preparação no início do ano e comentários sobre o resultado anual	15	18
Total de aulas	104	106

FONTE: CEP (1962b, p. 121).

A despeito da pequena diferença do número total de aulas de uma turma para outra - em virtude das idiossincrasias do cotidiano escolar, como feriados nos dias de aula ou eventuais imprevistos -, percebemos que as atividades características da disciplina foram desenvolvidas de forma mais ou menos igualitária. Mas o que chama a atenção é a execução do plano utilizando metodologias distintas para cada uma das turmas, que denota a efetivação do caráter experimental adotado na Educação Física.

Com base nos elementos apresentados é possível realizar algumas considerações sobre a forma como a Educação Física procurava afirmação no currículo das Classes Integrais, especialmente nos anos iniciais da proposta. Ancorada nos discursos que exaltavam o papel das “ciências da educação”, a disciplina buscava legitimação no currículo da inovação alinhando-se tanto com os objetivos centrais da proposta - a educação integral -, quanto com a tentativa de demonstrar um trabalho experimental, baseado nos conhecimentos e procedimentos científicos desenvolvidos pelos professores “especialistas”, lhes conferindo reconhecimento no ambiente escolar.

Além disso, merece destaque o que podemos chamar de dimensão educacional da disciplina, caracterizada por um fazer pedagógico apoiado nos argumentos que reforçavam as consequências formativas do acompanhamento individualizado e do caráter socializador das atividades em grupo na tarefa de desenvolver, juntamente com os demais componentes curriculares, os chamados “produto educacionais” dentre os quais a aquisição e desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes como organização, iniciativa, responsabilidade, cooperação e boas maneiras (CEP, 1966a, p. 35-36).

Ainda em relação à especificidade da disciplina, as Classes Integrais oportunizaram condições para a realização das experimentações dos “Métodos de Trabalho” - que já eram desenvolvidos mesmo antes da inovação pedagógica -, além da oferta de um variado repertório de práticas corporais e que resultaram, conforme podemos identificar ao longo do desenvolvimento da experiência, na conformação de um método próprio, denominado “Método de Trabalho das Classes Integrais”. Tais resultados foram divulgados em eventos específicos, dos quais apresento algumas considerações.

4.3. As estratégias de divulgação da Educação Física: os eventos acadêmicos como espaços de afirmação?

A preocupação com a difusão e divulgação dos trabalhos das Classes Integrais, como vimos, resultou em um conjunto de publicações impressas sobre o Estudo do Meio, os Seminários e o Jornal Falado. As fontes mobilizadas sinalizam que foram constantes os convites realizados aos professores do CEP para apresentarem os resultados dos seus trabalhos em cursos e palestras promovidos por instituições de ensino superior, especialmente a Universidade do Paraná. Nos relatórios localizamos ainda uma relação de cursos de aperfeiçoamento organizados pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, pela CADES e por outras instituições e que tinham alguns dos professores das Classes Integrais como responsáveis pela apresentação de temas relacionados às Classes Integrais, especialmente o estudo dirigido, o entrosamento de disciplinas, o Estudo do Meio e “a importância das pesquisas para dar fundamentos científicos à obra educacional” (CEP, 1964b, p. 36).

Algumas questões relativas à Educação Física também fizeram parte desse conjunto de atividades que visavam tanto à divulgação dos trabalhos, quanto à formação e ao aperfeiçoamento docentes. Em uma dessas oportunidades, o professor Germano Bayer ministrou uma palestra intitulada “A educação física como um aspecto da educação integral. Uma experiência de individualização do ensino”, que fez parte da programação do “Curso de Verão” promovido pela Universidade do Paraná (CEP, 1963b, p. 34).

A participação de Germano também foi destacada no “Encontro de Diretores de Escolas Secundárias”, promovido pela CADES - Seccional de Curitiba e realizado na cidade de Irati-PR, em 1961. Esse evento de aperfeiçoamento foi coordenado pela professora Ruth Compiani e reuniu diretores e professores de colégios e ginásios da região de Irati, tendo como objetivo divulgar o “conceito de atividades extraclasse e sua posição no moderno currículo escolar”, ressaltando a “importância [dessas atividades] na formação integral da personalidade dos educandos” (COMPIANI, 1961, s/p). A professora Ruth contou com a parceria de Germano Bayer e Roaldo Roda, responsáveis pelas atividades de Educação Física e Recreação, e Artes Plásticas, respectivamente.

No relatório localizamos a apresentação de um “cartaz sobre o Plano Variável” do *Liceo Experimental Manuel de Salas* do Chile, a fim de demonstrar “como há escolas em que as atividades extraclasse já se incorporaram definitivamente no currículo escolar”. Este é um indício importante que permite articular a circulação de Germano pela instituição chilena, anos antes, com algumas das questões incorporadas na elaboração da proposta das Classes

Integrais. O professor também apresentou “considerações sobre o *Learning by doing*” e organizou a “manhã de recreação” realizada no dia seguinte, com a participação de cerca de 600 alunos das escolas da região. A proposta da atividade recreativa - que muito se assemelhava às atividades desenvolvidas nas Colônias de Férias, nos recreios orientados e nos clubes do CEP - era para que os participantes tivessem a experiência de uma atividade que poderia ser desenvolvida “sem contar com muitos recursos”. Em conjunto com os professores, o seguinte rol de práticas foi escolhido: voleibol, *basket*, futebol, atletismo, tênis de mesa, danças folclóricas, canto, jornalzinho e artes plásticas (id.).

A participação de Germano Bayer em eventos acadêmicos também foi uma das estratégias de divulgação das ações realizadas nas Classes Integrais. Mais do que difundir as atividades desenvolvidas na inovação pedagógica, essa circulação parecia ter como objetivo a afirmação do próprio professor na área. A participação em eventos dessa natureza foi sua marca identitária desde a época da formação inicial, intensificada no período em que esteve na Europa realizando os cursos de aperfeiçoamento e especialização¹⁷³.

Os trabalhos desenvolvidos nas Classes Integrais estiveram diretamente relacionados à participação em dois eventos. Primeiro, no Congresso Luso-Brasileiro de Educação Física, promovido pela *Fédération Internationale d'Education Physique* (FIEP) e realizado em julho de 1960 em Lisboa (Portugal). Na ocasião, o professor foi indicado para representar a Escola de Educação Física e Desportos do Paraná e organizou uma apresentação reunindo os resultados dos trabalhos com o Centro de Estudos em Educação Física e com as Classes Integrais. Dessa forma, segundo Germano, foram enfatizados os seguintes elementos:

- Conhecer os alunos através de aplicação de testes físicos, fisiológicos, sociogramas e observação;
- Aplicação de processos e métodos de atividade física atendendo as diferenças individuais e;
- Avaliação no final de cada ano letivo. (BAYER, 2010, p. 282).

Mas talvez a participação em eventos com maior impacto para as Classes Integrais tenha sido no VI Congresso Internacional de Saúde, Educação Física e Recreação (ICHPER) em 1963, no Rio de Janeiro. Na oportunidade, ao ser convidado pela organização do evento, o professor Germano ficou encarregado de organizar uma apresentação dos trabalhos realizados na inovação pedagógica paranaense. Para isso, selecionou um grupo de 25 alunos das

¹⁷³ No acervo pessoal de Germano Bayer, disponível para consulta no Arquivo Público do Paraná, há um conjunto considerável de materiais relacionados aos eventos e cursos que ele participou, ainda não suficientemente explorados pela historiografia da Educação Física.

segundas séries para realizarem um conjunto de exibições de “Ginastica Masculina Moderna” com acompanhamento musical, de exercícios individualizados do *Circuit Training* e de atividades em grupo usando alguns fundamentos de basquetebol.

Os custos com o transporte e hospedagem dos alunos e professores que compuseram a delegação - o próprio Germano Bayer, a coordenadora Ruth Compiani e a professora Maria da Luz Domingues, de Música - ficaram à cargo do governo estadual. A Universidade do Paraná também colaborou com a impressão de folders de divulgação para serem distribuídos aos participantes do congresso. No material são apresentadas informações sobre o CEP, aspectos gerais das Classes Experimentais (Integrais), a explicação sobre a demonstração realizada pelos alunos e os fundamentos - sobretudo, científicos - do trabalho da Educação Física nas classes paranaenses. A figura 7 representa uma das partes internas do material, com as informações comumente contidas nos relatórios anuais da disciplina nas Classes Integrais:

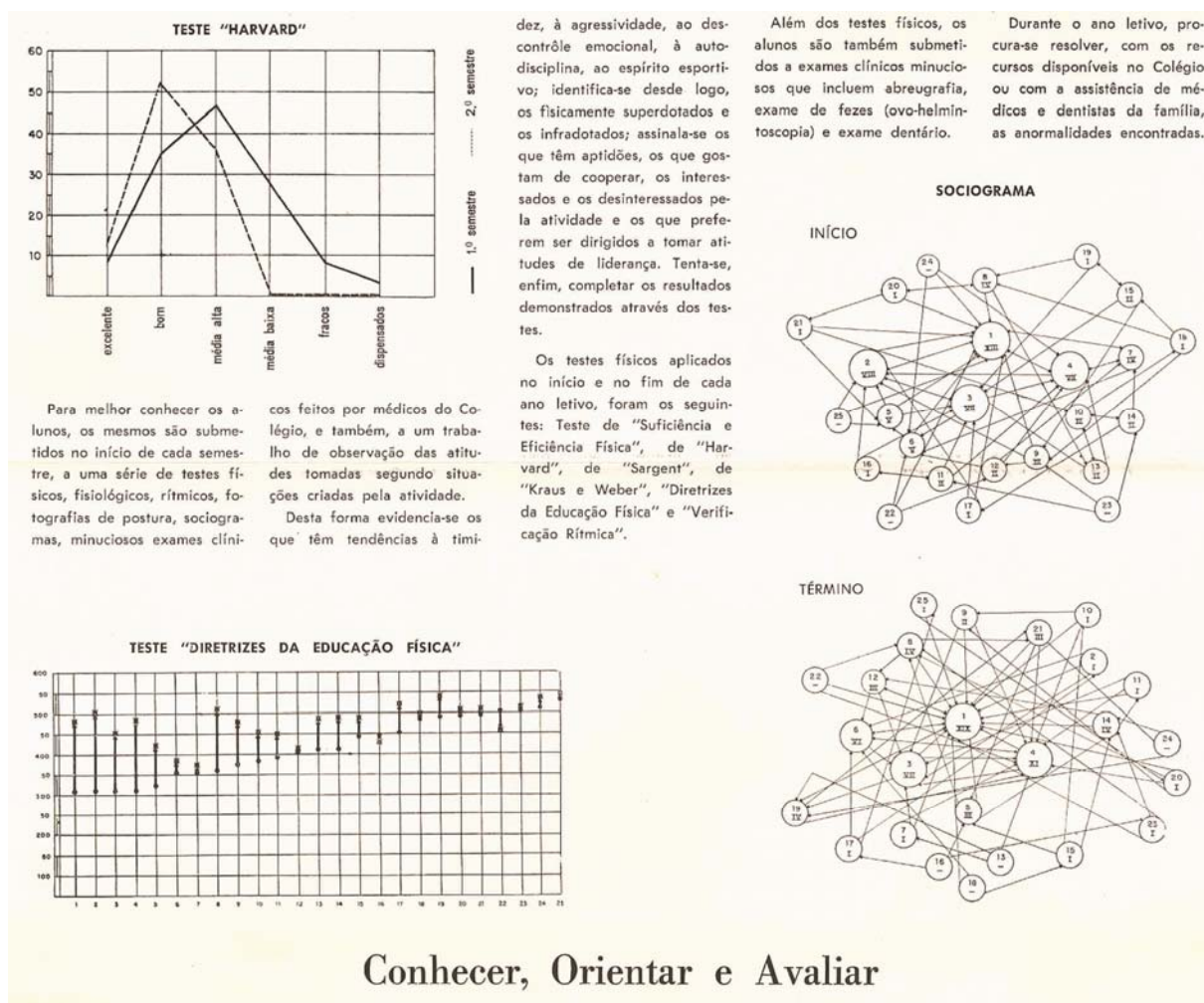


FIGURA 7 - PARTE INTERNA DO FÔLDER DE DIVULGAÇÃO PARA O VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE SAÚDE, EDUCAÇÃO FÍSICA E RECREAÇÃO (1963)
 FONTE: Acervo pessoal de Ruth Compiani.

Não foi possível localizar as justificativas sobre a escolha específica das 2^{as} séries daquele ano para a participação no evento, tampouco os critérios para a seleção de 25 entre os 50 alunos dessas turmas. Germano indicou a organização de uma “comissão de alunos” para a seleção, o que não foi possível confirmar no contato com outras fontes. (BAYER, 2010, p. 307). Alguns indícios presentes nos relatórios sinalizam que os alunos escolhidos tinham bom desempenho e comportamento na Educação Física e demais disciplinas. Por sua vez, nos depoimentos dos ex-alunos podemos apreender outros elementos para a compreensão daquele processo. Jazomar Vieira da Rocha não foi um dos selecionados, apesar do envolvimento constante com a prática esportiva. Segundo ele, ao falar sobre aquele momento, indicou algumas particularidades no cotidiano escolar às vésperas do evento:

Essa participação que a turma teve no congresso no Rio de Janeiro, com o professor Germano, o pessoal treinava no contra turno. Porque é no contra turno que era especial. Não eram todos os alunos, ele selecionou alguns. Não sei qual foi o critério que ele utilizou, talvez os melhores, os que se saíam melhor naquela época. E também por altura para ficar [homogêneo]. Eu lembro que nenhum baixinho foi, os baixinhos não iam. Só foram os caras mais altos da turma.

Por sua vez, Edson Ribas Cassou, um dos alunos que integrou a equipe, apresentou as seguintes impressões sobre aquele episódio:

Nós fomos fazer uma demonstração de como fazia a ginástica rítmica. [...] uns diziam que era um torneio, mas não tinha nada de prêmio. Eu acho que era uma demonstração. Todos foram premiados com a presença. [E essa demonstração com arcos, bolas] nós aprendemos na aula de Educação Física. Não sei se aprendemos isso para ir para o Rio de Janeiro ou se fazia parte [das aulas]. Agora eu não sei.

Germano registrou após a realização do evento que a apresentação era o “resultado de um projeto pedagógico aplicado em Classes Integrais”, fundamentado em cursos, congressos, festivais e demais eventos que ele havia presenciado ao longo de sua trajetória (BAYER, 2010, p. 312). Assim como assinalado nas demais oportunidades em que ele apresentou resultados vinculados ao trabalho desenvolvido no CEP, este é mais um indício da interseção dos projetos experimentais de Germano - com a Educação Física - e o representado pelas inovações pedagógicas no ensino secundário - com as Classes Integrais.

Porém, Germano Bayer não foi o único professor de Educação Física que trabalhou com essas classes do CEP. As páginas a seguir tratam da diversidade de sujeitos e práticas pedagógicas realizadas na inovação paranaense.

4.4 A diversificação das aulas de Educação Física nas Classes Integrais: adesões e resistências às inovações?

Sobre as aulas propriamente ditas, é preciso destacar que foram marcadas por uma diversidade de práticas corporais consideráveis, percebidas a partir dos indícios dos relatórios anuais e dos depoimentos dos ex-alunos das Classes Integrais. Importante observar a marca identitária de cada professor no desenvolvimento do trabalho, pois, embora a Educação Física gravitasse em torno da figura de Germano Bayer - responsável pela elaboração da proposta inicial da Educação Física -, os demais professores que atuaram com as classes procuraram desenvolver trabalhos a partir de suas escolhas, preferências e particularidades, configurando práticas pedagógicas, às vezes conflitantes com a proposta inovadora, o que denota também as disputas por espaços de afirmação na instituição. No quadro 1 podemos visualizar os professores responsáveis pelas turmas ao longo do desenvolvimento da proposta:

	Turmas			
	1 ^{as} séries	2 ^{as} séries	3 ^{as} séries	4 ^{as} séries
1960	Germano Bayer	-	-	-
1961	Germano Bayer	Germano Bayer	-	-
1962	Germano Bayer	Fernando Martins Neto	Armando Lombardi	-
1963	Armando Lombardi	Germano Bayer	Fernando Martins Neto	Germano Bayer
1964	Germano Bayer	Armando Lombardi	Germano Bayer	Fernando Martins Neto
1965	Bráulio Gonçalves	Germano Bayer	Haroldo Pacheco	Germano Bayer
1966	Germano Bayer	Germano Bayer	Germano Bayer	Haroldo Pacheco
1967	-	Juarez Junqueira (A) Germano Bayer (B)	Germano Bayer	Germano Bayer

QUADRO 1 - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS CLASSES INTEGRAIS
FONTE: O autor (2017).

O contato com as turmas recém ingressas ficou na maior parte das vezes sob responsabilidade de Germano Bayer. Com essas turmas ele realizava o conjunto considerável

de testes previsto no plano de trabalho e procurava experimentar o método de ensino mais adequado para cada turma. Inclusive, em seus relatórios das 1^{as} séries a ênfase se concentra muito mais na apresentação dos resultados dos exames e testes, por meio de gráficos, tabelas e sociogramas, do que com explicações mais detalhadas sobre as atividades físicas propriamente ditas. Esta é uma diferença fundamental entre Germano e os outros professores. Invariavelmente em seus relatórios, os demais docentes anunciavam a realização dos exames médicos-biométricos, mas sem entrar em detalhes sobre que procedimentos haviam sido realizados e tampouco registraram os dados sobre os exames de fezes e dentário, por exemplo, como Germano fazia.

Os dois professores que também trabalharam com os primeiros anos - Armando Lombardi, em 1963 e Bráulio Gonçalves, em 1966 - tiveram acompanhamento mais direto da Orientação Educacional e da Coordenação Geral das Classes Integrais. Eles indicaram nos relatórios algumas dificuldades iniciais encontradas em “lecionar em classes experimentais como essas [...] até que houvesse um entrosamento perfeito entre o tipo de trabalho executado e o desejado pela Coordenação” (CEP, 1966b, p. 105). Essa inclusive foi uma observação feita por Ruth Compiani em um dos relatórios finais da experiência, ressaltando a necessidade de “estágio de preparação” dos novos professores que ingressaram no corpo docente da experiência para um melhor conhecer os princípios adotados.

Nos relatórios dos demais professores encontramos alguns indícios que nos ajudam a compor um quadro de como a disciplina Educação Física foi sendo configurada nas Classes Integrais e, muito importante considerar, conjuntamente com as demais classes comuns do CEP. A necessidade em partilhar os espaços específicos para as práticas corporais fez com que uma determinada organização fosse adotada: o ensino por períodos ou temporadas. A justificativa para essa forma de organizar os trabalhos no colégio partiu, em um primeiro momento, da observação das condições climáticas de Curitiba. Essa questão foi determinante, por exemplo, para que as piscinas fossem utilizadas prioritariamente para a prática da natação e demais desportos aquáticos nos meses iniciais do ano - março e abril -, e no período entre o final de outubro e meados de dezembro.

A organização das atividades nos outros dois períodos estabelecidos - maio e junho, e agosto e setembro - pareciam seguir as orientações da Coordenação Geral de Educação Física do CEP, a qual promovia uma espécie de rodízio dos professores nos espaços disponíveis. Tal disposição espacial direcionava as práticas corporais a serem desenvolvidas e os professores buscavam, em seus planejamentos, alocar os desportos coletivos (basquetebol, voleibol, futebol de campo e futebol de salão), os desportos individuais (atletismo), as ginásticas e as

danças conforme a disponibilidade dos locais. Esse era um imperativo que atingia a todos os professores da Educação Física do CEP.

Os registros das Classes Integrais indicam que, apesar da tentativa de otimização dos espaços, algumas questões específicas do cotidiano escolar prejudicavam, eventualmente, essa organização prévia. É o caso relatado, por exemplo, pelo professor Armando Lombardi com o trabalho nas 2^{as} séries em 1964. Ele lamentou o fato de que, para a natação, “foram ministradas apenas 7 sessões em virtude de diversos fatores como mau tempo, a impraticabilidade da piscina e também pela realização das provas práticas que tomaram muitas sessões” (CEP, 1964b, p. 150). Além das intempéries climáticas, os eventuais usos dos demais espaços para atividades competitivas também fizeram com que algumas reformulações fossem realizadas.

As preferências e escolhas dos professores quanto à seleção das práticas corporais desenvolvidas foi outra questão marcante. Germano Bayer, por exemplo, tinha predileção por natação, basquetebol, ginástica e atividades rítmicas. Outros professores, em virtude de suas trajetórias de formação, deram ênfase às práticas esportivas, especialmente atletismo, basquetebol, voleibol e futebol. A natação, via de regra, foi desenvolvida por todos os professores, o que constituiu uma particularidade da Educação Física no CEP, em comparação aos demais colégios públicos do estado. As formas como os professores trabalhavam com cada uma dessas práticas corporais também eram variadas: alguns optavam pelo trabalho com os fundamentos técnicos e táticos dos esportes, enfatizando a aprendizagem de um repertório de gestos e condutas a serem aplicadas nos jogos propriamente ditos (CEP, 1962b, p. 229); outros preocupavam-se mais com o “sentido amplo de iniciação esportiva e recreação” (CEP, 1965a, p. 197). Alguns ainda registraram que as “formas de trabalhos aplicadas foram, na sua totalidade, atividades ‘mais livres’” (CEP, 1964b, p. 226).

Localizamos nos relatórios, embora com menor frequência, críticas a algumas das práticas consideradas centrais na proposta das Classes Integrais. Tal fato pode representar tanto a resistência de alguns professores em desenvolver as ações previstas na inovação educacional, quanto à tentativa de afirmar a sua própria prática pedagógica, a partir de suas escolhas e preferências. Esses dois elementos sinalizam para uma possível falta de sintonia entre os objetivos das Classes Integrais e os objetivos estabelecidos por alguns dos professores da disciplina. Exemplar nesse sentido é um registro no relatório de Haroldo Pacheco referente à 3^a série de 1965:

Lamentar-se-á a inclusão de danças sociais no currículo das Classes Integrais para o exercício de 1966 se a mesma representar diminuição do número total de aulas semanais reservadas para a Educação Física.

Inicialmente as Classes Integrais contavam, semanalmente, com cinco aulas, em 1965 com apenas quatro aulas semanais; se em 1966, com a inclusão das danças sociais, restarem apenas duas aulas de Educação Física esse número será inferior ao das turmas normais no Colégio, que possuem três aulas semanais.

Não se vê meios para melhorar e nem sequer repetir o trabalho realizado em 1965, nessas condições estar-se-ia regredindo. (CEP, 1965a, p. 198).

Ao reunir um conjunto de depoimentos orais dos ex-alunos das Classes Integrais, ficou evidenciada a diversidade de experiências corporais por eles vivenciadas nas aulas de Educação Física, além de suas memórias com relação aos professores. Mais do que as marcas que ficaram em suas trajetórias, tendo em vista as práticas corporais que consideraram significativas, esses relatos nos apresentam indícios dos diferentes modos de organização da disciplina, as contradições nas suas formas de execução, enfim, alguns dos dilemas do cotidiano escolar. O primeiro conjunto de falas refere-se aos alunos que tiveram, ao longo de sua formação nas Classes Integrais, aulas com o professor Germano Bayer.

Edson Ribas Cassou, aluno de 1962 a 1965:

Eu aprendi a nadar no colégio, aprendi a me mudar no vestiário, como trocar roupa sem molhar a calça [risos]... Porque o vestiário era sempre muito sujo, não havia uma preocupação de um cuidado, nada. [...] Eu não gostava muito de natação, não era uma coisa que eu gostasse muito. Mas eu aprendi a nadar e tudo. [...] A gente gostava mais de jogar futebol, mas não tinha tanto assim. O Germano não nos propiciava, graças a Deus, porque senão a gente só ia aprender futebol, como a maioria. Se ele fosse respeitar mesmo a opinião de todos, eu tenho a impressão de que a maioria queria sempre jogar futebol. Eu também gostava de jogar futebol, mas [ele fazia] outras atividades, sempre.

Jazomar Vieira da Rocha, aluno de 1962 a 1966:

Eu lembro que quando chovia, a nossa aula de Educação Física era na sala de aula. O professor Germano dava aula de calção, camiseta e tal com o giz. A gente não esperava esse tipo de coisa né? Para um professor de Educação Física... hoje isso já é diferente. Então o professor Germano mostrava a importância da matemática com a Educação Física naquela questão de você calcular os tempos, as distâncias, a velocidade [...]. A gente dizia “mas não era o professor de matemática que tinha que ver isso?” [...]
A gente fazia *circuit training*, que era um circuito fechado onde todos passavam por várias estações. [...] Até hoje eu lembro, com a *medicine ball*, a bola que parecia uma abóbora e pesava pra caramba. [...] A gente tinha exercícios com ela, tinham os alteres, tinham os exercícios de alongamento, de abaixar e levantar [...] Tinham os testes também com o metrônomo. O professor colocava metrônomo, você subia do banco e descia do banco e não

podia sair do ritmo, até cansar. Depois media o batimento cardíaco, tinha tudo isso anotado numa planilha.

Hélio Schulman, aluno de 1964 a 1967:

A Educação Física foi espetacular porque, enquanto os outros alunos que a gente via de longe eram liberados para jogar futebol sabe - era sempre a mesma coisa na aula de Educação Física faziam uns exercícios de flexão, de aquecimento, e depois iam jogar bola - nós não! Nós tivemos a sorte de ter por quatro anos o mesmo professor de Educação Física, foi o Germano Bayer. A gente começou a aprender fundamentos de todos os esportes. Então, por exemplo, basquete: ele nos ensinou como fazer um passe, como segurar a bola, como era o passe por baixo, passe por cima, entende? A parte tática... Ele nos deu fundamentos e a gente jogava então basquete sabendo como fazer o passe, como segurar a bola [...]. Ele nos ensinou a natação. E nós tínhamos umas coisas ridículas, assim, para nós - meninos, né - porque nós tínhamos aula num salão em que na parte de cima tinha um balcão e os outros alunos do curso normal ficavam lá nos vaiando, porque, por exemplo, a gente tinha ginástica rítmica. Ele colocava lá uma música tinha uma pessoa tocando piano, ou alguma coisa assim -, a gente tinha que fazer ginástica ao ritmo da música, entende? Então, o pessoal de cima dando risada da gente. Tirando sarro, como se diz. Mas nós aprendemos a fazer ginástica rítmica. Tinha a tal da *medicine ball*... olha, a *medicine ball* era um saco porque aquilo lá era pesado, mas a gente tinha que sentar no chão e passar de um para o outro e o povo lá em cima assoviando, mas a gente então teve todos esses fundamentos. Ele deu uma demonstração bastante ampla e básica de vários esportes, e não só futebol, futebol, futebol. Aliás, a gente nunca jogava o tal do futebol [risos].

Dos vários elementos rememorados, chamam a atenção os encaminhamentos do professor Germano Bayer quanto à execução do conjunto de testes e atividades indicadas nos planos de trabalho, indiciando a estreita relação que o professor procurava estabelecer entre os objetivos da disciplina e a proposta das Classes Integrais. Além disso, a diversidade das práticas corporais que os alunos relataram permite caracterizar um modo de fazer a Educação Física oportunizado, entre outros aspectos, pelas condições materiais proporcionadas pela instituição. Outra questão marcante para os ex-alunos refere-se à disciplina e à rigorosidade com a qual alguns dos professores realizavam suas aulas. Os depoimentos a seguir são de ex-alunos que tiveram aulas com mais de um professor de Educação Física ao longo das Classes Integrais e evidenciam alguns contrastes nessas relações interpessoais.

Douglas Destefani, aluno de 1960 a 1963:

O professor Germano fazia jus ao nome “Germano” e botava a gente na piscina mesmo com neblina, mesmo com aquela névoa em cima da piscina. [...] Eu lembro que eu ia de bicicleta para escola e a luva que usava no inverno era de lã, o que não faz diferença nenhuma porque aqueles furinhos

da lã pareciam que ficava mais frio ainda do que sem ela [...] E quando chegava no colégio, [...] já em seguida a gente ia para a piscina. [...]. E toda primeira aula da manhã de Educação Física, de natação, sem piscina aquecida, não é mole. Olhe, eu posso te dizer que hoje para entrar numa piscina aquecida já é difícil, imagine naquela época. [...] Uma piscina daquela, uma piscina olímpica, não tinha jeito, tinha que nadar. [...] As atividades com bola o Germano já não gostava muito. O Haroldo Pacheco já era mais na parte de jogo, futebol ou coisa assim. O Germano era mais pra atividades olímpicas, salto em altura, salto em distância e depois eles faziam uma espécie de especializada, chamava de especializada.

João Carlos Enes Ribeiro, aluno de 1960 a 1964:

Nós loucos para jogar uma bola, mas com ele [Germano] não tinha conversa. E olha, vou confessar uma coisa agora: eu aprendi a nadar por causa dele, porque eu tinha um medo danado de água. [...] Ele disse: “João, você vai subir no primeiro trampolim e vai pular. Se você não pular, você vai reprovar”. Evidentemente que ele não estava falando a verdade, mas eu fiquei com tanto medo, que fui lá e pulei. Aprendi a nadar na marra. E vou te dizer, foi graças a ele. Na época até fiquei “desgraçado” com ele de raiva, mas depois eu digo: “Pô, mas ele me fez aprender a nadar”. Com um pouquinho de insistência dele e a gente lembra com muito carinho dele. Eu tive mais um [professor de Educação Física] que era o [Haroldo] Pacheco. [...] O Pacheco jogava bola para você e falava “vão jogar a bola”, não queria nem saber... Ficava assistindo a gente jogar bola. [...] Mas mesmo jogando bola, quando acabava de jogar, ele falava: “Agora vocês vão fazer uma preparação física”. Ele fazia a gente dar duas, três voltas na pista, para você complementar a aula.

Luiz Alberto Solek Machado, aluno de 1961 a 1964:

Nós tínhamos dois professores de educação física, que praticamente foram as nossas referências. Um era o Germano Bayer. Ele trouxe à moda a ginástica calistênica, os caras todos de branco faziam ginástica e tal. Ele trouxe uma documentação dessa ginástica, filmes. [...] Ao trazer isso para a gente, ele aplicava. Ele queria que a gente fizesse ginástica com *medicine ball* e fazia a gente fazer. Eu queria jogar futebol. [...] Ele fazia a gente fazer exercício com *medicine ball* de diversos tamanhos, a ginástica calistênica, que era uma ginástica sueca, [...] fazia a gente assistir os filmes, demonstrava e queria que a gente fizesse do mesmo jeito. [...]

E outro professor de Educação Física extremamente marcante na nossa vida, foi o professor Fernando [Martins Neto]. Com ele, tínhamos iniciação em esporte coletivo, fundamentos dos esportes coletivos principais, basquete, vôlei, futebol. Natação nós praticávamos com todos eles. Alguns, depois, quando o currículo já estava em andamento no ano eram um pouco mais folgados, folgava um pouco, jogava uma bola, mandava a gente jogar bola. Mas o professor Germano, por exemplo, era um cara extremamente...

As impressões dos ex-alunos nos apresentam contrastes quanto aos aspectos disciplinares referentes aos diferentes professores, o que também estava relacionado às formas

pelas quais eles desenvolviam suas aulas. A ênfase de Germano em cumprir o programa de Educação Física das Classes Integrais parecia conferir a sua prática um direcionamento mais rigoroso em relação aos demais professores. Estes, por sua vez, de acordo com os alunos e com os registros localizados nos relatórios parecem ter desenvolvido seu fazer pedagógico com mais flexibilidade, no que se refere aos conteúdos e procedimentos avaliativos, aproximando-se dos encaminhamentos adotados nas aulas das classes comuns.

Integra o próximo conjunto de depoimentos dois tipos de trajetórias: a primeira, de um aluno que não teve aula com o professor Germano Bayer durante as Classes Integrais; a segunda, de dois ex-alunos que participaram dos anos finais da inovação e, mesmo tendo aulas com o professor, nos apresentam indícios de que a Educação Física parecia ter passado por algumas reformulações.

Jackson Sponholz, aluno de 1963 a 1966:

O que eu lembro é que a gente tinha um currículo de Educação Física, onde em determinados períodos do ano a gente tinha só natação. Algumas vezes, esse período ia até final de maio, mais ou menos. E às vezes pegava o inverno. E a gente tinha que fazer natação às 7h30 da manhã na piscina, que não era aquecida [risos]. E o calção na época era de lã. E tinha que cumprir essa disciplina. [...] A gente aprendia as várias modalidades. Como se saltava com vara, como se saltava em altura, técnica de correr... e também o que todo mundo gostava e queria que sempre tivesse, mas só era dado poucas vezes, era jogar futebol ou jogar basquete. Era mais futebol, a gente queria mais o futebol. Mas havia a disciplina. A gente tinha uniforme, tinha que levar e no vestiário trocava de roupa. Ia para o campo ou para a piscina. Às vezes estava frio e tinha que enfrentar. E se não fosse, era falta [risos]. Era bem interessante. Aprendemos noções gerais na parte da Educação Física... as técnicas de como usa a vara para pular, como você salta à distância, o arremesso de disco, tudo isso era ensinado. Ficavam essas noções básicas.

Silvio Melamed, aluno de 1965 a 1968:

A Educação Física era ótima. De vez em quando mandavam a gente ficar dando volta, conforme o professor [...]. Ficavam fazendo a gente dar volta na pista, tinha 400 metros aquela pista [...]. Tinha atletismo, faziam a gente correr. De vez em quando tinha o futebol, tinha vôlei, tinha basquete, natação... E tinha aquele complexo olímpico, vamos chamar assim [risos]. Você podia fazer qualquer esporte [...]. Tinha um ginásio de esportes, tinha uma piscina de 50 metros, tinha trampolim de salto, tinha pista para atletismo, tinha a caixa de areia, tinha pista para corrida, tinha um campo de futebol. [...] Durante os anos variando [as práticas], eles tinham uma programação. [...] A gente até reclamava que achava que tinha que ter mais aulas de Educação Física, todo mundo gostava, principalmente quando era futebol. [risos] Jogava bola lá, mas, além disso, tinha disciplina mesmo que eles ensinavam atletismo, ensinava a gente a correr, pular, saltar com vara,

tanto que teve muita gente que virou atleta, acabou indo para a área de atletismo.

Melvin Sérgio Kohane, aluno de 1966 a 1969:

O campo de futebol era muito bacana. A pista de atletismo também era muito legal. Como eu não gostava muito disso, eu ia meio que forçado porque era obrigado a fazer. Mas meus amigos que gostavam de esporte, eles curtiam as aulas de Educação Física. [...] Tinha um programa, que praticamente fazia com que todo mundo passasse por todas as modalidades. Então tinha natação, tinha corrida, alguns que tinham mais aptidão praticavam alguns esportes diferentes. Tinha até arremesso de dardo, [...] corrida com obstáculos, corrida normal, 100m, 200m, 400m e tomava-se tempo. Era bem interessante. [...] Mas eu nunca fui muito chegado.

Os anos finais de funcionamento das Classes Integrais foram marcados, entre outras questões, pela reestruturação do plano, modificação da carga horária de algumas disciplinas, redução do turno ampliado de atividades e indefinição quanto à continuidade da proposta, enfim, questões que impactaram a dinâmica curricular da inovação. Esse clima de finalização também contribuiu para que os últimos relatórios localizados sobre a Educação Física¹⁷⁴ tivessem como características o relato sucinto das atividades, como espécie de protocolo a ser cumprido. Os investimentos iniciais em registrar detalhes dos exames e testes realizados, assim como dos resultados do trabalho visando à educação integral tornaram-se menos frequentes. Os professores que atuavam nas Classes Integrais, com exceção de Germano Bayer, também estavam envolvidos com as classes comuns, majoritárias no CEP que, em alguma medida pareciam influenciar de maneira mais intensa a constituição de um fazer pedagógico da Educação Física distinto do que era proposto inicialmente pela inovação, o que acabou prevalecendo com o encerramento da experiência.

Tais elementos evidenciam que o caráter experimental que embasava os trabalhos das Classes Integrais não foi assimilado com a mesma intensidade por alguns dos professores, resultando em um fazer pedagógico diversificado - mas também resistente - em relação às propostas inovadoras. Esta inclusive foi uma das considerações feitas por Germano Bayer, ao lamentar o encerramento das Classes Integrais e realizar um balanço sobre a sua trajetória profissional dos anos 1950 e 1960:

¹⁷⁴ Não foi possível localizar nenhum relatório de Educação Física do último ano de funcionamento das Classes Integrais, em 1967. A maior parte das turmas naquele ano, como visto no quadro 1, era de responsabilidade de Germano Bayer. Aliás, os relatórios de Germano dos dois anos anteriores ao encerramento também não foram localizados. Isso pode sinalizar que, com o eminente encerramento da proposta inovadora, o investimento inicial demonstrado pelo professor com a realização intensa de testes e demais atividades e que eram cuidadosamente registradas foi abandonada.

A rivalidade profissional nas instituições, inter colégios, estados e internacional [*sic*] tem impedido o normal desenvolvimento dos que procuram evoluir.

Os acomodados ou que não foram motivados a procurar se atualizar com os avanços tecnológicos das ciências do comportamento, montam barreiras. Presenciei isto entre profissionais do Rio e de São Paulo. Eu também fui atingido na implantação de novas formas de trabalho quando regressava de Congressos, Festivais de Educação Física e Jogos Olímpicos. (BAYER, 2010, p. 312).

Ao apresentar as questões relativas à especificidade da Educação Física procurei demonstrar de que formas o debate sobre as inovações educacionais do ensino secundário nos anos 1950 e 1960 encontraram correspondência nessa disciplina. Foi possível identificar que o ideário experimentador que marcou aquele período oportunizou a interseção de dois projetos inovadores representados pela particularidade da Educação Física no CEP - em busca da renovação e afirmação - e pelas Classes Integrais, uma das inovações pedagógicas realizadas naquele contexto propício às transformações no ensino secundário.

Não é possível afirmar se estas relações também encontraram correspondência nas demais disciplinas e práticas educativas que compuseram a experiência, o que necessitaria de esforços investigativos próprios para desvelar que relações foram estabelecidas em cada caso. Nos limites desta tese, foi possível perceber a considerável importância destinada à dimensão da educação corporal dos alunos, encontrando na disciplina Educação Física um importante meio para a sua realização. Esses elementos permitem compreender as Classes Integrais - retomando o oxímoro proposto por Edoardo Grendi - como um “excepcional normal” no conjunto das inovações pedagógicas que atenderam pela rubrica Classes Experimentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] após 7 anos de desenvolvimento, o plano experimental das Classes Integrais chega ao seu término. Lamenta-se o fato por se considerar que isso representa o fechamento de um embrião de laboratório de pedagogia que, ao merecer o devido apoio, poderia propiciar maiores e mais relevantes serviços aos meios educacionais paranaenses, tão carentes de trabalhos sérios e bem fundamentados que possam responder, satisfatoriamente, às necessidades de crescimento e de evolução do atual sistema de ensino. (CEP, 1966b, p. 21).

Com essas palavras a professora Ruth Compiani anunciava o encerramento das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no relatório anual de 1966¹⁷⁵. Creio que a metáfora utilizada para se referir à inovação - “embrião de laboratório de pedagogia” - representa de forma muito precisa o que significou a experiência educacional. As referências a elementos de diferentes campos científicos faziam parte do repertório utilizado naquele contexto para sustentar e legitimar as inovações educacionais desenvolvidas. Era o clima do ideário experimentador daqueles anos 1950 e 1960.

Na presente tese procurei investigar que relações foram estabelecidas entre essa proposta de inovação pedagógica para o ensino secundário desenvolvida na tradicional instituição paranaense e as demais iniciativas congêneres de alcance nacional, que responderam pela denominação Classes Experimentais e foram desenvolvidas nos meados do século XX. A identificação das questões identitárias das Classes Integrais se constituiu como tarefa fundamental a fim de compreender que elementos daquele contexto de inovações no ensino secundário estavam presentes na particularidade da proposta paranaense.

¹⁷⁵ Na verdade, o último ano de funcionamento da experiência foi 1967, quando Ruth não estava mais na coordenação. Quem assumiu a função foi o professor Ruy Alvarez Vieira, que integrava o quadro de docentes do CEP desde 1962, ministrando aulas de História para as classes comuns nos ciclos ginásial e colegial. As demais funcionárias do setor administrativo foram mantidas no último ano de funcionamento das Classes Integrais (Ver ANEXO 13). Muitas alterações foram feitas nesse último ano de funcionamento, além da substituição na coordenação: não houve ingresso de novas turmas; as turmas já formadas passaram a estudar apenas no período da manhã; a carga horária e o rol de disciplinas foram iguais às das classes comuns; houve a supressão dos horários de estudo; as atividades extraclasse, como o Estudo do Meio e as Práticas Educativas - consideradas fundamentais na proposta para promoverem a integração dos alunos -, funcionaram de maneira bem menos intensa; a remuneração para os professores pela participação em reuniões e acompanhamento das horas de estudo foi suspensa pela Secretaria de Educação e Cultura, comprometendo essas atividades. No relatório final, Ruy Vieira reconheceu “os bons resultados” da experiência e anunciou a intenção de criar uma “Seção de Experimentação Pedagógica” a fim de dar “cobertura aos planos experimentais, tendo todo o Colégio como campo de aplicação” (VIEIRA, 1968).

Os primeiros movimentos de pesquisa nos arquivos institucionais do CEP revelaram um conjunto vasto de fontes até então pouquíssimo explorado na historiografia da educação. Muitas dessas fontes ainda estão à espera de pesquisadores que estejam dispostos a contribuir para uma melhor compreensão da história do ensino secundário (paranaense). Tal fato, inclusive, representou um desafio inicial no processo de refinamento do tema e do problema de pesquisa: ao mesmo tempo que o conjunto de fontes inéditas permitiria liberdade na escolha do que investigar, a falta de referências de pesquisas que já pudessem ter enfrentado aquele conjunto de fontes, portanto, para um diálogo mais aproximado, se constituiu como uma dificuldade. Questão ambígua, comumente encontrada no ambiente acadêmico.

A partir das fontes acessadas, em especial, do “Plano de Organização” das Classes Integrais foram estabelecidos o que chamamos planos de análise, os quais configuraram a estrutura da tese. Tal operação metodológica proporcionou compreender as relações que as Classes Integrais estabeleceram com as demais propostas de inovação pedagógica, inseridas em um contexto marcado por aceleradas transformações sociais. As preocupações com as “circunstâncias da vida atual” e o atendimento às “solicitações” de uma sociedade democrática, industrializada, urbanizada e constantemente modificada “pelos influxos das novas descobertas científicas” foram reiteradas ao longo da proposta, o que influenciou diretamente nas intenções formativas das disciplinas e práticas educativas desenvolvidas. Tendo em vista a necessidade de melhor conhecer o “meio em que vive”, os contextos curitibano e paranaense, principalmente, foram tematizados em algumas disciplinas como pontos de partida para a identificação “da realidade” visando à integração do indivíduo ao meio sem, contudo, enfrentar as questões contraditórias inerentes a um contexto social, urbano, industrializado e, portanto, gerador de desigualdades.

Outra importante questão identificada ao longo da tese foi a intensificação da circulação de ideias e modelos pedagógicos que alimentaram o intenso debate sobre as necessidades de reformas do ensino secundário naqueles anos 1950 e 1960. Tais movimentos tiveram como suporte a organização de um conjunto de estruturas institucionais e da atuação de diferentes sujeitos que, ao ocuparem lugares de poder privilegiados, contribuíram para que as condições de possibilidades de realização de diferentes propostas fossem estabelecidas. Ao longo da tese apresentei algumas dessas iniciativas realizadas naquele contexto marcado pelo ideário experimentador e que teve como momento representativo de realização o

estabelecimento das Classes Experimentais¹⁷⁶, consideradas à época como uma “lição de liberdade pedagógica”, segundo Anísio Teixeira. Com a apresentação desse conjunto de iniciativas foi possível compreender que a proposta das Classes Integrais do CEP buscou “inspiração” em algumas dessas iniciativas, resultando em uma proposta que guardava semelhanças com as demais inovações, mas também, em virtude das apropriações diversas, constituiu um arranjo muito particular no conjunto das experimentações educacionais.

Com relação à especificidade das Classes Integrais, identificamos que, visando à educação integral dos alunos, a proposta procurou desenvolver um amplo trabalho investindo nas seguintes dimensões: educação física, intelectual, artística, moral, sexual, formação religiosa, educação social, democrática, para o trabalho e para as horas de lazer. Para isso, o conjunto de modificações curriculares e metodológicas propostas, operando entre os polos da tradição e da inovação, incluiu, entre outros aspectos, ampliação das atividades discentes para período integral; revisão dos critérios de seleção de alunos; simplificação e flexibilização dos programas das disciplinas, adoção de métodos de ensino ativos; entrosamento de disciplinas; o estudo do meio e demais atividades extraclasse; acompanhamento individualizado dos alunos; e reuniões dos professores para aprimoramento do planejamento. Ao analisar as formas como esses dispositivos foram mobilizados ao longo da proposta, percebemos contradições, conflitos, adequações e transformações que atenderam a diversos imperativos, dentre eles, os aspectos legais e institucionais, as influências da família na definição das disciplinas, e as escolhas dos professores quanto às prioridades a serem trabalhadas em suas disciplinas, o que denota a dimensão dinâmica do currículo escolar.

Algumas questões paradoxais foram percebidas ao longo da escrita. Desde a proposta inicial, a adoção do nome Classes Integrais foi preferida em relação à denominação Classes Experimentais, pois partia-se do entendimento de que o nome experimental poderia causar repercussão negativa junto aos pais e que, principalmente, não seria possível realizar um trabalho rigorosamente experimental. Porém, o que vimos foi a utilização frequente tanto dos argumentos das ciências da educação para justificar e legitimar o trabalho desenvolvido, quanto do expediente de realização de pesquisas para “comprovar” - estatisticamente - os resultados alcançados com a inovação pedagógica. A metáfora do “embrião de laboratório de

¹⁷⁶ Um conjunto de pesquisadores tem se dedicado a investigar com mais profundidade as particularidades de algumas iniciativas pedagógicas realizadas sob o signo de Classes Experimentais, desenvolvidas em diferentes localidades. Desse conjunto posso destacar Norberto Dallabrida, Daniel Chiozzini, Sandra Marques, Letícia Vieira e Carlos Bizzocchi, com os quais tenho estabelecido diálogos pertinentes e profícuos.

pedagogia” representa o espírito científico e experimental presente em toda a proposta, mas velada na denominação da inovação. Que *status* possuíam as ciências da educação (Biologia, Psicologia e Sociologia) nesse debate? É uma questão que merece ser enfrentada futuramente.

Outra questão paradoxal foi identificada ao longo do desenvolvimento das Classes Integrais: a intenção anunciada no plano de implementação, em tornar o ensino secundário mais “prático”, visando preparar os alunos para uma possível inserção antecipada no mundo do trabalho - logo após o ciclo ginásial -, não foi correspondida. Pelo contrário, foi possível perceber que os investimentos realizados na formação dos alunos, visando principalmente o prosseguimento dos estudos, reiterou certa “tradição ginásial elitista” do CEP a qual, com as Classes Integrais, além de não ter sofrido alterações significativas, foi potencializada. A grande maioria dos alunos das Classes Integrais continuou os estudos no ciclo colegial e, além disso, o índice dos que ingressaram no ensino superior também foi muito significativo. A trajetória dos alunos é uma questão que merece ser melhor investigada.

As condições privilegiadas de funcionamento das Classes Integrais geraram consequências no cotidiano da instituição. Um pequeno colégio dentro do enorme colégio. Era assim que muitos dos ex-alunos e professores compreendiam a inovação; um “gueto”, um “reduto”, um “privilégio”, a “elite”. Representações como essas fizeram com que tensionamentos se tornassem comuns, especialmente com relação à impossibilidade de extensão das condições de funcionamento das Classes Integrais a todos os alunos e professores do CEP. Estes foram, inclusive, argumentos utilizados para fundamentar o encerramento da inovação

Em relação aos resultados alcançados pelas Classes Integrais, algumas considerações são pertinentes. As motivações iniciais para a realização proposta - o combate aos altos índices de evasão e reprovação -, aparecem com frequência nas pesquisas realizadas. Para resolver esses problemas, foram mobilizadas algumas ações: o investimento no acompanhamento individualizado dos alunos pelo serviço de orientação educacional, a destinação de horários de estudos sob supervisão dos professores e as mudanças nos processos e instrumentos de avaliação - os “terríveis exames” foram substituídos por uma “avaliação contínua e cotidiana” -, constituíram importantes elementos para essa mudança de situação. O acesso às fontes permitiu identificar que os alunos das Classes Integrais alcançaram elevados índices de aprovação, em comparação aos das classes comuns. Na primeira turma da inovação, por exemplo, 84% dos alunos finalizaram o ciclo ginásial sem

reprovações; este índice, nas classes comuns, era de 48%. Com relação à evasão, comparando essas mesmas turmas, 10% dos alunos das Classes Integrais desistiram do curso, enquanto que mais de 40% dos alunos das classes comuns tiveram a trajetória no colégio encerrada no mesmo período. Nesse sentido, outros indícios foram localizados e mereceriam maiores aprofundamentos. Um deles refere-se ao fato de que, com a finalização da proposta, a última turma de ingressos nas Classes Integrais (1966) finalizou os estudos do ciclo ginásial nas classes comuns. A trajetória desses alunos indica taxas de evasão e de reprovação semelhantes às classes comuns analisadas anteriormente, ou seja, sugere a hipótese de que os investimentos formativos e de acompanhamento individualizado das Classes Integrais foram um dos motivos para as alterações daqueles índices.

Mesmo com a interrupção da iniciativa, algumas permanências puderam ser identificadas. Com relação aos professores, temos indícios de que em suas trajetórias profissionais os diferentes dispositivos didáticos e metodológicos utilizados ao longo das Classes Integrais foram incorporados ao fazer pedagógico. Em seus depoimentos orais, eles sinalizaram para essas permanências, que foram utilizadas em diferentes contextos educativos após o encerramento das classes¹⁷⁷. Com relação à organização do trabalho docente, as condições oferecidas nas Classes Integrais parecem ter inaugurado um debate quanto à necessidade de valorização de espaços como as reuniões pedagógicas regulares e os horários de planejamento, além da destinação de remuneração a esses momentos que extrapolavam o “dar aula”, o que anos mais tarde foram materializados como conquistas do magistério¹⁷⁸. Contudo, são horizontes para novas investigações.

Com relação à especificidade da Educação Física, alguns comentários. A opção em tomá-la como caso específico, na redução da escala de observação, a fim de localizar os elementos presentes no debate educacional brasileiro possibilitou algumas conclusões importantes. Em primeiro lugar, é possível afirmar que a centralidade da Educação Física nas Classes Integrais representou uma particularidade dessa inovação em relação às demais congêneres, principalmente pelas ações do professor Germano Bayer e a considerável

¹⁷⁷ Além do trabalho em sala de aula, essas experiências foram divulgadas em diferentes meios. É o caso do professor Iaroslav Wons, que publicou, anos mais tarde, um livro didático de ampla circulação (WONS, Iaroslav. Geografia do Paraná. Curitiba: Ed. Ensino Renovado, 1970). Em outra oportunidade, o professor também publicou na revista “Currículo” (1975), produzida pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, um capítulo intitulado “Estudos Sociais por atividades” que traz diversas referências aos trabalhos desenvolvidos nas Classes Integrais.

¹⁷⁸ Nesse sentido, um trabalho já realizado identificou a instituição do conselho de classe, na condição de fazer ordinário da escola, como uma das permanências da inovação educacional. Ver Lilian Leite (2012).

importância destinada à dimensão da educação corporal dos alunos. Nesse sentido, foi possível identificar que tal particularidade se deu pela interseção de dois projetos inovadores, representados pela particularidade da Educação Física no CEP - em busca da renovação e afirmação - e pelas Classes Integrais, uma das inovações pedagógicas realizadas naquele contexto propício às transformações no ensino secundário.

Além disso, o olhar apurado sobre as questões envolvendo a Educação Física nos permitem perceber que muitos elementos presentes no debate educacional brasileiro encontravam correspondência também nessa disciplina. Identificar essas questões contribuem para lançar perspectivas de pesquisas no campo da Educação Física brasileira, uma vez os estudos sobre o período e essas relações com as questões educacionais de maior alcance são relativamente recentes. Importa destacar, como especulação, que o debate educacional parece ter operado em uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que a Educação Física procurava desenvolver seus saberes e práticas ancorados no debate ampliado da educação (as referências às ciências da educação frequentemente localizadas nas fontes), essas ciências da educação incorporaram alguns dos elementos da dimensão corporal dos alunos como objetos de preocupação e investimento, a partir dos resultados identificados no cotidiano escolar.

Um último registro que gostaria de destacar refere-se a uma passagem de um documento pessoal da professora Ruth Compiani, que ela gentilmente cedeu para pesquisa. As seguintes palavras, em tom de desabafo, são localizadas no material:

Mesmo admitindo que os alunos das Classes Integrais eram privilegiados pelas características do novo Projeto Pedagógico e reconhecendo a impossibilidade de estendê-lo a todo o ensino ginásial da época, lamenta-se o fato de não se ter valorizado uma experiência pedagógica que, em muitos aspectos, poderia ser tomada como exemplo e evoluir para um trabalho verdadeiramente experimental.

A educação, em horário integral de funcionamento, ainda representa um ideal a ser alcançado. (COMPIANI, s/d, p. 15).

Estas considerações causaram algum desconforto, tornando impossível não traçar paralelos com os tempos atuais. A escrita da tese foi realizada em um momento histórico marcado por um conjunto de questões de ordem política e social que me impactaram profundamente. Em diversos momentos questioneei sobre o real sentido dos investimentos na

continuidade da escrita, desencantado com os horizontes turbulentos que se anunciavam (e que, em partes, estão se concretizando...). Os vícios ainda impregnados no estabelecimento de políticas educacionais, como o discurso vazio sobre a “necessidade de se investir em educação” que não resulta em ações efetivas, ou atropelo de reformas e ajustes pelo expediente de “Medidas Provisórias”, desrespeitando o acúmulo de debates realizados nas diferentes instâncias mais próximas ao “chão da escola” são marcas de um passado (presente?) autoritário e centralizador e que ainda impede que os vários “ideais a serem alcançados” o sejam de fato.

Ao mesmo tempo, as manifestações de resistência, como o movimento das ocupações das escolas de ensino médio desencadeado em meados do ano passado no estado do Paraná - ganhando imediata repercussão nacional - serviram como um importante alento para o prosseguimento do trabalho. Ver o protagonismo da juventude secundarista na luta por uma educação pública, gratuita de qualidade e que atenda aos seus interesses e necessidades foi extremamente motivador. Encerro o texto, após tomar esse fôlego, procurando retornar ao cotidiano das salas de aula, tendo nas palavras de Paulo Freire a inspiração para os dias que se anunciam: “Ser professor e não lutar é uma contradição pedagógica”.

ARQUIVOS, BIBLIOTECAS E INSTITUIÇÕES DE PESQUISA

Arquivo Geral do Colégio Estadual do Paraná - Curitiba/PR.

Arquivo Público do Paraná - Curitiba/PR.

Biblioteca Mário Henrique Simonsen da Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro/RJ.

Biblioteca Nacional - Rio de Janeiro/RJ.

Centro de Documentação e Memória da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte/MG.

Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte/MG.

Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná - Curitiba/PR.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro/RJ.

Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná - Curitiba/PR.

Museu da Imagem e do Som do Paraná - Curitiba/PR

Núcleo de Documentação da Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro/RJ.

Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro/RJ.

ENTREVISTAS

Ex-professores das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná:

Zeli Merlin Mutti. **Entrevista.** Curitiba, 21 de agosto de 2014.

Roaldo Roda. **Entrevista.** Curitiba, 25 de agosto de 2014.

Ruth Compiani. **Entrevista.** Curitiba, 27 de agosto de 2014.

Iaroslav Wons. **Entrevista.** Curitiba, 28 de agosto de 2014.

Jayme Antônio Cardoso. **Entrevista.** Curitiba, 25 de setembro de 2014.

Luiz Gonzaga Paul. **Entrevista.** Curitiba, 13 de agosto de 2016.

Ex-alunos das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná:

Osiris Seiler Roriz Sobrinho. **Entrevista.** Curitiba, 22 de agosto de 2014.

Jazomar Vieira da Rocha. **Entrevista.** Curitiba, 29 de agosto de 2014.

Dartagnan Baggio Emerenciano. **Entrevista.** Curitiba, 01 de setembro de 2014.

Douglas Destefani. **Entrevista.** Curitiba, 21 de julho de 2016.

João Carlos Enes Ribeiro. **Entrevista.** Curitiba, 22 de julho de 2016.

Luiz Alberto Solek Machado. **Entrevista.** Curitiba, 22 de julho de 2016.

Rene Luiz Haisi. **Entrevista.** Curitiba, 26 de julho de 2016.

José Roberto Bastos Oliva. **Entrevista.** Curitiba, 01 e 02 de agosto de 2016.

Rubens Coraiola Filho. **Entrevista.** Curitiba, 03 de agosto de 2016.

Edson Ribas Cassou. **Entrevista.** Curitiba, 09 de agosto de 2016.

Jackson Sponholz. **Entrevista.** Curitiba, 12 de agosto de 2016.

Silvio Melamed. **Entrevista.** Curitiba, 15 de agosto de 2016.

Irineu Antunes Neto. **Entrevista.** Curitiba, 17 de agosto de 2016.

Melvin Sergio Kohane. **Entrevista.** Curitiba, 20 de agosto de 2016.

Hélio Schulman. **Entrevista.** Curitiba, 23 de agosto de 2016.

Telmo Cherem. **Entrevista.** Curitiba, 26 de agosto de 2016.

FONTES E REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 23, n.58, abr./jun., 1955, p. 26-104.

_____. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 33, n.78, abr./jun., 1960, p. 3-18.

_____. Ensino médio em geral e ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n.81, jan./mar., 1961, p. 7-24.

_____. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina - expressão de uma conferência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n.86, abr./jun., 1962, p. 5-31.

_____. **Educação, Sociedade e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: INEP, 1968.

_____. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n.212, jan./abr., 2005, p. 39-84.

_____. Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n.215, jan./abr., 2006, p. 77-80.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2013.

ALVES, Luiz Felipe Nunes de. **Os anos 50 e 60 nas páginas de *Panorama e Paraná em Páginas***: o conservadorismo da imprensa paranaense no contexto da Guerra Fria. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em História). Curso de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

AMADO, Gildásio. Ginásio Moderno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 41, n.93, jan./mar., 1964, p. 17-30.

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

ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (orgs.). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ARCHANJO, Léa Resende. **Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960)**. 1996. 140 f. Dissertação (Mestrado em História). Curso de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

AZANHA, José Mario. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise**. São Paulo: EDART, 1974.

_____. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 85, mai., 1993, p. 70-78.

_____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Enciclopédia Einaudi**. v.1. Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1984, p.296-332.

BAHLS, Aparecida Vaz da Silva. **A busca de valores identitários: a memória histórica paranaense**. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em História). Curso de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BARACHO, Maria Luiza Gonçalves. **Modernidade em preto e branco: a televisão em Curitiba**. Tese de Doutorado em História. Curitiba, UFPR, 2007.

BARRIOS TIRADO, Florencia. *El Liceo Experimental Manuel de Salas: un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional* [1983]. *Anales de la Universidad de Chile*. [S.l.], serie 7, n. 7, nov., 2014, p. 307-337. Disponível em <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/35906/37552>. Acesso em 17 set. 2015.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BATISTELLA, Alessandro. **O Partido Trabalhista Brasileiro no Paraná (1945-1965)**. 2014. 381 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BAYER, Germano. **Centro de Estudos de Educação Física de Curitiba**. 1957[?]. Arquivo Público do Paraná. Acervo do professor Germano Bayer.

_____. **Plano de trabalhos da disciplina de Educação Física, referente ao ano letivo de 1960** - relato sumário. Colégio Estadual do Paraná. "Classes Integrais". Curitiba, 1960. Arquivo Público do Paraná. Acervo do professor Germano Bayer.

_____. **Ser professor de Educação Física**. Blumenau: Nova Letra, 2010.

BECKER, Jean-Jaques. O Handicap do a posteriori. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 27-31.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE): a experiência de um laboratório de ensino primário no Paraná (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (orgs.). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 51-58.

_____. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a, p. 197-221.

_____. Sobre o conceito de história. In: _____. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b, p. 222-232.

BERETA, Cristiani; DALLABRIDA, Norberto; CLARINO, Juliana Maués Silva. A perspectiva de Jayme Abreu sobre a reforma do ensino secundário no contexto do CBPE entre 1955 e 1964. In: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8., 2013, Florianópolis. **Anais do VIII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"**. Florianópolis:

UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2013. 15 p. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/index>. Acesso em 25 ago. 2015.

BLOCH, Marc-André. *La pédagogie des classes nouvelles*. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. ; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

BOSCHILIA, Roseli T. **Modelando condutas: a educação católica em colégios masculinos (Curitiba 1925-1965)**. 2002. 238 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

_____. **Entre fitas, bolachas e caixas de fósforo: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)**. Curitiba: Artes & Textos, 2010.

BRAGA, Ney. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Paraná**, por ocasião da abertura da 3ª sessão ordinária da 4ª legislatura. Curitiba, 1961.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Paraná**, por ocasião da abertura da 4ª sessão ordinária da 4ª legislatura. Curitiba, 1962.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Democracia industrial: uma discussão sobre o fim do bacharelismo no ensino secundário. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 2, mai./ago., 2008, p. 293-304.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim; BONTEMPI JUNIOR, Bruno. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 28, n. 3, set., 2012, p. 241-261.

BRASIL. **Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas**. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

_____. Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

_____. Decreto n. 37.608, de 14 de julho de 1955a. Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre o seu funcionamento e dá outras providências.

_____. Decreto n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955b. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRITTO, Jader de Medeiros. Jayme Abreu. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002, p. 524-529.

_____. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): espelho da ação do Inep. In: MORAES, Jair Santana (org.). **O INEP na visão de seus pesquisadores**. Brasília: INEP; MEC, 2008, p. 31-41.

CAICEO ESCUDERO, Jaime. *Amanda Labarca, Irma Salas y Mabel Condemarín, tres educadoras laicas y feministas del siglo XX en Chile*. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 13, n. 1, jan./abr., 2010, p. 105-116.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, jul., 1944, p. 3-4.

CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em cena**. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papyrus, 1998.

CARDOSO, Jayme Antônio. “**Seminário**” - uma experiência didática realizada nas Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná. n. 3, Curitiba: Serviços de recursos audiovisuais de Curitiba, 1966. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento** - Brasil: JK-JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CAROLLO, Bráulio. **Alfred Agache em Curitiba e sua visão de urbanismo**. 2002. 191 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CARVALHO, Irene da Silva Mello. **Relatório de viagem à Europa**. Departamento de Ensino, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 1952. Núcleo de Documentação da Fundação Getúlio Vargas.

_____. **Relatório da viagem de estudos aos Estados Unidos da América do Norte**. Departamento de Ensino, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 1953a. Núcleo de Documentação da Fundação Getúlio Vargas.

_____. Alguns aspectos da educação secundária norte-americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 51, jul./set., 1953b, p. 45-58.

_____. **O ensino por unidades didáticas**: seu ensaio no Colégio Nova Friburgo. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar - publicação n. 4. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CILEME, 1954.

_____. **O ensino por unidades didáticas**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1969.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moisés (orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.

_____. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Pedagogia moderna, pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos e instituições educacionais**: Brasil e Portugal, Histórias Conectadas. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2011a.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 225-251.

CARVALHO, Merise Santos de. Construindo uma didática experimental no Rio dos anos 50/60. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., Rio de Janeiro. **Anais** do I Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no BRasil: História e historiografia. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. 13p.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **Grupos Escolares de Curitiba na primeira metade do século XX**. Curitiba: Edição da autora, 2008.

_____. **Arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955)**. 2010. 355 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CASTRO, Elizabeth Amorim de; IMAGUIRE, Marialba Rocha Gaspar. **Ensaio sobre a arquitetura em Curitiba 2: Colégios e educandários**. Curitiba: Edição das autoras, 2006.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (CIEP). Classes Nouvelles / Classes Pilotes. Sèvres: *Centre International d'Études Pédagogiques*. [s/d]. Arquivo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

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

CHAVES, Mirian Waidenfeld. Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 705-725.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. **A Educação Física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951)**. 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

_____. As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas do ensino secundário brasileiro (1960-1967). In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação: matrizes interpretativas e internacionalização**. Maringá: SBHE/UEM, 2015. 13 p.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 177-229.

_____. Quando surgiu o ensino secundário?. Tradução de Circe F. Bittencourt. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 18, n. 1, jan./jun., 1992. p.99-112.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios vocacionais: a (des)construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)**. 2003. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **Memória e história da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)**. 2010. 335 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **História & Memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1970)**. Curitiba: Appris, 2014.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). **Relação do corpo docente em exercício**. Curitiba. 1950a. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Quadro geral dos professores suplementaristas, com o número de aulas, diurnas e noturnas e respectiva disciplina**. Curitiba. 1950b. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relação do corpo docente em exercício**. Curitiba. 1951. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

- _____. **Colégio Experimental do Colégio Estadual do Paraná.** Primeiro relatório referente às suas atividades. Curitiba. 1957. Acervo do Arquivo Geral do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Quadro demonstrativo de matrículas e turmas do Colégio Estadual do Paraná.** 1959a. Acervo do Arquivo Geral do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Reunião do dia 4 de novembro de 1959.** Ata da reunião do corpo docente das Classes Experimentais. 1959b. Acervo do Arquivo Geral do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Plano de Organização das Classes Experimentais.** Primeiro ciclo. Curso secundário. Curitiba. 1960a. Acervo pessoal de Ruth Compiani.
- _____. **Os problemas dele são seus; e os seus serão dele.** Boletim informativo aos pais. Curitiba. 1960b. Acervo pessoal de Ruth Compiani.
- _____. **Classes Integrais.** Relatório. Curitiba. 1960c. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Relatório anual.** Classes Integrais. Curitiba. 1961. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **As Classes Integrais (Experimentais) do Colégio Estadual do Paraná face ao parecer n. 13 e a Lei de Diretrizes e Bases.** Curitiba. 1962a. Acervo pessoal de Ruth Compiani.
- _____. **Relatório anual.** Classes Integrais. Curitiba. 1962b. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Correspondência expedida.** Curitiba. 1962c. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Classes Integrais (Experimentais) do Colégio Estadual do Paraná.** Histórico. Curitiba. 1963a. Acervo pessoal de Ruth Compiani.
- _____. **Relatório anual.** Classes Integrais. Curitiba. 1963b. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Proposta de modificação do currículo das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba. 1963c. Acervo pessoal de Ruth Compiani.
- _____. **Necessidade da orientação educacional nas Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba. 1963d. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Correspondência expedida.** Curitiba. 1963e. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Colégio Estadual do Paraná. Classes Experimentais.** Material de divulgação elaborado para o VI Congresso Internacional de Educação Física, Saúde e Recreação, realizado no Rio de Janeiro. Curitiba: Imprensa da Universidade do Paraná, 1963f. Acervo pessoal de Ruth Compiani.
- _____. **O “estudo do meio” e as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba: Serviços de recursos audiovisuais de Curitiba, 1964a. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Relatório anual.** Classes Integrais. Curitiba. 1964b. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.
- _____. **Correspondência expedida.** Curitiba. 1964c. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relatório anual.** Classes Integrais. Curitiba. 1965a. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Correspondência expedida.** Curitiba. 1965b. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Plano reestruturado das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba. 1966a. Acervo pessoal de Ruth Compiani.

_____. **Relatório anual.** Classes Integrais. Curitiba. 1966b. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Correspondência expedida.** Curitiba. 1966c. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Relatório de Secretaria, Coordenação e Orientação.** Classes Integrais. Curitiba. 1967a. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Relatório final. Curitiba. [1967b?]. Acervo pessoal de Ruth Compiani.

_____. **Correspondência expedida.** Curitiba. 1967c. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COMPIANI, Ruth. **Atividades Extraclasse:** Encontro de Diretores de Escolas Secundárias. Relatório. Promoção DESe/CADES-Seccional de Curitiba. Irati, 1961. Acervo pessoal de Ruth Compiani.

_____. **O currículo das classes integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba, 1964a. Acervo do Arquivo Público do Paraná. Fundo Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Comparação de rendimento escolar em Português e Matemática dos alunos das Classes Comuns e Integrais, do Curso Ginásial, do Colégio Estadual do Paraná.** Pesquisa. 1964b. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná

_____. **O sucesso escolar visto pelos alunos do curso ginásial do Colégio Estadual do Paraná.** n. 2, Curitiba: Serviços de recursos audiovisuais de Curitiba, 1964c. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **A experiência das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná.** Relatório. Curitiba. 1965. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

_____. **Classes Integrais.** Colégio Estadual do Paraná. Relatório final após a experiência. Curitiba, [s/d]. Acervo pessoal de Ruth Compiani.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 3/66.** Processo 006/66. Autorização do “Plano reestruturado das Classes Integrais para 1966. Acervo pessoal de Ruth Compiani

CORREIA, Ana Paula Pupo. **História & arquitetura escolar:** os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953). 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

_____. Espaço escolar: o “projeto-tipo” dos grupos escolares de Curitiba, na década de 1940. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais** do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Uberlândia: UFU, 2006, p. 5457-5472.

CORREIO DO PARANÁ. **Favelas proliferam em Curitiba; Governo não resolve o problema.** Curitiba, ano I, n. 1, 01 jun. 1959, p. 1; 3.

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

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

_____. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr., 2004, p. 116-126.

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

CUNHA, Nádia. As Classes Experimentais no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, n. 7, jun. 1964, p. 117-137.

DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso (orgs.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX - meados do século XX)**. Campinas: Mercado das Letras: Florianópolis: UDESC, 2007.

DANIEL, Leziany Silveira. **Por uma psico-sociologia educacional: A contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. **João Roberto Moreira (1912-1967): itinerários para uma racionalidade ativa**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e políticas educativas no Brasil nos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In.: GIL, Natália; CRUZ e ZICA, Matheus; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 185-204.

D’ENFERT, Renaud; GISPERT, Hélène. Uma reforma face ao teste das realidades: o caso das “matemáticas modernas” na França dos anos 1970. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez., 2011, p. 789-816.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Classes Experimentais em 1959 terá o Ensino Médio**. Rio de Janeiro, v. XXIX, n.11.051, 22 nov. 1958, Diário Escolar, 2ª seção, p. 4-5.

DIÁRIO DO PARANÁ. **Alunos do CEP em campanha: roupa para o Canguiri**. Curitiba, ano VIII, n. 2.208, 24 ago. 1962, Primeiro caderno, p. 6.

DIAS, José Augusto (org.). **Ensino Médio e estrutura socioeconômica**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1967.

DINIZ, Ângela Costa; LIMA, Ana Gabriela Godinho. Arquitetura e Educação: ecos da modernidade. In.: VIII SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL, 8., 2009, Rio de Janeiro. **Anais do VIII Seminário Docomomo Brasil: Cidade Moderna e Contemporânea: síntese e paradoxo das Artes**. Rio de Janeiro, Docomomo, 2009, 23 p.

DUDEQUE, Irã José Taborda. **Espirais de madeira: uma história da arquitetura de Curitiba**. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP, 2001.

ESCOLA SECUNDÁRIA. A Nossa Revista (Redação). **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), n.1, jun., 1957, p. 5-9.

_____. Educação para o desenvolvimento (Redação). **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), n.13, jun., 1960, p. 3-4.

ESSUS, Ana Maria Mauad de Andrade; GRINBERG, Lucia. "O século faz cinquenta anos": fotografia e cultura política em 1950. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 14, n. 27, 1994, p. 129-148.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar**. Campinas: Autores Associados/Anped. mai/ago, nº 14, 2000, p. 19-34.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002.

FERREIRA, Daniela Gomes de Albuquerque. **Ginásio Estadual Vocacional "Cândido Portinari" de Batatais: Histórias, sujeitos e práticas**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Márcia dos Santos. **Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970**. 2006. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.38, mai./ago., 2008, p. 279-292.

FERREIRA, Márcia dos Santos; GOMES, Maria M.; LOPES, Alice C. Trajetória histórica da disciplina escolar Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968). **Proposições**. Campinas, v. 12, n. 1(34), mar., 2001, p. 9-26.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In.: GARCIA, Walter (org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980, p. 55-82.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As ações da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História: ANPUH 50 anos**. São Paulo: ANPUH, 2011. 17 p.

FONSECA, Silvia Asam da. A Revista "Escola Secundária" e o programa de professores da CADES. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. 8 p.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Mediadores culturais e história da educação**. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. SBHE/Universidade Federal do Mato Grosso, 2013.

_____. Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. vol 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONTES, Alice Aguiar de Barros. **Inovações educacionais**: autores e atores das classes experimentais. 1999. 151 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação docente e a emergência de uma nova identidade profissional – a revista Escola Secundária da CADES (1957-1963). **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

GAL, Roger. O ensino secundário e o mundo moderno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 33, n.78, abr./jun., 1960, p. 19-27.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, Estado e Educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

GARCIA, Walter. Legislação e inovação educacional no Brasil a partir de 1930. In.: _____ (org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980, p. 205-234.

GAZETA DO POVO. “Assim se constrói um Paraná maior”. Curitiba, ano XXXII, n. 8.876, 12 mar. 1950a.

_____. “O Maior Colégio da América do Sul”. Curitiba, ano XXXII, n. 8.890, 29 mar. 1950b.

_____. **Dia de festa para a juventude**. Curitiba, ano XXXIII, n. 9.403, 27 out. 1951.

GIMÉNEZ, Andrea Beatriz Wosniak. **O medo da “Revolução Social” na “Terra dos Pinheirais”**: imaginário anticomunista na sociedade curitibana, 1947-1964. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em História). Curso de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico. In: **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.

_____. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

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

_____. População e Sociedade. In.: _____ (coord.). **Olhando para dentro**: 1930-1964. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013, p. 41-89.

_____. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: SCHWARCZ, Lilia M. (org.) **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GONÇALVES, Josilena Maria Z. **Arquitetura Moderna no Centenário de Emancipação Política do Paraná**: a construção de um marco de referência. 2001. 208 f. Dissertação

(Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2001.

GONÇALVES, Nadia G; GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 12, n. 2/3, p. 143-171, 2008.

_____. A Educação na Universidade Federal do Paraná: elementos sobre sua trajetória histórica. In.: VIEIRA, Carlos Eduardo; GONÇALVES, Nadia G. (orgs.). **Setor de Educação e Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (1938-2014): histórias, memórias e desafios contemporâneos**. Curitiba: Ed.UFPR, 2016.

GOODSON, Ivor. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995a.

_____. **Currículo: teoria e história**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Esportivização. In.: _____; FENSTERSEIFER, Paulo E. (orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GRENDI, Edoardo. Repensar a micro-história? In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Estudos Avançados**, 17 (49), 2003.

_____. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUIMARÃES, Maria Igenes. **“Jornal Falado”** - uma experiência de expressão oral em classe de Português, realizada nas Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná. n. 4, Curitiba: Serviços de recursos audiovisuais de Curitiba, 1967. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná

HUTCHINSON, Bertram (org.). **Mobilidade e trabalho: um estudo na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1960.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1951.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1952.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1953.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1954.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1955.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1957.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960a.

_____. **Censo demográfico de 1960**. Paraná. VII recenseamento geral do Brasil. Série regional. v. I. Tomo XIV. Rio de Janeiro: IBGE, 1960b.

_____. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1961.

_____. **Sinopse do censo demográfico: 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social). **O Paraná reinventado**: política e governo. Curitiba, 1989.

IWAYA, Marilda. **Palácio da Instrução**: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

KANDEL, Isaac Leon. O estudo da educação comparada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 25, n.62, abr./jun., 1956, p. 28-40.

_____. **Uma nova era em educação**: estudo comparativo. Tradução de Clotilde da Silva Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

KOSSOY, Bóris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne. **O Fotográfico**. São Paulo: HUCITEC/UNICAMP, 1998, p. 42-47.

KUNHAVALIK, José Pedro. Bento Munhoz da Rocha Neto: trajetória política e gestão no governo do Paraná. In.: OLIVEIRA, Ricardo C. (org.) **A construção do Paraná moderno**: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: SETI, 2004a, p. 141-225.

_____. Ney Braga: trajetória política e bases do poder. In.: OLIVEIRA, Ricardo C. (org.) **A construção do Paraná moderno**: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: SETI, 2004b, p. 227-419.

LACERDA, Aline Lopes de. Fotografia e propaganda política: Capanema e o projeto editorial Obra Getuliana. In: GOMES, Ângela Castro (org.). **Capanema**: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000, p. 103-143.

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

LANGOUËT, Gabriel. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 20, n. especial, jul./dez. 2002, p. 85-105.

LEITE, Lilian I. **Conselho de classe**: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990). 2012. 239 f. Tese (Doutorado). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LEITE, Renato L.; OLIVEIRA, Ricardo C. (orgs.). **Reflexões**: UFPR 100 anos (1912-2012). Curitiba, Ed. da UFPR, 2012.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial**. Trajetória de um exorcista do Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da História**: novas perspectivas. 2 ed. São Paulo: Unesp, 1992.

LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias. **Ensino e formação**: “os mais modernos conceitos e métodos” em circulação nas Jornadas Internacionais de Educação Física (Belo Horizonte, 1957 -1962). 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Henrique Espada. **A micro-história italiana**. Escalas, indícios e singularidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte**: uma história de práticas culturais. São Paulo: Cortez, 2009.

LINHARES, Temístocles. **Paraná vivo**: um retrato sem retoques. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1953.

_____. **Paraná vivo**: um retrato sem retoques. 1ª reimpr. Curitiba: Imprensa oficial, 2000.

LINS, Paulo Cesar Zanoncini. **O divã de concreto**: arquitetura, urbanismo e identidade. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em História). Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

LOPES, Luiz Simões. Apresentação. **Curriculum**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1º sem., 1962, p. 5-6.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Educação para o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n.81, jan./mar., 1961, p. 35-66.

_____. Prefácio. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967, p. 7-11.

_____. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LUC, Jean-Noël. Permanências e mutações dos liceus franceses, do Primeiro Império ao início do século XXI. Tradução de Maria Helena Camara Bastos e Sabina Ferreira Luz. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], v. 7, n. 13, 2007, p. 193-216.

LUPION, Moysés. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Paraná**, por ocasião da abertura sessão legislativa de 1948. Curitiba, 1948.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Paraná**, por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1950. Curitiba, 1950.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Paraná**, por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1956. Curitiba, 1956.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Paraná**, por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1957. Curitiba, 1957.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Paraná**, por ocasião da abertura sessão legislativa ordinária de 1958. Curitiba, 1958.

MACHADO, Fernanda Quixabeira. **“Nós somos jovens”**: um problema no presente e uma esperança de futuro na Cuiabá dos anos 1950 e 1960. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

MAGALHÃES, Marion B. **Paraná: Política e Governo**. Curitiba: SEED, 2001.

MANNHEIM, Karl. *El problema de las generaciones*. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas** (REIS), n. 62, 1993, p. 193-242.

MARACH, Caroline Baron. **Elegia à cultura** – a trajetória individual de Erasmo Pilotto e a Escola Serena. 2004. 56 f. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História). Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MARIANI, Maria Clara. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982, p. 169-195.

MARQUES, Sandra Machado Lunardi. **Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo**: o Ginásio Vocacional “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro.

1985. 407 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

MARTINES, Isabel Cristina; CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. A história de um evento esportivo entre continuidades e rupturas: as Olimpíadas Colegiais e os Jogos Colegiais do Paraná (1938-1953). **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, jan./mar., 2010, p. 209-225.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/ CUT). 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: IIEP, 2010.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1957.

_____. **Sumário de Didática Geral**. 13. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1973.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Editorial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n.212, jan./abr., 2005, p. 11-15.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lilia M. (org.) **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska. "Reconstrução" da escola e formação do "magistério nacional": as políticas do Inep/CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). In.: _____; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: INEP; MEC, 2008, p. 75-125.

MENDONÇA, Ana Waleska *et al.* Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro nas décadas de 1950-1960. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, jan./abr., 2006, p. 96-113.

MENDONÇA, Ana Waleska; VASCONCELOS, Maria Celi C. (orgs.). **Histórias de pesquisa na educação**: pesquisas na história da educação II. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In.: _____ (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: INEP; MEC, 2008, p. 19-38.

MERLE, Pierre. Democratização do ensino. In.: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). **Dicionário de educação**. Vários tradutores. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.30, n.72, out./dez., 1958, p. 73-83.

MONARCHA, Carlos. Introdução ao estudo da Escola Nova. Resenha. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.14, ago., 2000, p. 170-176.

MONTALVÃO, Sergio de Sousa. **Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia da terceira república (1946-1961)**. 2011. 261 f. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), Rio de Janeiro, 2011.

MONTEIRO FILHO, Ezequiel Pinto. **Serviço de Orientação Educacional**: sua estrutura e sua dinâmica. Rio de Janeiro: SENAI, 1985.

MORAES, Jair Santana (org.). **O INEP na visão de seus pesquisadores**. Brasília: INEP; MEC, 2008.

MOREIRA, João Roberto. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar - publicação n. 7. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CILEME, 1955.

MORRISON, Henry C. *The practice of teaching in the secondary school*. 2nd ed. 10th imp. Chicago: The University of Chicago Press, 1951.

MOURA, Rosa. Paraná: meio século de urbanização. **Revista Ra'eGa**, Curitiba: Ed. Da UFPR, n. 8, 2004, p. 33-44.

MUELLER, Oscar. **Centro cívico de Curitiba: um espaço identitário**. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MUNIZ, Vera Pereira. A história do Colégio Nova Friburgo através de referências pela Imprensa. **Curriculum**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, jan./mar., 1975, p. 18-58.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Carla Emília. **Nilo Previdi: contradições entre a arte moderna e a arte engajada em Curitiba entre os anos 1940-1960**. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

NASCIMENTO, Layse Pereira Soares do. **A imprensa paranaense e a ditadura militar: 1964-1974**. 2014. 223 f. Tese (Doutorado em Comunicação). Programa de Pós-graduação em Comunicação, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NEVES, Joana. **O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação educacional como desafio político-1961-1970**. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História Social, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. Renovação educacional e desenvolvimento econômico: o ensino vocacional em São Paulo - uma questão política. **Diálogos**. Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História [On-line]. Maringá, v. 15, n. 3, p. 533-550, set.-dez./2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526550010>>. Acesso em: 27 set. 2013.

NÓVOA, António. Apresentação. In.: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). **A Escola Secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003, p. 7-10.

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

_____. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000a.

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

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Inaugurou-se o I Seminário para Treinamento de Pessoal em Pesquisas Educacionais**. São Paulo, 13 mar. 1962.

OLIVEIRA, Dennison de. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de; PIETROPAOLO, Ruy César. Traços de “modernidade” nos artigos de Matemática da Revista Escola Secundária. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 25, set./dez., 2008, p. 715-726.

OLIVEIRA, Osmann de. Num país imensamente rico: fome, desolação e miséria. Brasil, terra do futuro - Paraná, celeiro do Brasil - Curitiba, paraíso de milionários e de mendigos. **Panorama**. Revista mensal de cultura geral. Curitiba, ano VI, n. 54, nov., 1956, p. 4-9.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. **O silêncio das genealogias: classe dominante e estado do Paraná (1853-1930)**. 2000. 484 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. (org.) **A construção do Paraná moderno: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004.

OLIVEIRA FILHA, Elza Aparecida de. Apontamentos sobre a história de dois jornais curitibanos: “Gazeta do Povo” e “O Estado do Paraná”. **Cadernos da Escola de Comunicação**, Centro Universitário Autônomo do Brasil (UniBrasil), Curitiba, v.1, n.2, jan./dez., 2004, p. 86-101.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, 1990, p. 139-165.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. João Roberto Moreira. In.: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-INEP-Comped, 2002, p. 555-561.

PANORAMA. Panorama de Curitiba. **Panorama**. Revista mensal de cultura geral. Curitiba, ano V, n.42, nov., 1955, p. 4-7.

_____. Frutos de uma boa administração. **Panorama**. Revista mensal de cultura geral. Curitiba, ano VI, n.53, out., 1956, p. 22-25; 40.

PARANÁ. Lei n. 170, de 14 de dezembro de 1948. Dispõe sobre a organização e atribuições da Secretaria de Educação e Cultura.

PARANÁ. **A concretização do plano de obras do governador Moyses Lupion (1947-1950)**. Relatório. Curitiba, [1950?].

_____. **1º Centenário de Emancipação Política do Paraná**. 1853-1953. Álbum editado sob os auspícios da Câmara de Expansão Econômica do Paraná. Edição do Governo do Estado. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1953.

_____. **Currículos do ensino médio**. Fixados pela SEC para os estabelecimentos estaduais de ensino médio no ano letivo de 1962. Secretaria de Educação e Cultura. Curitiba, 1962a.

_____. **Avaliação do aproveitamento escolar**. Normas instituídas para o ano letivo de 1962 nos estabelecimentos estaduais de ensino médio. Secretaria de Educação e Cultura. Curitiba, 1962b.

_____. **Programas de ensino médio**. Sugestões apresentadas pela SEC aos professores dos estabelecimentos estaduais de ensino médio. Secretaria de Educação e Cultura. Curitiba, 1962c.

_____. Lei n. 4.978, de 5 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino.

_____. **História administrativa do Paraná** (1853-1947): criação, competências e alterações das unidades administrativas da província e do estado. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2000.

_____. **História administrativa do Paraná** (1948-1988): criação, competências e alterações das unidades administrativas do estado. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2002.

PASSERINI, Luisa. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 50. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (orgs). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 319-382.

PEGORARO, Éverly. **Dizeres em confronto** (A Revolta dos Posseiros de 1957 na Imprensa Paranaense). 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação Interinstitucional em História, Universidade Federal Fluminense / Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Niterói, 2007.

PENTEADO JUNIOR, Onofre A. Apresentação. **Revista de Pedagogia**. São Paulo, ano I, v. 1, n. 1, jan./jun, 1955, p. 1.

_____. **Didática geral**. São Paulo: Gráfica Cruzeiro, 1958.

PEREIRA, Ivo Arzua. **Comissão Especial de Obras do Centenário do Paraná** (CEOC): síntese histórica. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2008.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. **Semeando iras rumo ao progresso**: (ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense, 1829-1889). Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.

PESQUISA E PLANEJAMENTO (Boletim do CRPE - São Paulo). Apresentação. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo, ano I, v. 1, jun., 1957, p. 1-3.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. História de uma Instituição Escolar: democratização ou elitização do ensino secundário (1939-1971)? **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 31, n. 3, set./dez. 2013, p. 1021-1041.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. **Série-Estudos**. Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 38, jul./dez., 2014, p. 237-250.

PILOTTO, Erasmo. **Reorganização do ensino secundário**. Oração de paraninfo, pronunciada por ocasião da colação de grau das normalistas de Jacarezinho, a 5 de novembro de 1949. Curitiba, 1949 (mimeo). Acervo da Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná.

_____. **A educação no Paraná**: Síntese sobre o ensino público elementar e médio. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar - publicação n. 3. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CILEME, 1954.

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

_____. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida?. In.: WALESKA, Ana Mendonça; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: INEP; MEC, 2008, p. 145-177.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. **Projeto História**. São Paulo, n.14, Editora da PUC/SP, 1997, p. 25-39.

PUPPI, Ildelfonso. A Cidade Paranaense: a evolução urbana. In.: **PARANÁ. 1º Centenário de Emancipação Política do Paraná**. 1853-1953. Álbum editado sob os auspícios da Câmara de Expansão Econômica do Paraná. Edição do Governo do Estado. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1953, p. 61-81.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Curitiba, n. 18, 2001, p. 13-28.

RANZI, Serlei M. Fischer; GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. As fontes da escola e a pesquisa em História da Educação: contribuições do acervo do Colégio Estadual do Paraná para o campo das disciplinas escolares. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 37, mar. 2010, p. 29-44.

RATACHESKI, Alir. Cem anos de ensino no estado do Paraná. In.: **PARANÁ. 1º Centenário de Emancipação Política do Paraná**. 1853-1953. Álbum editado sob os auspícios da Câmara de Expansão Econômica do Paraná. Edição do Governo do Estado. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1953, p. 29-50.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. A história ao rés-do-chão. In.: LEVI, Giovanni. **A herança imaterial**. Trajetória de um exorcista do Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 7 - 37.

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

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

_____. Organização do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (1958). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 34, n.80, out./dez., 1960, p. 100-118.

ROCHA NETTO, Bento Munhoz. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do estado do Paraná**, por ocasião da abertura da 1ª sessão ordinária da 2ª legislatura. Curitiba, 1951.

ROSA, Fabiana Teixeira da; DALLABRIDA, Norberto. Ensino secundário brasileiro na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1956-1961). In: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8., 2013, Florianópolis. **Anais do VIII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"**. Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2013. 14 p. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/index>. Acesso em 25 ago. 2015

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n.212, jan./abr., 2005, p. 189-224.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.9, n.17, 1996, p. 85-91.

ROVAI, Esméria. **As cinzas e a brasa: Ginásios Vocacionais: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem na experiência pedagógica do Ginásio Estadual Vocacional**

“Oswaldo Aranha” - 1962 a 1969. 1996. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. (org.). **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROZANTE, Ellen Lucas. **A Revista de Pedagogia da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1955-1967): a formação do professor do ensino secundário**. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SALLES, Jefferson de Oliveira. A relação entre o poder estatal e as estratégias de formação de um grupo empresarial paranaense das décadas de 1940-1950: o caso do Grupo Lupion. In.: OLIVEIRA, Ricardo C. (org.) **A construção do Paraná moderno: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: SETI, 2004, p. 31-140.

SANTOS, Antônio Cesar de Almeida. **Memórias e cidade: depoimentos e transformação urbana de Curitiba (1930-1990)**. 1995. 174 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

SANTOS, Juraci. **A expectativa de mais um luzeiro do saber em Curitiba: o Internato do Ginásio Paranaense (1919-1942)**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **O Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas: mergulhando em sua memória institucional**. 2005. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. A revista *Curriculum* (1962-1976): a memória institucional do Colégio Nova Friburgo divulgada como experiência educacional pioneira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 54, dez., 2013, p. 207-219.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Manual do professor secundário**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

SEGAWA, Hugo. **Arquiteturas no Brasil: 1900-1990**. São Paulo: EDUSP, 1997.

SCHINIMANN, Fernando. **A batalha da carne em Curitiba (1945-1964)**. 1992. 293 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1992.

SCHNEIDER, Juliete. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginasial normal em Santa Catarina (1946-1969)**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHÜTZ, Liane Saenger. **Sótãos e porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação**. 1994. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.

_____. A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 39, n.89, jan./mar., 1963, p. 210-215

_____. **A educação secundária.** Perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Rossano. **Educação, arte e política:** a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto. 2014. 341 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SIQUEIRA, Márcia Teresinha Andreatta Dalledone. **Universidade Federal do Paraná:** 100 anos. Curitiba, Ed. da UFPR, 2012.

SOARES, Carmen L. (org.). **Pesquisas sobre o corpo:** ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

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.

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

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola:** a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

STEINDEL, Gisela Eggert; DALLABRIDA, Norberto; ARAUJO, Elisabete Maria de. Gustave Monod e as *Classes Nouvelles*: apropriações e renovações no ensino secundário francês. In: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8., 2013, Florianópolis. **Anais do VIII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"**. Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2013. 12 p. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/index>. Acesso em 14 dez. 2016.

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

_____. **Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba: FUNDEPAR, 1993.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (org.) **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI, Serlei (orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. Os espaços para a educação física no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura varguista e os anos da ditadura militar brasileira pós 1964. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, jan./mar., 2009, p. 39-56.

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

TEIXEIRA, Anísio. Um presságio de progresso. **Habitat**. São Paulo, v. 4, n. 2, 1951, p. 175-177.

_____. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Documentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 17, n.46, abr./jun., 1952, p. 69-79.

_____. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 19, n.50, abr./jun., 1953, p. 20-43.

_____. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 21, n.53, jan./mar., 1954, p. 3-20.

_____. O espírito científico e o mundo atual. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 23, n.58, abr./jun., 1955, p. 3-25.

_____. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 25, n.62, abr./jun., 1956, p. 3-16.

_____. Educação e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n.81, jan./mar., 1961, p. 71-92.

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

_____. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967, p. 13-41.

_____. Prefácio à primeira edição. In.: CARVALHO, Irene da Silva Mello. **O ensino por unidades didáticas**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1969, p. V-VII.

_____. **A educação e a crise brasileira**. [1956]. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____. **Educação e o mundo moderno**. [1969]. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, Selma Suely. **Teatro em Curitiba na década de 50: história e significação**. 1992. 247 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1992.

THOMPSON, Edward. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Senhores e Caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Etelvina M. **Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República**. Curitiba: Farol do Saber, 1996.

_____. Uma instituição de ensino secundário no Brasil: o Liceu de Curitiba. In.: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). **A Escola Secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003. p. 77-92.

TRINDADE, Etelvina M.; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e Educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VARGAS, Getúlio. **Mensagem ao Congresso Nacional**, apresentada pelo Presidente da República por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1951. Rio de Janeiro, 1951.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). **A Escola Secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. A educação e a crise brasileira (Prefácio). In.: TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, p. 29-47.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A**

cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

_____. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 497-517.

_____; PAULILO, André Luiz. Introdução ao estudo da Escola Nova. In.: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Clássicos da Educação Brasileira**. v. 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 17-40.

_____; ASCOLANI, Adrián (orgs.). **Reformas educativas en Brasil y en Argentina: ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000)**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 53-73, 2001.

_____. Erasmo Pilotto. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002, p. 296-300.

_____. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional brasileiro. In.: LEITE, Juçara; ALVES, Cláudia (orgs.). **Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 25-54.

VIEIRA, Carlos Eduardo; MARACH, Caroline Baron. Escola de mestre único e escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007, p. 269-289.

VIEIRA, Francisco de Assis. (Org.). **Lei orgânica do ensino secundário e legislação complementar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1955.

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

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto; STEINDEL, Gisela Eggert. Uma análise acerca das Classes Experimentais do ensino secundário paulista (1955-1964). In: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8., 2013, Florianópolis. **Anais do VIII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"**. Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2013. 16 p. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/index>. Acesso em 25 ago. 2015.

VIEIRA, Ruy Alvarez. **Relatório da Coordenação**. Classes Integrais. Curitiba. 1968. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

VILARINHO, Lúcia R. G., Luiz Narcizo Alves de Mattos. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002, p. 715-722.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. Do nacional-desenvolvimentismo à Política Externa Independente (1945-1964). In.: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia da Almeida N. (orgs.). **O Brasil republicano: tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. v. 3. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011, p. 195-216.

WACHOWICZ, Lilian. Breve histórico do Conselho Estadual de Educação do Paraná e sua especificidade no contexto brasileiro atual. In: VELLOSO, Jacques *et al* (orgs). **Estado e educação**. Campinas: Papirus, 1992.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 10ª ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

WARDE, Mirian Jorge. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In.: GARCIA, Walter (org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980, p. 101-131.

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

WEIL, Pierre. Psicotécnica e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 22, n.55, jul./set., 1954, p. 176-180.

WEREBE, Maria José Garcia. A renovação pedagógica em França. **Revista de Pedagogia**. São Paulo, ano II, v. 2, n. 3, jan./jun, 1956, p. 57-68.

_____. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

WESTPHALEN, Cecília M. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná: 50 anos**. Curitiba: SBPH-PR, 1988.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

_____. A política de publicações do CBPE/Inep e a perspectiva de promover a formação de uma consciência nacional (1955-1965). In.: MORAES, Jair Santana (org.). **O INEP na visão de seus pesquisadores**. Brasília: INEP; MEC, 2008a, p. 67-95.

_____. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-1960. In.: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: INEP; MEC, 2008b, p. 127-143.

XAVIER, Maria do Carmo. **A tradição (re)visitada**: a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CRPEMG (1956/1966). 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____. A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. In.: GIL, Natália; CRUZ e ZICA, Matheus; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 205-232.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA: EX-COORDENADORA DAS CLASSES INTEGRAIS DO CEP

1. Trajetória de vida e formação

- ✓ A senhora poderia iniciar contando um pouco sobre sua trajetória de vida? É natural de onde? E sua família, pais, irmãos...?
- ✓ E sua trajetória escolar: onde estudou?

2. Trajetória profissional

- ✓ Depois de formada, onde trabalhou?
- ✓ Como ingressou no Colégio Estadual do Paraná (CEP)?
- ✓ Como chegou às Classes Integrais?

3. Acerca da noção de juventude

- ✓ Antes de falar especificamente das Classes Integrais, gostaria de abordar um aspecto. O Colégio Estadual do Paraná era uma instituição de ensino que atendia aos jovens do ensino secundário. Para a senhora, o que era ser jovem naqueles anos 1950, 1960?
 - O que os jovens faziam naquela época? Quais eram as tarefas e os divertimentos daquela juventude?

4. As Classes Integrais do CEP

4.1. A concepção da proposta

- ✓ O que eram as Classes Integrais do CEP?
- ✓ O que a senhora lembra do processo de implementação das Classes?
- ✓ Existiam outras instituições de ensino que desenvolviam propostas semelhantes às das Classes Integrais? Se existiam, elas inspiraram algumas das atividades das Classes Integrais?

4.2. A efetivação da proposta

- ✓ Como funcionavam as Classes Integrais?
 - Como era feita a seleção dos alunos para as Classes?
- ✓ Do ponto de vista pedagógico, o que caracterizava as Classes Integrais?
 - Pode contar mais detalhes de algumas “dinâmicas pedagógicas”?
 - Atuação dos professores
 - Disciplinas
 - Orientação pedagógica
 - Reuniões
 - Atividades extraclasse
 - Educação Física
 - Grêmios estudantis
- ✓ Os alunos das demais classes do CEP participavam dessas atividades?
 - Como era a relação dos alunos das Classes Integrais com os demais alunos do Colégio?

- Como era a relação dos professores que trabalhavam nas Classes Integrais com os demais professores do CEP?
- ✓ Há outras questões sobre o funcionamento das Classes Integrais que gostaria de mencionar?

4.3. O final da experiência

- ✓ Quais foram os motivos para a interrupção das Classes Integrais do CEP?
- ✓ Quais foram as repercussões sobre o final das Classes Integrais?
 - Como ocorreu a integração dos alunos que estavam cursando as Classes Integrais para as Classes Comuns?
 - E dos professores que trabalhavam nas Classes Integrais?
 - A sua adaptação, deixando de ser a coordenadora das Classes Integrais?
 - Em que mudou o cotidiano do CEP após o final das Classes?
- ✓ Algumas das atividades específicas das Classes Integrais permaneceram no CEP, mesmo após a extinção das classes?
- ✓ Ao pensar num balanço da experiência, quais foram as contribuições das Classes Integrais durante a sua realização? Quais os resultados da proposta?

5. Para encerrar, gostaria de comentar algum ponto destacado ou deixar registrada alguma mensagem que considera significativa ao lembrar dessas suas experiências? Fique à vontade.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA: EX-PROFESSORES DAS CLASSES INTEGRAIS DO CEP

1. Trajetória de vida e formação

- ✓ Professor, poderia iniciar contando um pouco sobre sua trajetória de vida? É natural de onde? E sua família, pais, irmãos...?
- ✓ E sua trajetória escolar: onde estudou?

2. Trajetória profissional

- ✓ Depois de formado onde trabalhou?
- ✓ Como ingressou no Colégio Estadual do Paraná?
- ✓ Como chegou às Classes Integrais?
- ✓ Dava aula também nas demais classes do CEP?

3. Acerca da noção de juventude

- ✓ Antes de falar especificamente das Classes Integrais, eu gostaria de abordar um aspecto. O Colégio Estadual do Paraná era uma instituição de ensino que atendia aos jovens do ensino secundário. Para o senhor, o que era ser jovem naqueles anos 1950, 1960?
 - O que os jovens faziam naquela época? Quais eram as tarefas e os divertimentos daquela juventude?

4. As Classes Integrais do CEP

4.1. A concepção da proposta

- ✓ O que eram as Classes Integrais?
- ✓ O que o senhor lembra do processo de implementação das Classes?
- ✓ Existiam outras instituições de ensino que desenvolviam propostas semelhantes às das Classes Integrais? Se existiam, elas inspiraram algumas das atividades das Classes Integrais?

4.2. A efetivação da proposta

- ✓ Como funcionavam as Classes Integrais?
 - Como era feita a seleção dos alunos para as Classes?
- ✓ Do ponto de vista pedagógico, o que caracterizava as Classes Integrais?
- ✓ Pode contar mais detalhes de algumas “dinâmicas pedagógicas”?
 - Atuação dos professores
 - A sua disciplina
 - Quais os papéis dela no projeto das Classes Integrais?
 - E as demais disciplinas?
 - Orientação pedagógica
 - Reuniões
 - Atividades extraclasse
 - Educação Física
 - Grêmio estudantil

- ✓ Os alunos das demais classes do CEP participavam dessas atividades?
 - Como era a relação dos alunos das Classes Integrais com os demais alunos do CEP?
 - Como era a relação dos professores que trabalhavam nas Classes Integrais com os demais professores do CEP?
- ✓ Há outras questões sobre o funcionamento das Classes Integrais que gostaria de mencionar?

4.3. O final da experiência

- ✓ Quais foram os motivos para a interrupção das Classes Integrais do CEP?
- ✓ Quais foram as repercussões sobre o final das Classes Integrais?
 - Integração dos alunos que estavam cursando as Classes Integrais para as Classes Comuns?
 - Como ficou sua situação como professor após o encerramento das Classes Integrais?
 - Em que mudou o cotidiano do CEP após o final das Classes?
- ✓ Algumas das atividades específicas das Classes Integrais permaneceram no CEP, mesmo após a extinção das classes?
 - ✓ Ao pensar num balanço da experiência, quais foram as contribuições das Classes Integrais durante a sua realização? Quais os resultados da proposta?

5. Para encerrar professor, gostaria de comentar algum ponto destacado ou deixar registrada alguma mensagem que considera significativa ao relembrar dessas suas experiências? Fique à vontade.

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA: EX-ALUNOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO CEP

1. Trajetória de vida e formação

- ✓ Para começar, o senhor poderia contar um pouco da sua trajetória de vida. É natural de onde? E sua família, pais, irmãos...? Onde vocês moravam? O que costumava fazer na infância e adolescência? Que recordações tem daquele tempo?
 - Em que seus pais trabalhavam?
- ✓ E sua trajetória escolar: onde estudou o ensino primário?
- ✓ Como surgiu a oportunidade em estudar no Colégio Estadual do Paraná?
 - Como conheceu as Classes Integrais?
 - Como foi a seleção para ingressar nas Classes Integrais?

2. Acerca da noção de juventude

- ✓ Antes de falar especificamente das Classes Integrais eu gostaria de abordar um aspecto. O Colégio Estadual do Paraná era uma instituição de ensino que atendia aos jovens do ensino secundário. Para o senhor, o que era ser jovem naqueles anos 1950, 1960?
 - O que os jovens faziam naquela época? Quais eram as tarefas e os divertimentos daquela juventude?

3. As Classes Integrais do CEP

3.1. Conhecimentos gerais sobre a proposta

- ✓ O que eram as Classes Integrais?
- ✓ Como funcionavam as Classes Integrais?
- ✓ O que caracterizava as Classes Integrais?
- ✓ Pode contar mais detalhes de algumas “dinâmicas pedagógicas”?
 - Disciplinas
 - Orientação pedagógica
 - Reuniões
 - Atividades extraclasse
 - Clubes
 - Estudo do meio
 - Educação Física
 - Exames
 - Aulas
 - Grêmio estudantil
- ✓ Os alunos das demais classes do CEP participavam dessas atividades?
 - Como era a relação dos alunos das Classes Integrais com os demais alunos do CEP?
- ✓ O senhor tinha conhecimento de outras instituições de ensino que também possuíam propostas semelhantes?

✓ Há outras questões sobre o funcionamento das Classes Integrais que gostaria de mencionar?

3.2. Balanços da formação por meio das Classes Integrais

✓ Quais foram as contribuições das Classes Integrais para a sua formação? Quais os resultados daquela experiência na sua vida?

✓ Após as Classes Integrais, qual foi sua trajetória escolar e profissional?

4. Encerramento da proposta das Classes Integrais (1967)

✓ Quais as suas percepções sobre o fim das Classes Integrais?

5. Por fim, gostaria de comentar algum ponto destacado ou deixar registrada alguma mensagem que considera significativa ao lembrar dessas suas experiências? Fique à vontade.

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA: EX-ALUNOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO CEP QUE MIGRARAM PARA AS CLASSES COMUNS

1. Trajetória de vida e formação

- ✓ Para começar, o senhor poderia contar um pouco da sua trajetória de vida. É natural de onde? E sua família, pais, irmãos...? Onde vocês moravam? O que costumava fazer na infância e adolescência? Que recordações tem daquele tempo?
 - Em que seus pais trabalhavam?
- ✓ E sua trajetória escolar: onde estudou o ensino primário?
- ✓ Como surgiu a oportunidade em estudar no Colégio Estadual do Paraná?
 - Como conheceu as Classes Integrais?
 - Como foi a seleção para ingressar nas Classes Integrais?

2. Acerca da noção de juventude

- ✓ Antes de falar especificamente das Classes Integrais eu gostaria de abordar um aspecto. O Colégio Estadual do Paraná era uma instituição de ensino que atendia aos jovens do ensino secundário. Para o senhor, o que era ser jovem naqueles anos 1950, 1960?
 - O que os jovens faziam naquela época? Quais eram as tarefas e os divertimentos daquela juventude?

3. As Classes Integrais do CEP

3.1. Conhecimentos gerais sobre a proposta

- ✓ O que eram as Classes Integrais?
- ✓ Como funcionavam as Classes Integrais?
- ✓ O que caracterizava as Classes Integrais?
- ✓ Pode contar mais detalhes de algumas “dinâmicas pedagógicas”?
 - Disciplinas
 - Orientação pedagógica
 - Reuniões
 - Atividades extraclasse
 - Clubes
 - Estudo do meio
 - Educação Física
 - Exames
 - Aulas
 - Grêmio estudantil
- ✓ Os alunos das demais classes do CEP participavam dessas atividades?
 - Como era a relação dos alunos das Classes Integrais com os demais alunos do CEP?
- ✓ O senhor tinha conhecimento de outras instituições de ensino que também possuíam propostas semelhantes?

✓ Há outras questões sobre o funcionamento das Classes Integrais que gostaria de mencionar?

4. Trajetória no CEP após o encerramento das Classes Integrais

- ✓ Quais foram os motivos para a interrupção das Classes Integrais do CEP?
- ✓ Quais foram as repercussões sobre o final das Classes Integrais?
 - Como ocorreu a integração dos alunos que estavam cursando as Classes Integrais para as Classes Comuns?
 - E dos professores que trabalhavam nas Classes Integrais?
 - Em que mudou o cotidiano do CEP após o final das Classes?
- ✓ Algumas das atividades específicas das Classes Integrais permaneceram no CEP, mesmo após a extinção das classes?

4.1. Balanços da formação no CEP

- ✓ Quais foram as contribuições do CEP para a sua formação?

- ✓ Após o CEP, qual foi sua trajetória escolar e profissional?

5. Para encerrar, gostaria de comentar algum ponto destacado ou deixar registrada alguma mensagem que considera significativa ao lembrar dessas suas experiências? Fique à vontade.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUADRO HORÁRIO DAS 1^{AS} SÉRIES (1960)

HORÁRIO - 1ª SÉRIE “A”

Ano letivo: 1960

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira	Sábado
8h - 9h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
9h - 9h50	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
Recreio						
10h20 - 11h10	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11h10 - 12h	Desenho	Música	Desenho	Música	Desenho	Orientação
Almoço						
14h - 14h50	História	Geografia	Reunião de professores	História	Francês	-
14h50 - 15h40	Trabalhos	História		Trabalhos	Geografia	-
15h40 - 16h30	Religião	Francês		Geografia	Trabalhos	-

HORÁRIO - 1ª SÉRIE “B”

Ano letivo: 1960

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira	Sábado
8h - 9h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h - 9h50	Desenho	Matemática	Desenho	Música	Desenho	Música
Recreio						
10h20 - 11h10	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
11h10 - 12h	Português	Francês	Português	Matemática	Português	Matemática
Almoço						
14h - 14h50	Trabalhos	História	Reunião de professores	Francês	Religião	-
14h50 - 15h40	História	Trabalhos		Geografia	Trabalhos	-
15h40 - 16h30	Orientação	Geografia		História	Geografia	-

FONTE: CEP (1960c).

ANEXO 2 - QUADRO HORÁRIO DAS 2^{AS} SÉRIES (1961)

HORÁRIO - 2ª SÉRIE "A"

Ano letivo: 1961

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira	Sábado
7h20 - 8h10	-	-	Geografia	-	-	Português
8h10 - 9h	Matemática	Desenho	Matemática	Clubes	Matemática	Matemática
9h - 9h45	Religião	Matemática	Inglês	Desenho	Educação Física	Inglês
Recreio						
10h05 - 11h	Educação Física	Educação Física	Música	Música	Desenho	Geografia
11h - 11h50	Orientação	Português	Educação Física	Matemática	Inglês	Clube Esportivo
Almoço						
14h - 14h50	Português	Latim	Reunião de professores	Artes Aplicadas	Português	-
14h50 - 15h40	Inglês	Artes Aplicadas		História	Geografia	-
15h40 - 16h30	Latim	História		Português	História	-

HORÁRIO - 2ª SÉRIE "B"

Ano letivo: 1961

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira	Sábado
7h20 - 8h10	-	-	Matemática	-	-	Geografia
8h10 - 9h	Orientação	Português	Geografia	Desenho	Desenho	Português
9h - 9h45	Matemática	Desenho	História	Clubes	Matemática	Matemática
Recreio						
10h05 - 11h	Religião	Matemática	Educação Física	Matemática	Educação Física	Francês-1º grupo Inglês-2º grupo
11h - 11h50	Educação Física	Educação Física	Música	Geografia	Português	Clube Esportivo
Almoço						
14h - 14h50	Música	História	Reunião de professores	Francês-1º grupo Inglês-2º grupo	Artes Aplicadas	-
14h50 - 15h40	Artes Aplicadas	Latim		Português	Francês-1º grupo Inglês-2º grupo	-
15h40 - 16h30	Português	Francês-1º grupo Inglês-2º grupo		História	Latim	-

FONTE: CEP (1961).

ANEXO 3 - QUADRO HORÁRIO DAS 3^{AS} SÉRIES (1963)

HORÁRIO - 3ª SÉRIE "A"

Ano letivo: 1963

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira	Sábado
7h20 - 8h10	-	-	Português	-	-	Geografia
8h10 - 9h	Português	Ciências	História	Matemática II	Matemática I	História
9h - 9h45	Educação Física	Artes Aplicadas	Matemática I	Artes Aplicadas	Português	Matemática II
Recreio						
10h05 - 10h55	Geografia	Português	Inglês	Ciências	Português	Clubes
10h55 - 11h45	Matemática I	Educação Física	Português	Educação Física	Educação Física	Desenho
Almoço						
13h50 - 14h40	Matemática II	Or. Educacional	Reunião de professores	Música	Ciências	-
14h40 - 15h30	Desenho	Música		Música	Geografia	-
15h30 - 16h20	Inglês	Inglês		Formação Moral e Religiosa	Inglês	-

HORÁRIO - 3ª SÉRIE "B"

Ano letivo: 1963

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira	Sábado
7h20 - 8h10	-	-	Matemática I	-	-	Desenho
8h10 - 9h	Matemática I	Português	Português	Ciências	Matemática II	Matemática II
9h - 9h45	Português	Educação Física	Francês-Inglês	Educação Física	Francês-Inglês	Artes Aplicadas
Recreio						
10h05 - 10h55	Formação Moral e Religiosa	Francês-Inglês	História	Francês-Inglês	Matemática I	Clubes
10h55 - 11h45	Educação Física	Ciências	Desenho	Português	Educação Física	História
Almoço						
13h50 - 14h40	Português	Música	Reunião de professores	Português	Or. Educacional	-
14h40 - 15h30	Geografia	Geografia		Música	Ciências	-
15h30 - 16h20	História	Matemática II		Geografia	Artes Aplicadas	-

FONTE: CEP (1963b).

ANEXO 4 - QUADRO HORÁRIO DAS 4^{as} SÉRIES (1963)

HORÁRIO - 4ª SÉRIE "A"

Ano letivo: 1963

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira	Sábado
7h20 - 8h10	-	-	Ciências	-	-	Artes Aplicadas
8h10 - 9h	Matemática	Ciências	Francês-Inglês	Educação Física	Francês-Inglês	História
9h - 9h45	Desenho	Francês-Inglês	Português	Matemática	Ciências	Matemática
Recreio						
10h05 - 10h55	Geografia	Educação Física	Educação Física	Música	Matemática	Or. Educacional
10h55 - 11h45	História	Matemática	Matemática	Francês-Inglês	Desenho	Educação Física
Almoço						
13h50 - 14h40	Português	Latim-Português	Estudo	Estudo	Latim-Português	-
14h40 - 15h30	Formação Moral e Religiosa	Geografia		Artes Aplicadas	Geografia	-
15h30 - 16h20	Música	Português		Português	História	-

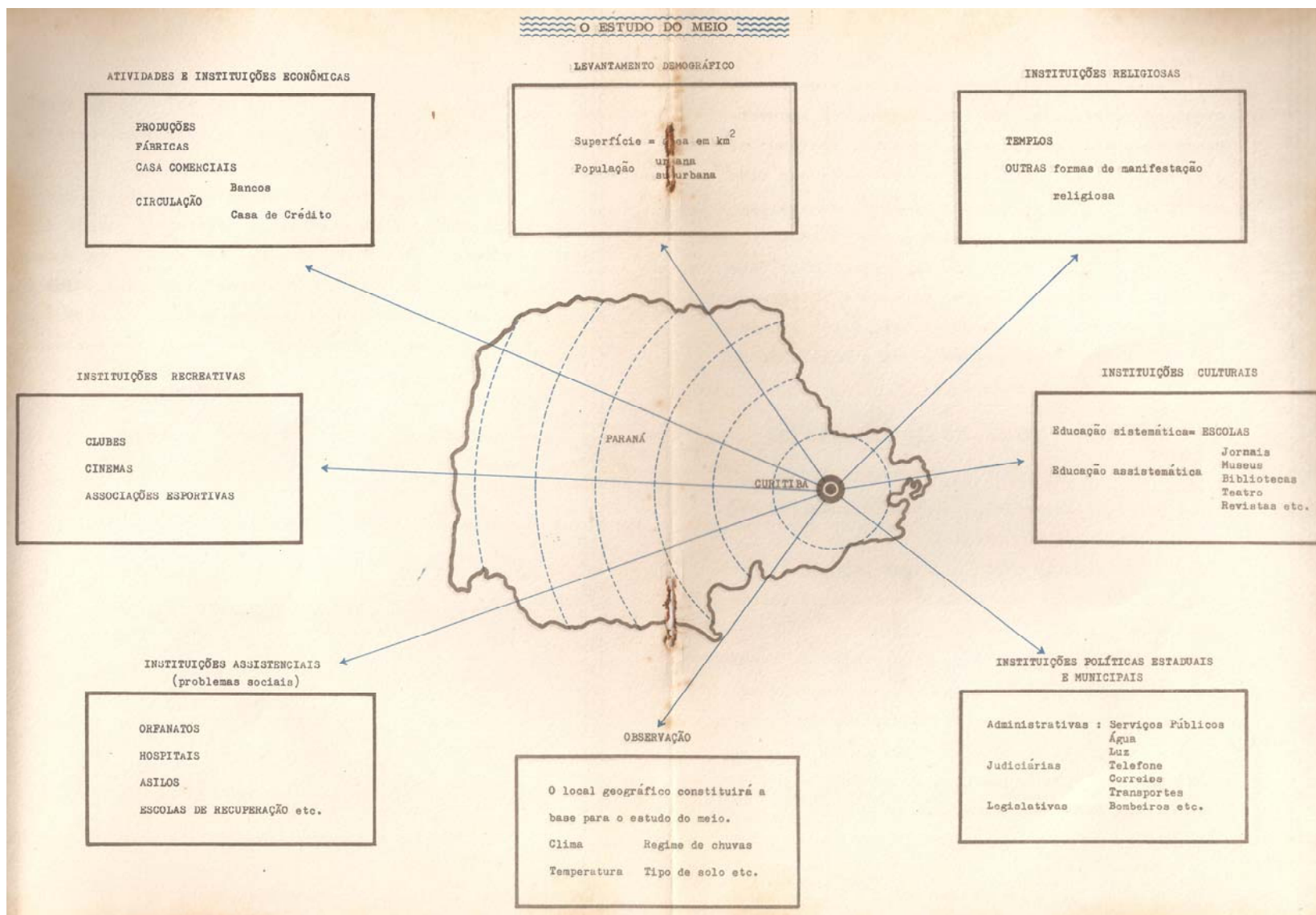
HORÁRIO - 4ª SÉRIE "B"

Ano letivo: 1963

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira	Sábado
7h20 - 8h10	-	-	Português	-	-	Matemática
8h10 - 9h	Geografia	Artes Aplicadas	Ciências	Artes Aplicadas	Ciências	Desenho
9h - 9h45	História	Ciências	Educação Física	Educação Física	Matemática	História
Recreio						
10h05 - 10h55	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Geografia	Português
10h55 - 11h45	Desenho	Educação Física	Inglês	Português	História	Educação Física
Almoço						
13h50 - 14h40	Or. Educacional	Português	Estudo	Estudo	Português	-
14h40 - 15h30	Música	Inglês		Português	Inglês	-
15h30 - 16h20	Religião	Geografia		Inglês	Música	-

FONTE: CEP (1963b).

ANEXO 5 - QUADRO ESQUEMÁTICO SOBRE O ESTUDO DO MEIO



FONTE: CEP (1964a, p. 8-9).

**ANEXO 6 - PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO
COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1960)**

1ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Luiz Gonzaga Paul
Matemática	Leonilda Auríquio
Geografia	Edi Ema Saccheli Puppi
História	Maurita de Vasconcellos
Francês	Francisca Illescas Lupiãñez
Desenho	Leonilda Auríquio
Música	Dulce Maria do Rocio G. Pesch
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Educação Física	Germano Bayer
Religião	Francisco de Lima

Obs.: A professora Edi Ema Saccheli Puppi foi substituída pela professora Chulamit A. Paciornik a partir de 18 de abril de 1960.

Outros funcionários:

Coordenadora Geral	Ruth Compiani
Orientadora Educacional	Nelly Mattos Mehl
Secretária	Odete Schruber

ANEXO 7 - PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1961)

1ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática	Francisco de Lima
Geografia	Iaroslav Wons
História	Maurita de Vasconcellos
Francês	Francisca Illescas Lupiãñez
Desenho	Odette de Mello Cid
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Educação Física	Germano Bayer

2ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Luiz Gonzaga Paul
Matemática	Leonilda Auríquio
Geografia	Zeli Merlin
História	Zeli Merlin
Francês	Francisca Illescas Lupiãñez
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Leonilda Auríquio
Música	Dulce Maria do Rocio G. Pesch
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Educação Física	Germano Bayer
Latim	Semíramis Costa de A. Franco

Obs.: O professor Luiz Gonzaga Paul foi substituído pelo professor Geraldo Mattos Gomas dos Santos a partir de 1º de agosto de 1961.

A professora Dulce Maria do Rocio Guimarães Pesch foi substituída pela professora Leondina Nogueira Passos a partir de 10 de agosto de 1961.

Outros funcionários:

Coordenadora Geral	Ruth Compiani
Orientadora Educacional	Esther Holzmann
Secretária	Odete Schruber
Auxiliar	Neusa Gomide
Auxiliar	Gliquéria Iarentchuk

**ANEXO 8 - PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO
COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1962)**

1ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática	Francisco de Lima
Geografia	Iaroslav Wons
História	Maurita de Vasconcellos
Francês	Tereza Maria de A. Franco
Desenho	Odette de Mello Cid
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Havany Swain Aléssio
Educação Física	Germano Bayer

Obs.: A professora Odette de Mello Cid foi substituída pela professora Leonilda Auríquio a partir de 15 de agosto de 1962.

2ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática	Iolanda Brand
Geografia	Iaroslav Wons
História	Iaroslav Wons
Francês	Francisca Illescas Lupiàñez
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Odette de Mello Cid
Música	Dulce Maria do Rocio G. Pesch
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Educação Física	Fernando Martins Neto
Latim	Antônio José Sandmann

Obs.: A professora Iolanda Brand foi substituída pela professora Esther Holzmán a partir de 20 de junho de 1962.

3ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Luiz Gonzaga Paul
Matemática	Leonilda Auríquio
Geografia	Zeli Merlin
História	Zeli Merlin
Francês	Francisca Illescas Lupiàñez
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Leonilda Auríquio
Música	Dulce Maria do Rocio G. Pesch
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Latim	Oswaldo Arns
Educação Física	Armando Jorge Lombardi
Ciências	Rudolf Bruno Lange

Outros funcionários:

Coordenadora Substituta	Esther Holzmann
Orientadora Educacional	Esther Holzmann
Orientador Educacional	Adyr de Lima
Secretária e auxiliar geral	Odete Schruber
Auxiliar	Neusa Maria Toledo Gomide
Auxiliar	Gliquéria Iarentchuk

ANEXO 9 - PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1963)

1ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Antônio José Sandmann
Matemática	Odete Schruber
Geografia	Iaroslav Wons
História	Maurita de Vasconcellos
Ciências	Iolanda Brand
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Leonilda Auríquio
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Glória Veiga de Oliveira
Educação Física	Armando Jorge Lombardi

Obs.: A professora Iolanda Brand foi substituída pela professora Maria Honorina a partir de 24 de outubro de 1963.

2ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática	Francisco de Lima
Geografia	Iaroslav Wons
História	Zeli Merlin
Ciências	Iolanda Brand
Inglês	Joachin José Riedel
Desenho	Roaldo Roda
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Glória Veiga de Oliveira
Educação Física	Germano Bayer

Outros funcionários:

Coordenadora	Esther Holzmann
Orientadora Educacional	Esther Holzmann
Secretária e auxiliar geral	Odete Schruber
Auxiliar	Neusa Maria Toledo Gomide
Auxiliar	Gliquéria Iarentchuk
Auxiliar secretária	Olinda de Oliveira

Obs.: A professora Esther Holzmann foi substituída no trabalho de coordenação pela professora Odete Schruber a partir de 5 de setembro de 1963.

3ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática (Álgebra)	Esther Holzmann
Matemática (Geometria)	Iolanda Brand
Geografia	Zeli Merlin
História	Zeli Merlin
Ciências	Harold Brand
Francês	Eunice Gluck Pombo
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Roaldo Roda
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Educação Física	Fernando Martins Neto

Obs.: A professora Hilda Gabriella Mengelberg foi substituída em uma turma pela professora Helga Enders e na outra pelo professor Gilberto Almanzor Soffiatti a partir de 15 de agosto de 1963.

4ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Antônio José Sandmann
Matemática	Leonilda Auríquio
Geografia	Zeli Merlin
História	Zeli Merlin
Ciências	Rudolf Bruno Lange
Francês	Eunice Gluck Pombo
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Latim	Bonifácio Solak
Desenho	Leonilda Auríquio
Música	Dulce Maria do Rocio G. Pesch
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Educação Física	Germano Bayer

Obs.: A professora Hilda Gabriella Mengelberg foi substituída em uma turma pela professora Helga Enders e na outra pelo professor Gilberto Almanzor Soffiatti a partir de 15 de agosto de 1963.

A professora Dulce Maria do Rocio G. Pesch foi substituída pelo professor Valdomiro Alves dos Santos a partir de 1º de setembro de 1963.

ANEXO 10 - PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1964)

1ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Antônio José Sandmann
Matemática	Odete Schruber
Geografia	Iaroslav Wons
História	Maurita de Vasconcellos
Ciências	Maria Honorina M. Solak
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Roaldo Roda
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Glória Veiga de Oliveira
Educação Física	Germano Bayer

Obs.: O professor Roaldo Roda foi substituído pela professora Marilda Meirelles Leal durante o mês de agosto.

A professora Hilda Gabriella Mengelberg foi substituída pela professora Vanessa da Silveira Stresser de 8 de maio a 2 de junho.

2ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Antônio José Sandmann
Matemática	Esther Holzmann
Geografia	Iaroslav Wons
História	Zeli Merlin
Ciências	Maria Honorina M. Solak
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Roaldo Roda
Música	Valdomiro Alves dos Santos
Artes Aplicadas	Glória Veiga de Oliveira
Educação Física	Armando Jorge Lombardi

Obs.: O professor Roaldo Roda foi substituído pela professora Clezi Maria Simeão durante o mês de agosto.

A professora Hilda Gabriella Mengelberg foi substituída pela professora Vanessa da Silveira Stresser de 8 de maio a 2 de junho.

Outros funcionários:

Coordenadora	Ruth Compiani
Secretária e auxiliar geral	Odete Schruber
Auxiliar	Neusa Maria Toledo Gomide
Auxiliar	Gliqueria Iarentchuk
Auxiliar secretária	Olinda de Oliveira

Obs.: Além dessas funcionárias, o trabalho das Classes Integrais contou com a colaboração do professor Alexandre Zipperer para a

Orientação Educativa das 1^{as} séries e da Orientadora Esther Holzmann para a 2^a, 3^{as} e 4^{as} séries.

3^a série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática	Francisco de Lima
Geografia	Zeli Merlin
História	Zeli Merlin
Ciências	Harold Brand
Inglês	Joachin José Riedel
Desenho	Roaldo Roda
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Educação Física	Germano Bayer

Obs.: O professor Francisco de Lima foi substituído, em Matemática, pela professora Gitel Arszyn a partir de 1º de junho.

O professor Roaldo Roda foi substituído pela professora Clezi Maria Simeão durante o mês de agosto.

4^a série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática	Leonilda Auríquio
Geografia	Iaroslav Wons
História	Iaroslav Wons
Ciências	Harold Brand
Francês	Eunice Gluck Pombo
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Latim	Bonifácio Solak
Desenho	Leonilda Auríquio
Música	Valdomiro Alves dos Santos
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Educação Física	Fernando Martins Neto

Obs.: A professora Hilda Gabriella Mengelberg foi substituída pela professora Vanessa da Silveira Stresser de 8 de maio a 2 de junho.

ANEXO 11 - PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1965)

1ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Miguel Zeghbi
Matemática	Odete Schruber
Geografia	Iaroslav Wons
História	Maurita de Vasconcellos Beja
Ciências	Samuel de Ramos Lago
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Clezi Maria Simeão
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Maria Hermezina Schühli
Educação Física	Bráulio Zanotto Gonçalves

Obs.: A professora Maurita de Vasconcellos Beja foi substituída pela professora Iriana Sá Carvalho, a partir de 22 de abril de 1965.

2ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Antônio José Sandmann
Matemática	Oswaldo Ribeiro
Geografia	Zeli Merlin
História	Zeli Merlin
Ciências	Samuel de Ramos Lago
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Luiz Carlos de Lima
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Maria Hermezina Schühli
Educação Física	Germano Bayer

Obs.: A professora Zeli Merlin foi substituída pela professora Iriana Sá Carvalho, a partir de 1º de agosto de 1965 na cadeira de História.

A professora Zeli Merlin foi substituída pelo professor Jayme Antônio Cardoso, a partir de 1º de agosto de 1965 na cadeira de Geografia.

Outros funcionários:

Coordenadora	Ruth Compiani
Orientadora Educacional	Esther Holzmann
Secretária	Odete Schruber
Auxiliar	Neusa Maria Toledo Gomide
Auxiliar	Gliquéria Iarentchuk
Auxiliar	Olinda de Oliveira

3ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Maria Igenes O. Guimarães
Matemática	Leonilda Auríquio
Geografia	Iaroslav Wons
História	Iaroslav Wons
Ciências	Rudolph Bruno Lange
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Leonilda Auríquio
Música	Valdomiro Alves dos Santos
Artes Aplicadas	Maria Hermezina Schühli
Educação Física	Haroldo Pacheco

4ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática	Gitel Arszyn
Geografia	Zeli Merlin
História	Zeli Merlin
Ciências	Rudolph Bruno Lange
Inglês	Leonid Kipman
Desenho	Roaldo Roda
Música	Josil Caron dos Anjos
Artes Aplicadas	Luciano de Lucas
Educação Física	Germano Bayer

Obs.: O professor Luciano de Lucas foi substituído pela professora Jeny Piekarski a partir de 31 de agosto de 1965.

A professora Zeli Merlin foi substituída pelo professor Jayme Antônio Cardoso, a partir de 1º de agosto de 1965 nas cadeiras de Geografia e História.

ANEXO 12 - PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1966)

1ª série ginásial

Matéria	Professor
Português (Turma A)	Alexandre Zipperer
Português (Turma B)	Asta A. Scheidt
Matemática	Odete Schruber
Geografia	Iaroslav Wons
História	Maria Cristina I. G. Costa
Ciências	Samuel de Ramos Lago
Inglês	Leonid Kipman
Desenho	Rene Toscani
Música	Leondina Nogueira Passos
Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Educação Física	Germano Bayer

Obs.: A professora Maria Cristina I. G. Costa foi substituída pelo professor Iaroslav Wons, a partir de 23 de agosto de 1966.

O professor Samuel R. Lago foi substituído pela professora Marli B. Ballin a partir de 17 de agosto de 1966.

2ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática	Gitel Arszyn
Geografia	Iaroslav Wons
História	Jayme A. Cardoso
Ciências	Samuel de Ramos Lago
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Luiz Carlos de A. Lima
Educação Física	Germano Bayer

Práticas Educativas opcionais

Clube de Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Clube de Sing-song	Hilda Gabriella Mengelberg
Clube de Música	Leondina Nogueira Passos
Clube de Português	Altamir Schmidt
Clube de Civismo	Antônio dos Santos Filho

Obs.: Além das Práticas Educativas, funcionaram o Clube de Mexe-mexe, atendido pela estagiária Sheila Yared e o Clube da Escolinha de Artes, atendido pelo próprio corpo de professores da Escolinha.

O professor Samuel R. Lago foi substituído pela professora Marli B. Ballin a partir de 17 de agosto de 1966.

A professora Hilda Gabriella Mengelberg foi substituída pela professora Clotilde Gross, a partir de 1º de outubro de 1966 em Inglês.

3ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Altamir Schmidt
Matemática	Francisco de Lima
Geografia	Jayme A. Cardoso
História	Jayme A. Cardoso
Ciências	Siegfried S. Jabin
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Luiz Carlos de A. Lima
Educação Física	Germano Bayer

Práticas Educativas opcionais

Clube de Música	Leondina Nogueira Passos
Clube de Desenho	Luiz Carlos de A. Lima
Clube de Xadrez	Leonilda Auríquio
Clube de Alemão	Leonid Kipman
Técnica Comercial	Antônio R. Ferro
Clube de Teatro	Maria Ighes O. Guimarães
Clube de Encadernação	Jeny Piekarski

Obs.: Além das Práticas Educativas, funcionou o Clube de Rádio, atendido pelo ex-aluno das Classes Integrais, Douglas Destefani que, cursando o 3º ano Científico no CEP, para tanto se prontificou.

A professora Hilda Gabriella Mengelberg foi substituída pela professora Anna Stegh, a partir de 1º de outubro de 1966 em Inglês.

4ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Maria Ighes O. Guimarães
Matemática	Leonilda Auríquio
OSPB	Antônio dos Santos Filho
História	Jayme A. Cardoso
Ciências	Siegfried S. Jabin
Inglês	Leonid Kipman
Desenho	Leonilda Auríquio
Educação Física	Haroldo Pacheco

Obs.: Os Clubes das Práticas Educativas da 4ª série foram desenvolvidos em horários coincidentes com os da 3ª série sendo, portanto, os mesmos já relacionados acima.

A professora Maria Ighes O. Guimarães foi substituída em 3 aulas de Latim, dentro da cadeira de Português, pela professora Asta Aurora Scheidt a partir de 23 de agosto de 1966.

Outros funcionários:

Coordenadora	Ruth Compiani
Orientadora Educacional	Esther Holzmann
Secretária	Odete Schruber
Auxiliar	Adélia Vaz
Auxiliar	Gliquéria Iarentchuk
Auxiliar	Olinda de Oliveira

Estagiários: As Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná contaram, temporariamente, com a colaboração dos seguintes estagiários da Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná:

- 1 - Nelly de M. Mehl - Orientação Educativa 1^{as} séries
- 2 - Luiz Fernando Bonin Rollin - Orientação Educativa 2^{as} séries
- 3 - Sheila Yared - Clube de Mexe-Mexe 2^{as} séries

ANEXO 13 - PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1967)

2ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Asta Aurora Scheidt
Matemática	Odete Schruber
Geografia	Iaroslav Wons
História	Jayme A. Cardoso
Ciências	Marlene Ramos de Oliveira
Inglês	Leonid Kipman
Desenho	Rene Toscani
Educação Física (Turma A)	Juarez José de Andrade Junqueira
Educação Física (Turma B)	Germano Bayer

Práticas Educativas opcionais

Clube de Artes Aplicadas	Francisco de Lima
Clube de Xadrez	Leonid Kipman
Clube de Sing-song	Leondina Nogueira Passos Hilda Gabriella Mengelberg
Clube de Desenho	Luiz Carlos A. de Lima
Clube de Teatro	Asta Aurora Scheidt
Clube da Escolinha de Artes	Equipe de professores da Escolinha

Outros funcionários:

Coordenador	Ruy Alvarez Vieira
Orientadora Educacional	Esther Holzmann
Secretária	Odete Schruber
Auxiliar	Adélia Vaz
Auxiliar	Gliquéria Iarentchuk
Auxiliar	Olinda de Oliveira

3ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Alexandre Zipperer
Matemática	Gitel Arszyn
Geografia	Iaroslav Wons
História	Jayme A. Cardoso
Ciências (Turma A)	Marlene Ramos de Oliveira
Ciências (Turma B)	Wally Maria Tereza B. de Macedo
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Luiz Carlos de A. Lima
Educação Física	Germano Bayer

Práticas Educativas opcionais

Clube de Línguas (1º bim)	Leonid Kipman
Clube de Eletricidade (2º bim)	Leonid Kipman
Clube de Sing-song	Leondina Nogueira Passos Hilda Gabriella Mengelberg
Técnica Comercial	Marina Martins
Clube de Xadrez	Alexandre Zipperer
Clube de Desenho	Luiz Carlos A. de Lima

Obs.: A professora Marina Martins foi substituída pelo professor Ezequiel Alves Ribeiro, a partir de 22 de maio de 1967.

4ª série ginásial

Matéria	Professor
Português	Asta Aurora Scheidt
Matemática	Francisco de Lima
OSPB	Ângelo Visintin
História	Jayme A. Cardoso
Ciências	Wally Maria Tereza B. de Macedo
Inglês	Hilda Gabriella Mengelberg
Desenho	Luiz Carlos de A. Lima
Educação Física	Germano Bayer

**ANEXO 14 - ALUNOS INGRESSOS NAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO
ESTADUAL DO PARANÁ (1960)**

1ª SÉRIE A

Bernardo Scheinkmann
 Bohdan Osidacz
 Carlos Eduardo Bittencourt Maron
 Celso Pinto Pires
 Cesar Augusto Ramos
 Cezar Robert Perelles
 Claudio Paciornik
 Dario Knopfholz
 David Jugend
 Douglas Destefani
 Douglas Marques
 Ernesto Luiz de Assis Pereira
 Eros Ernesto Vinhas
 Harry Kaufmann
 Hailton Lau
 Jair Alceu Baron
 José Maria Araque Ruiz
 Luiz Alberto Franco Garcia
 Oscar Naoto Kamakura
 Paulo Fabrício dos Santos
 Paulo Fumihito
 Paulo Thadeu Rodrigues Bragagnolo
 Ricardo Eloy Pereira
 Sidney Daniachi
 Wilson Tauchmann

1ª SÉRIE B

Alberto Szniter
 Albino Bruno Dietrich
 Altevir Rose
 Alvaro Rose
 Antonio Plácido Barbosa Neto
 Biagio Loberto
 Cantídio Westphalen Barros
 Carlos Magno Guimarães
 Gastão Luiz Cecato dos Santos
 Jackson Kupper
 Jair José Gomes
 João Carlos Enes Ribeiro
 João Szabô Driesel
 Lawrence José de Araújo
 Luis Antonio Gonçalves
 Marco Antonio Popp
 Mário Rochine
 Mário Luiz Franceschi Fontoura
 Mauro Antenor Muller
 Nei da Silva Paciornik
 Odilon Serafini Guimarães Filho
 Paulo Roberto Vidal
 Ramon Enes Ribeiro
 Saburô Ito
 Welinton Milani

**ANEXO 15 - ALUNOS INGRESSOS NAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO
ESTADUAL DO PARANÁ (1961)**

1ª SÉRIE A

Agenor Ferreira da Silva Filho
 Alvaro Augusto do Amaral
 Angelo Cezar Simeão Rodrigues
 Antonio Carlos de Paula Ribas
 Carlos Afonso Gottschild
 Contran Eiiti Shiquefuzi
 Dalton Renato Heim Lass
 Henry Zawader
 Hugo Westphalen Barros
 Ingo Wunderlich
 Ivan Abelardino da Silva
 José Ignacio Miner Monente
 Laércio Leonardo de Araujo
 Luiz Alberto Solek Machado
 Luiz Marcos Costa Schwab
 Manoel Antonio Delatre Bonfim
 Osmar Migliorini
 Oscar Guiss
 Rene Luiz Haisi
 Roberto Ferreira do Nascimento
 Rubens Skronski Ton
 Sebastião Scucato Neto
 Sérgio Cunha
 Sérgio Luiz Toninello
 Vlademir Welte

1ª SÉRIE B

Alcídio Lemberg
 Aloisio Cesar Cavallari
 Carlos Alberto Drummond Moreira
 Cesar de Almeida Jungles
 Enio Celso Salgado
 Ernani José Langner
 Fabio Neumann de Lima
 Flavio Pinheiro Lima de Quadros
 Gilberto Maia
 Guilherme Yule
 Hidal Tabatschnic
 Jeronimo de Oliveira
 José Joaquim da Costa
 Juarez Garzuze dos Santos
 *Luiz Alberto Franco Garcia
 Neusarth Antonio Moraes
 Newton Ernesto Pacheco dos Santos
 Osias Gelbert
 Renato Frischmann Bromfmann
 Roberto Azevedo Smolka
 Rogério Xavier da Rocha Loures
 Sérgio Guimarães Hardy
 Sérgio Pinheiro Lima de Quadros
 Victor Denes Falce
 Wilson Attilio Woitexen

**Aluno repetente do ano anterior*

**ANEXO 16 - ALUNOS INGRESSOS NAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO
ESTADUAL DO PARANÁ (1962)**

1ª SÉRIE A

Adilson Oliveira Novak
 Alceu Fontana Pacheco Junior
 Antonio Branzin Filho
 Antonio Carlos Sperança
 Carlos Alberto Alves Cardoso
 Carlos Guilherme Busch
 Edmir Rocha Loures
 Fernando Eugênio Ghignone
 Helcio Noel Porrua
 Ildemar Fabris
 Jazomar Vieira da Rocha
 João Belmiro dos Santos
 João Carlos Ozório Zagonel
 João Maria Moreira de Souza
 Jorge Sampol Pou
 Marcos Camilo Falcão
 Mario Gonchor
 Mario Katahira
 Mauri Lobo dos Santos
 Odair Pinto
 Paulo Antonio de Souza Bond
 Paulo Roberto Miccelli
 Paulo Sergio Quinaud Pedron
 Pedro Athos Cunha Filho
 Romeu Stencil

1ª SÉRIE B

Antonio Peixoto Cherem
 Dalton Martinez Silva
 Dartagnan Baggio Emerenciano
 Edson Ribas Cassou
 Erico Oda
 Ernesto Villela Neto
 Ernesto Winter
 Glauco Pereira Junior
 Guido Cavalcante
 Hamilton Luiz Romanowski
 Igor Kipman
 Ivo Leonel Paciornik
 José Arthur Antunes
 José Mauro Bastos Fidelis
 Marcius Grasnick Abdala
 Miguel Krigsner Gellert
 Moises Warszawiak Goldbrener
 Nelio Lazzarotto
 Osiris Seiler Roriz Sobrinho
 Paulo Roberto Godinho Zornig
 Renato Glowacki
 Ricardo de Chueri Karam
 Sidney Mazer
 Washignton Wallace de Pascoal
 Willian Thomaz Wendling

**ANEXO 17 - ALUNOS INGRESSOS NAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO
ESTADUAL DO PARANÁ (1963)**

1ª SÉRIE ÚNICA

Angelo Eugenio Peccioli

Bernardo Boiko

Carlos Antonio Lazzarotto

Carlos Cesar Lobo da Costa

Edson de Souza Lima

Enos de Castro Deus Filho

Haylton Palmerio Junior

Henrique Mariano Dombrowski

Ivan Riccio Quadros

Jackson Sponholz

*João Belmiro dos Santos

João Luiz Cavichiolo

José Pedro de Oliveira Fagundes

José Augusto Castagnoli

José Francisco Caran

Joseli Dubiaski da Silva

Luiz Carlos Blume

Luiz Geraldo Machado

Marcos de Melo Ribeiro

Maurício Cavalcante

Ogier Alberge Buchi

Paulo Otto Breitschwerdt

Ronaldo Martinez Silva

Rubens Coraiola Filho

Ruy Cardoso de Macedo Junior

**Aluno repetente do ano anterior*

**ANEXO 18 - ALUNOS INGRESSOS NAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO
ESTADUAL DO PARANÁ (1964)**

1ª SÉRIE A

Anibal Khury Junior
 Antonio Carlos Pessoto
 Carlos Alberto Vercesi
 Carlos Henrique Ruchaud Corrêa
 Cesar Mazzolli
 Cid Augusto Fabrício de Mello
 Felipe Baleche Neto
 Gilberto Galhano
 Helio Mitsuo Sugai
 Homero Fernando Roiek
 Irineu Antunes Neto
 João Afonso Nolf Damiani
 José Adolfo dos Santos Rocha
 Leonardo Welter Junior
 Luiz Henrique Godinho Zornig
 Luiz Fernando Ferraz
 Mario Branzin
 Mauricio Ribas Moritz
 Nelson Luiz Ozório Zagonel
 Otávio Toledo Gomide Filho
 Paulo Roberto Miranda Sandoval
 Roberto Heckmann
 Rogério Fagundes Filho
 Ronald de Mello Portugal
 Sílvio de Luca

1ª SÉRIE B

Alceu Silva Filho
 Carlos Moura Ghignone
 Carlos Roberto Lago Miranda
 Ciro Bertolini
 Derly Flaris Simão
 Eugênio Czmyr
 Fernando de Chueri Karam
 Helio Schulman
 Itamar Gomes de Lima
 Jayme Simões
 João Alfredo Bley Zornig Neto
 Jomar Silveira Giostri
 Jonas de Castro Deus
 José Ricardo Fiedler
 Luiz Bertrand Melzer
 Luiz Fernando Chiesorin
 Marcos Alberto Correia
 Mario Gomes de Mello Leitão Filho
 Renato Adam Mendonça
 Ricardo Caruso Mac-Donald
 Rommel Barion
 Sidney Scheinkman
 Telmo Cherem
 Wulfredi Abreu Filho
 Zenewton Eduardo Kluppel

**ANEXO 19 - ALUNOS INGRESSOS NAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO
ESTADUAL DO PARANÁ (1965)**

1ª SÉRIE A

Adalberto Ricardo Baldanzi
 Carlos Eduardo de Munhoz Furtado
 Cezar Euclides Mello
 Deori José Borges de Oliveira
 Edson Tauchmann
 Eduardo Shigueki Hayashi
 Erasto Gastão Marcondes Stockler
 Gil Laffitte Kopruszinski
 Hugo Walter Poniwas
 Jeronimo José Leviski
 João Oliveira Leopold
 Jorge Luiz de Miranda
 José Ali Sahli
 José Cherobim Neto
 Leomarcus Emerson Ogg
 Luiz Carlos Coutinho Gardolinski
 Luiz Vicente Maurer Ferreira da Costa
 Marco Aurélio de Oliveira Guimarães
 Marcos Antonio Dalotto
 Paulo Minoru Tahira
 Paulo Sergio Growoski Fontoura
 Roberto Lima
 Sergio Ferreira de Aguiar
 Tadeu Capriotti
 Tito Livio Ferreira Vieira

1ª SÉRIE B

Aramis Chagas Borges
 Darley Romão Pappi
 Francisco Scarpari Neto
 Frederico Guilherme F. Halben
 Hamilton Rodolfo Bernert
 Heitor de Andrade Neto
 Helcio José Buck Silva
 Hiram Medeiros Hollanda Junior
 José Benjamim Gutstein
 José Marcos Bucken
 José Roberto Bastos Oliva
 Lie Thi Tjhun
 Marino Tadeu Marinho
 Mauro Blumenthal Silka
 Milton Jaime Kac
 Paulo Mendel Kulysz
 Renato Wunderlich
 Rogerio Estevão Christmann
 *Roberto Heckmann
 Rubens Assis de Miranda Junior
 Sergio Valle Machado
 Silvio Schweidzon Melamed
 Sylvano Alves da Rocha Loures Neto
 Tito Livio Laffite Ronconi
 Wasfi Assad Sobrinho

**Aluno repetente do ano anterior*

**ANEXO 20 - ALUNOS INGRESSOS NAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO
ESTADUAL DO PARANÁ (1966)**

1ª SÉRIE A

Afonso Nogueira Bernarde
 Alceu Dorigon
 Arnaldo da Silva Filho
 Carlos Henrique Dias de Macedo
 *Cezar Euclides Mello
 Diogenes Caldas Neto
 *Hélcio José Buck Silva
 Humberto Kesikowski
 Jaques Mazer
 João Luiz Mikosz
 Jorge Luiz Vieira
 Júlio Cesar Tavares
 Luiz Augusto da Costa Hoffmann
 Luiz Teodoro Bertoldi
 Manuel Cavalcante
 Mario Sergio Silva Baptistim
 Mauri Cesar Storrer
 Nelson Scheer Junior
 Newton Freire Maia Filho
 Oswaldo Chagas Correia Filho
 Paulo Mehler
 Renato Guimarães Bueno
 Sergio Gabardo
 Teodoro Wall Filho
 Ubaldo Natalino Woellner

1ª SÉRIE B

Acacio Roberto Arnas
 Antonio Alves de Oliveira Junior
 Augusto Brandes
 Delmo de Almeida Filho
 Enoi Fernando Siemsen Munhoz
 Jean Pierre Akiva Brami
 João Cesar Sant'Anna
 João Silvano da Rocha Loures Pacheco
 Jorge Eduardo França Mosquera
 Juan Pazos Vazquez Junior
 *Leomarcus Emerson Ogg
 Lineu Ratton Filho
 Luiz Renato da Silva
 Manoel Ferraz
 Marcelo Greca
 Mario de Castro Britto Junior
 Mario Sergio Smanhotto
 Melvin Sergio Kohane
 Murilo Cabezon Campelli
 Nelson Logullo Junior
 Newton Teixeira de Freitas Guimarães
 Paulo Roberto Cordeiro
 Rogério Ribeiro da Fonseca Mendes
 Rômulo Meyer Filho
 Walterson Roberto Rissi Machado

**Alunos repetentes do ano anterior*