

## **INDICAÇÃO CEE Nº 12/2001**

Significado de Experimentação Educacional (Art. 81 da Lei Federal 9394/96, Indicações CEE 21/97 e 07/2000 e Deliberações CEE 23/97 e 08/2000)

RELATOR: Cons<sup>o</sup> José Mário Pires Azanha

### **CONSELHO PLENO**

#### **I. A EXPERIMENTAÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

1. A Lei nº 4024/61, primeiro documento sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 104, estabelecia:

“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 se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do governo federal.”

Anteriormente a essa lei, já havia surgido no Estado de São Paulo um movimento de renovação educacional no ensino secundário, inspirado pelas *classes nouvelles* instaladas na França, a partir do famoso Plano Langevin-Wallon, elaborado em seguida ao término da Segunda Guerra Mundial. Em 1958, o Departamento de Educação de São Paulo encaminhou à Diretoria do Ensino Secundário do MEC um “Plano para a Organização das Classes Experimentais”, que foi desenvolvido em nove estabelecimentos da Capital e do Interior. Tratava-se apenas de um elenco de alterações a serem introduzidas no curso ginasial.

A principal consequência desse movimento de renovação, em São Paulo, foi a instalação de algumas escolas experimentais, dentre as quais, um pouco mais tarde, os chamados “ginásios vocacionais”, o Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho e o Instituto de Educação de Jundiaí. Essas escolas antecederam à aprovação da Lei nº 4024, embora os primeiros ginásios vocacionais tenham sido instalados apenas no início de 1962, em consequência de uma lei estadual de reforma do ensino industrial que criou o Serviço de Ensino Vocacional.

Com a aprovação da Lei nº 4024, quebrou-se a rígida organização do ensino secundário brasileiro e, dessa forma, o movimento das classes experimentais ou de escolas experimentais perdeu o caráter de radical novidade que tivera no seu início.

Aliás, a propósito de uma das escolas que se tornara experimental, apresentei uma declaração de voto ao Parecer CEE nº 44/69, sobre a avaliação do Instituto de Educação de Jundiaí. Naquela ocasião, disse o seguinte:

“A experiência de Jundiaí iniciou-se antes da promulgação da LDB. Nessa ocasião a legislação federal impunha padrões uniformes e rígidos a todo o País. Qualquer iniciativa, qualquer esforço de renovação somente poderiam ser admitidos a título experimental.

E assim aconteceu com a escola de Jundiaí. 'Experimental' significava então: não estar organizado segundo a uniformidade. 'Nada mais.

'Com a vigência da LDB, esse quadro geral foi profundamente alterado. Instituíram-se a flexibilidade curricular e a liberdade de métodos e de procedimentos de avaliação. O que, até então, só era admitido a título experimental, transformou-se em norma geral. A partir daí, nada mais, pois, impede que escolas de grau médio se organizem com autonomia para desenvolvimento de um padrão de ensino renovado e flexível. A única limitação é a própria capacidade de diretores e professores para se valerem dessa ampla liberdade.

'Torna-se evidente, pois, que a qualificação de experimental ganhou um novo sentido após a LDB. Não se trata mais do simplesmente diferente, daquilo que não se ajusta a um padrão uniforme. Nem mesmo se trata da renovação didática, porque esta é estimulada, pela própria LDB. Ensino renovado todos podem desenvolver e até devem. Nenhuma restrição legal. Até, pelo contrário, há estímulo, pois, a cada estabelecimento deu-se a oportunidade de organização autônoma, segundo os princípios da flexibilidade curricular e da variedade de métodos. Qual o sentido então do estatuto experimental? Se experimental não significa mais o simplesmente diferente, nem o simplesmente autônomo, o que é preciso para que um curso ou escola possa ser qualificado de experimental? Deixando de lado as dificuldades teóricas para definição de uma experimentação dessa ordem, conclui-se, face ao próprio texto da LDB, que o estatuto experimental será reservado àquelas iniciativas de organização pedagógica não cabíveis no âmbito da legislação comum, isto é, só aplicável àqueles cursos ou escolas que não seriam viáveis de outra maneira."

Não obstante essas palavras tenham sido escritas há mais de 30 anos, a verdade é que o estatuto experimental continuou a ser reivindicado por escolas ou cursos particulares ou públicos que, no fundo, apenas pretendiam o estatuto da exceção e o Conselho Estadual de Educação, em várias oportunidades, aprovou essas iniciativas.

2. Para isso contribuiu o fato de que a segunda LDB, a Lei nº 5692/71, também incluiu, nas suas disposições, o Art. 64, que dizia:

"Os Conselhos Estaduais de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados."

Como essa lei estabelecia diretrizes apenas para o ensino de 1º e 2º graus, ela não revogou o Art. 104 da lei anterior, porque este artigo incluía, como já vimos, a possibilidade de cursos experimentais superiores. A lei agora vigente (9394/96), que revogou todas as leis anteriores, inclui o Art. 81, que estabelece:

"É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimental, desde que obedecidas a disposições desta Lei."

No entanto, nenhuma das leis anteriores e nem a atual foram além do estabelecimento da possibilidade de cursos e de escolas experimentais. Esses documentos legais absteram-se, prudentemente, de fixar normas para essas experiências. A única restrição, que ainda permanece, é a de que eventuais iniciativas de cursos ou instituições, de caráter experimental, não contrariem as disposições da própria lei. Nem poderia ser de outra forma, porque a LDB é interpretação legal de princípios constitucionais.

Porém, a prudência do legislador, abstendo-se de entrar em pormenores sobre o conceito de experiência pedagógica, acabou, na prática, criando oportunidade para que escolas particulares e públicas interpretassem a possibilidade da experimentação como uma abertura de iniciativas livres do constrangimento das normas comuns e gerais, obrigatórias para toda a rede de escolas. Na prática, na maioria das vezes em que o estatuto experimental foi pleiteado, o que se visou foi apenas o caráter da excepcionalidade, numa espécie de subtração de iniciativas escolares do controle e da supervisão. Infelizmente, durante 30 anos, desde a primeira LDB até a atual, a possibilidade legal de experiência pedagógica foi apenas subaproveitada no panorama educacional brasileiro. Na verdade, isso foi possível, em boa parte, pelo centralismo dos próprios conselhos de educação que, na sua rotina institucional, nem sempre foram sensíveis à necessidade de incentivar a busca de novos caminhos em educação. Não obstante, pois, o descortino do legislador, parece que os órgãos normativos e administrativos, em todo o Brasil, nunca esperaram dos educadores senão que cumprissem ordens que, às vezes – com a colaboração de burocratas – são transvestidas de aplicação obrigatória de presumidos avanços de ponta de ciências infáveis, desconhecendo acintosamente que, na educação brasileira, o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” é um princípio constitucional (Art. 206, III).

3. Logo após a promulgação da nova LDB (9394/96), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) aprovou a Indicação nº 21/97 e a Deliberação nº 23/97, com os objetivos de impedir a continuidade de iniciativas que apenas pretendiam a excepcionalidade e, também, de alertar o órgão para a necessidade de um exame conceitual do assunto que não se fizera até então.

Na referida Indicação, o Cons<sup>o</sup> Francisco José Carbonari (autor do projeto) diz que:

“(…) devemos lembrar que a nova Lei consagra a possibilidade das escolas se estruturarem das maneiras mais diversificadas possíveis, com flexibilidade, não se fechando em modelo único, mas com amplas alternativas de organização a partir da construção coletiva de seu projeto pedagógico. Portanto, o que era chamado de experimental nos termos das normas anteriores, passa a ser atividade regular, sem necessidade de rótulos ou processos especiais. O que, até hoje, se propôs como experiência, agora se torna possível a partir da proposta pedagógica, tornada indispensável a cada escola.”

Em conseqüência, o projeto de Deliberação proposto foi muito simples na sua formulação, mas de amplo alcance, porque convocou o CEE a estudar o assunto e a propor normas adequadas à aplicação do Art. 81 da nova LDB ao ensino superior.

## II. BREVÍSSIMO BALANÇO DA EXPERIMENTAÇÃO EM CLASSES OU ESCOLAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

1. Desde o início da implantação de "classes experimentais" no ensino paulista, ainda antes da Lei nº 4024/61, muitos foram aqueles que criticaram o aodamento e a improvisação com que o assunto estava sendo enfrentado. Como ilustração exemplar dessas críticas, convém transcrever aqui trecho de artigo de Laerte Ramos de Carvalho, publicado em 1959 (O Estado de S. Paulo, 28-11-1959). Dizia ele:

"Nelas [classes experimentais] não se caracteriza devidamente o que seja uma experiência pedagógica e nem tampouco se especificam as normas que deverão nortear a elaboração de seu plano, as fases e os processos de sua execução e os critérios para a aferição de seus resultados (...). Não é preciso conhecer a fundo os problemas da metodologia científica para admitir *a priori* que as classes experimentais não poderão fornecer elementos positivos para a avaliação objetiva dos resultados alcançados. Depois de quatro anos, teremos centenas e centenas de relatórios indicando a excelência de novos métodos, milhares de sugestões e recomendações sobre os mais diversos problemas do ensino, mas teremos também agravada a nossa perplexidade diante dos indefinidos rumos da educação nacional."

Esse texto mordaz, escrito há 40 anos, foi profético sobre a trajetória das iniciativas da experimentação na educação brasileira e dos critérios de sua avaliação. Os raros estudos que foram feitos sobre o assunto insistiram na afirmação de que faltavam às experiências desenvolvidas procedimentos de avaliação que permitissem a validação científica de eventuais resultados obtidos. Um dos raros estudos feitos no Brasil, por Nádia Cunha e Jayme Abreu, que levou em conta mais de 300 relatórios sobre a organização e o funcionamento de classes experimentais, num período de quatro anos, concluiu que:

"Pelo âmbito que abrangeu a renovação e a mudança, pelas técnicas utilizadas na experimentação, seria evidentemente algo forçado, em termos mais fiéis ao que é uma autêntica experiência pedagógica, batizá-las como experimentais (...)."

Também nos Estados Unidos, Othanel Smith e outros, (*Fundamentals of Curriculum Development*, World Books Co., Nova York, 1957, p. 417), em estudo sobre seis experimentações de grande vulto, chegaram à seguinte conclusão:

"A despeito das razões que possam ser invocadas para explicar o fato, a verdade é que a pesquisa na área de currículo, tal como está exemplificada nos seis importantes estudos aqui examinados, falha completamente no alcance de padrões satisfatórios de investigação. De um modo geral, nem as teorias de currículo, nem as conexões lógicas dessas teorias com as hipóteses foram explicitadas. Em conseqüência, quem examina essas pesquisas tem dificuldade em saber quais proposições foram confirmadas ou rejeitadas (...)."

No fundo, o que essas opiniões assinalam é de fato uma das crenças sedimentadas sobre o caráter inconclusivo de experiências pedagógicas que abrangem escolas ou cursos experimentais durante períodos prolongados. Os pontos ressaltados são sempre os mesmos, isto é, o grande número de variáveis envolvidas, as dificuldades de observações objetivas e a ausência de critérios de controle sobre a complexidade das condições presentes inviabilizam que essa categoria de experimentação educacional possa conduzir a conclusões que mereçam alguma credibilidade científica.

### III . O SIGNIFICADO DA EXPERIMENTAÇÃO EDUCACIONAL

Essas investigações, contudo, - pela amplitude de seus propósitos, abrangentes de múltiplos aspectos do processo educativo e, principalmente, pela natureza de suas preocupações - acabam constituindo-se em projetos de educação, antes do que em pesquisas científicas. O fato de que a elaboração ou a execução desses projetos muitas vezes pressuponha ou implique a realização de algumas investigações no sentido usual do termo - como, por exemplo: pesquisas de comunidade, caracterização do educando etc. - não permite que se interprete o curso ou a classe experimental, globalmente considerados, como um esforço de investigação para confirmar ou refutar hipóteses. Nessas condições, a inexistência de hipóteses nesses estudos - não obstante o equivocado esforço de alguns em formulá-las - não representa, como se entendeu muitas vezes, uma lacuna, mas antes uma peculiaridade. Por isso, a conclusão inevitável é a de que cursos e escolas experimentais são investigações, se é que a expressão é apropriada, de uma categoria diversa daquela em que consiste a experimentação científica.

Não cabe, pois, comparar a experimentação educacional com a experimentação científica, em termos de precisão ou de rigor no controle de variáveis; trata-se de categorias diferentes de estudo. A experimentação educacional é a busca de um caminho que conduza aos objetivos visados e o projeto experimental é o delineamento desse roteiro. Esta conclusão obriga a um completo reexame do problema da avaliação e da validação do trabalho de cursos e escolas experimentais. A experimentação científica é válida quando é conclusiva, isto é, quando permite uma decisão com relação às hipóteses em foco. Esse não é o caso de cursos e escolas experimentais, que são organizados não para responder a questões de conhecimento da realidade, mas para traçar um caminho, tentando imprimir uma direção e um estilo ao desenvolvimento de um particular projeto de educação.

Um primeiro e fundamental problema - com o qual se depara o esforço de organização de um curso ou de uma escola experimental - diz respeito aos próprios fins do projeto de educação em tela e a sua solução traduz-se na fixação dos objetivos visados. Outros problemas referem-se à escolha de uma particular organização curricular para alcance desses objetivos. Em resumo, pode-se dizer que qualquer curso ou escola experimental constitui-se num projeto que é uma tentativa de solução de uma problemática pedagógica. Esse projeto compreende, implícita ou explicitamente, uma interpretação pedagógica que abrange as opções feitas desde a fixação dos objetivos educacionais até o amplo elenco de decisões referentes à seleção, à organização e ao desenvolvimento e avaliação das práticas escolares, no seu mais amplo sentido.

Em face desse quadro, a discussão do problema da avaliação e da validação de cursos ou escolas experimentais reduz-se às questões inevitáveis que surgem quando se escolhe um particular curso de ação para alcance de determinados objetivos. Em primeiro lugar, a questão formal de saber se a escolha é coerente com os propósitos da ação e, em segundo, a questão de saber se se trata de uma escolha exequível. Há, pois, dois planos para a condução do exame da avaliação e da validação de cursos e escolas experimentais. Num primeiro plano, deve resolver-se a questão formal da coerência entre todos os elementos constitutivos do projeto de educação considerado, desde os pressupostos valorativos que o informam até as decisões e recomendações acerca de procedimentos administrativos, técnicos e didáticos que serão utilizados. Nesse sentido, a validade de um projeto de educação estaria na compatibilidade das prescrições que contem com os propósitos que o animam. E o estudo desse aspecto, ainda que formal, não é destituído de importância prática, porque permitirá a identificação de eventuais opções e recomendações não compatíveis com os objetivos visados. Porém, o exame da adequação formal de um projeto não esgota o problema da validação de cursos ou escolas experimentais. Em segundo, esse exame deverá completar-se por uma verificação, no plano empírico, para determinação do grau e das condições de viabilidade do curso de ação previsto no projeto.

A experimentação pretendida com cursos e escolas experimentais não deve, pois, tentar assumir o papel - que não lhe cabe - da experimentação científica. Pode fugir a esse destino de frustração e contribuir para o pensamento pedagógico e para a prática da educação, se trouxer subsídios para avaliarem-se a adequação teórica e a viabilidade empírica de um esforço educativo claramente formulado. (Este tópico III constitui uma reformulação de trechos das páginas 71 e 72 do livro *Experimentação Educacional*, de minha autoria, publicado em 1975, EDART, São Paulo).

#### **IV. CONCLUSÕES SOBRE A EXPERIMENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ATUAL LEGISLAÇÃO**

**1. ENSINO BÁSICO:** a possibilidade da organização de experiências educacionais tem sido uma constante na legislação sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas, como vimos, as sucessivas leis sempre se abstiveram de estabelecer normas específicas, decorrentes de uma compreensão particular do significado de experimentação educacional. No entanto, essa prudência do legislador não o impediu de traçar as coordenadas, no plano das quais deve mover-se o eventual propósito das experiências educacionais. No Art. 81, da atual lei, há a implícita exclusão de que, no ensino básico, iniciativas de inovação pedagógica necessitem do estatuto de caráter experimental, porque a incumbência que cada escola tem de elaborar a sua própria proposta pedagógica (Arts. 12 e 13) remete as questões de renovação metodológica e de procedimentos avaliativos à economia interna dos próprios estabelecimentos de ensino. Outras disposições da lei permitem ainda uma ampla liberdade quanto a critérios da

organização interna de rotinas de seriação, promoção e aceleração de estudos que, anteriormente, eram regidas por normas rígidas. Nessas condições, é tal a amplitude de liberdade que a lei concede ao ensino fundamental e médio que escolas desse nível dificilmente precisarão pleitear um estatuto experimental para a execução de propostas pedagógicas altamente inovadoras. Aliás, foi com esse entendimento que o CEE aprovou a Indicação nº 21/97 e a Deliberação nº 23/97.

**2. ENSINO SUPERIOR:** o pleito de estatuto experimental passou, por assim dizer, a ser privativo de cursos superiores de formação profissional em qualquer área. A própria proliferação de novos cursos em nível superior é uma indicação clara de que as novas condições sociais e políticas passaram a pressionar os quadros formativos das profissões tradicionais e, por isso, convém a busca de novas soluções. Como deve ser hoje a formação do médico, do advogado, do engenheiro, do professor e de outros profissionais de nível superior? A questão da saúde pública, por exemplo, é uma ilustração clara de que a concepção tradicional das relações de um médico com seu paciente precisa ser radicalmente transformada e talvez os atuais cursos de medicina não tenham ainda equacionado adequadamente essa questão nas suas exigências formativas. A idealização do antigo médico, que tinha uma relação pessoal com o paciente, não é mais capaz de dar conta da questão da saúde na sua dimensão pública. E assim também ocorre com outras áreas profissionais; em alguns casos, nem mesmo era da tradição educacional brasileira que em determinadas atividades houvesse necessidade de formação superior, como agora está acontecendo.

**3. INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO:** no caso do magistério, o problema da formação profissional assumiu dimensões ainda mais graves e gerou perplexidades que ganharam proporções inusitadas. Em face dessa situação, a Indicação CEE nº 7/2000 e a Deliberação CEE nº 8/2000 representam um esforço para delinear coordenadas que incentivem a busca de novas soluções formativas. Esses documentos indicam que essa busca não deve terminar com a formulação de um novo modelo a ser copiado por todas as escolas. Pensar assim seria pensar com arrogância, porque, no fundo, seria admitir que uma elite com poder burocrático é capaz de imaginar um modelo geral que resolverá os graves problemas da formação do professor da escola básica na sua imensa variedade nacional.

Em oposição ao modelo único, recomenda-se que a busca de novos padrões de formação docente seja permanente, pois inúmeros caminhos são possíveis e cada projeto deve ser a exploração de uma dessas possibilidades. A própria lei atual, ao prever a criação de institutos superiores de educação para, ao lado da universidade, ocupar-se da formação docente, de certo modo estabeleceu a necessidade permanente de busca para essa tarefa educacional. Se assim não fosse, dispensava-se a criação de uma nova instituição. O CEE compreendeu assim ao preparar os novos documentos legais. Não mais a fórmula pronta, o roteiro curricular padronizado, mas o esforço de investigação permanente, entrelaçado com o próprio processo de formação.

O que se propôs é, de fato, um novo significado para a experimentação educacional: trata-se de incentivar a elaboração e a execução de projetos de formação docente permanentemente reformuláveis em face da eventual alteração de condições específicas.

Esse conceito tem o seu fundamento no princípio constitucional do "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" e na idéia, aqui defendida, de que um curso experimental distingue-se radicalmente, pelos seus objetivos, da experimentação científica canônica. Neste último caso, como já vimos, há sempre a busca da comprovação de hipóteses ou de teorias. No caso de cursos escolares experimentais, o que se busca é determinar a coerência e a exeqüibilidade de um particular programa formativo, organizado a partir de algumas idéias centrais. Essas idéias não são hipóteses, mas decisões valorativas, e valores não são postos à prova por meio de pesquisas, mas escolhidos no quadro de tradições culturais. Tome-se, a título de ilustração, um curso fundamental experimental que se propusesse a formar para a convivência social democrática; esse curso, evidentemente, nunca poderia ser avaliado como uma comprovação da idéia de democracia. A democracia não é uma hipótese e nem mesmo uma teoria, mas uma opção de práticas políticas, isto é, uma escolha de valores para a organização político-social. Por isso, tal curso somente poderia ser avaliado e validado pelas práticas que promovesse e pelos resultados que alcançasse. Sua avaliação consistiria na crítica contínua e na eventual reformulação dessas práticas, do ponto de vista da adequação aos propósitos da convivência democrática num determinado contexto histórico-social.

Analogamente, a formação docente em caráter experimental envolverá opções curriculares, didáticas e outras, a partir de uma visão das relações pedagógicas desejáveis na escola básica, conforme o projeto previsto na Deliberação CEE n.º 08/2000. Projeto que deve ser avaliado, na sua formulação e execução, pela coerência e exeqüibilidade.

## **DELIBERAÇÃO PLENÁRIA**

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.  
Sala "Carlos Pasquale", em 31 de outubro de 2001.

**FRANCISCO JOSÉ CARBONARI**

Presidente



# Conselho Estadual de Educação

Parecer 44/69

Instituto de Educação Experimental de Jundiáí

Relatora: Amélia Americano D. de Castro  
(voto favorável ao estatuto de "experimental")

Relator: José Mario Pires Azanha  
(voto contrário ao estatuto de "experimental",  
páginas 130 a 134)

Relator: Erasmo de Freitas Nuzzi  
(voto favorável com restrições)

## INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EXPERIMENTAL DE JUNDIAÍ PLANOS DE ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

I — Processo 388/68 — CEE

Parecer n. 44/69-CREPM — Proc. 388/68 — Aprov. 15.12.69.

1 — O Processo n. 388/68-CEE reúne o seguinte conjunto de elementos:

a — Processo n. 577/64 do CEE — Solicitando autorização para o funcionamento do Instituto de Educação de Jundiáí sob forma única, isto é, em regime experimental (apenso).

b — Processo n. 599/68 da Secretaria da Educação — Encaminhando planos elaborados pelo I.E.E.J., em atendimento ao Comunicado n. 236 de 3.10.67 da S.E. (apenso).

c — Processo n. 388/68, do CEE, propriamente dito, que encaminha ao CEE, por intermédio do senhor Secretário da Educação, Plano de Organização Administrativa e Pedagógica, conforme Resolução n. 2.073 do senhor Governador do Estado (D.O. ... 13.7.68).

2 — Do Processo constam ainda elementos estranhos ao assunto, referentes à petição de aluna do estabelecimento, Drágica Kalman, a respeito dos quais a Assessoria do Planejamento pronunciou-se opinando sobre o seu desentranhamento (fls. iniciais do Processo 388/68).

- a — número e qualificação dos docentes do estabelecimento;
- b — número de alunos matriculados em 1969;
- c — currículo do curso colegial em 1969.

Tivemos ainda a oportunidade de manter entrevista com um dos professôres da instituição, Prof. Newton Cesar Balzan, coordenador pedagógico das classes ginasiais, enviado pelo Diretor do I.E.E.J.

## II — Histórico

A partir do ano de 1960 funcionaram no Instituto de Educação de Jundiaí sete classes experimentais, cinco de 1.º ciclo e duas de 2.º ciclo, por determinação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cujo plano foi aprovado pelo Ministério da Educação (ofício n. 166, de 17.3.60), conforme a legislação vigente na época.

A 24 de outubro de 1963, a direção do Instituto solicitou a este Conselho Estadual de Educação a ampliação do plano experimental a tôdas as classes do estabelecimento, apoiando-se, para tanto, no art. 104 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Logo após, a 11 de novembro do mesmo ano, chegam ao referido CEE a proposta e os planos de organização do Curso Normal Experimental do I.E.E.J.

O Processo, que tomou o número 577/64, foi estudado e relatado pela nobre Conselheira Irmã Maria Imaculada Leme Monteiro, cujo parecer n. 27/64 das CREPEM foi aprovado pelo Conselho Pleno a 7 de abril de 1964. O Parecer, após tecer considerações sôbre a boa qualidade do trabalho realizado, autoriza a extensão a tôdas as classes do ginásio e colégio do sistema vigente nas classes experimentais, inclusive às classes do curso de formação de professôres primários, mantendo-se apenas os cursos de aperfeiçoamento e de administradores escolares no regime comum, "até o futuro pronunciamento dêsse Conselho acêrca da estruturação dêsses cursos".

Tendo em vista êsse parecer, o Instituto, por Decreto do Governador do Estado (Dec. n. 44.776, publicado no D. O. a 4.5.65) foi transformado no Instituto de Educação Experimental de Jundiá (I.E.E.J.).

Atendendo à permissão legal, o Instituto enviou ao Conselho Estadual de Educação seu projeto de Regimento Interno aprovado pelo mesmo Conselho (Parecer 27/64-CREPEM), que formalizou as alterações impostas pelo regime experimental.

Resumindo, podemos dizer que o I.E.E.J. é a mais antiga experiência pedagógica em escola oficial do Estado. Evoluiu de um ensaio em campo restrito (de 1960 a 1964), que funcionou como "tentativa-piloto", a uma ampliação e reestruturação total da experiência, a partir de 1964. Desde essa ocasião, vem sendo acompanhada por êste Conselho Estadual, que nessa data a aprovou e, em 1967, quando chamado a opinar sobre o Regimento Interno do estabelecimento, teve oportunidade de revê-la.

### *III — Os planos do I.E.E.J.*

Valendo-nos do que consta no Processo SE n. 599/68 e do Processo n. 388/68 do CEE, passamos a relatar, com brevidade, elementos considerados novos, reiterados ou complementares, com relação aos planos já por êste Conselho aprovados em 1964, e ao Regimento Interno de 1967.

1 — Fundamentos técnico-pedagógicos do I.E.E.J. (fls. 9 e sgs. do Processo n. 388/68) :

Nessa parte, o Instituto tece considerações a respeito da época atual, do desenvolvimento econômico vinculado à ciência, à tecnologia e à industrialização, e à responsabilidade da educação face ao desafio das novas realidades". Enfrenta ainda a questão da difusão do ensino médio, da brusca expansão da escola secundária oficial e de seu desajustamento às necessidades educacionais do país.

Justifica, a seguir, a idéia de escola experimental, fundada em necessidades de ordem social, humana e pedagógica.

2 — Organização da Escola Experimental:

O plano estabelece os objetivos da escola, individuais e sociais, e determina as medidas a tomar para que sejam alcançados:

a — *quanto ao currículo* — Na escola primária está organizado por áreas de atividades, desenvolvidas pelo “Sistema Morrison” de unidades de trabalho. O curso ginásial pluricurricular, já aprovado por este Conselho, não sofreu modificações substanciais na distribuição de suas disciplinas obrigatórias, complementares e optativas. Quanto ao segundo ciclo, o Instituto adaptou em 1969, seu currículo às novas disposições advindas da Resolução CEE-n. 36/68, unificando o primeiro ano colegial;

b — *quanto aos métodos e técnicas de ensino* — O Instituto experimenta e diversifica técnicas didáticas (estudo dirigido, trabalho livre, trabalho em equipe e estudo do meio), associando-as ao método de “unidades de trabalho” para o tratamento do programa. Cada unidade inicia-se pelo levantamento de problemas, prossegue pelo desenvolvimento de pesquisas e termina pela síntese dos resultados obtidos. Cumpre-nos lembrar que no ano de 1965 o Instituto participou do I Simpósio sobre ensino ginásial renovado, promovido pelo Departamento de Educação da FFCL da USP, destacando-se entre os 33 colégios inscritos, como um dos *oito* apenas que apresentaram relatórios de experiências didáticas, difundindo as técnicas utilizadas e seus resultados (Ver. Revista de Pedagogia, n. 19/20 — 1965);

c — *quanto aos processos de avaliação* — Cuida o Instituto de verificar o alcance dos objetivos propostos, em termos de capacidade e maturidade dos alunos, não apenas pelos progressos na aquisição de habilidades e conhecimentos, mas também pelas mudanças de atitudes e formas de apreciação, específicas e gerais. Utiliza como instrumentos de avaliação, além de provas objetivas e de capacidade, o registro de observações cumulativas, realizadas por professores e orientadores.

A avaliação é traduzida em conceitos, apenas transformados em notas para os alunos do Curso Normal, para fins de concurso. O sistema de promoção é baseado na frequência e nos conceitos, confiando-se aos Conselhos de Classe as decisões em casos de uma única reprovação (Cf. Regimento Interno);

d — *Seleção de alunos* — Tratando-se de instituição que mantém todos os níveis de ensino, a entrada inicial nos cursos primário e pré-primário é realizada por sorteio, reservando-se com prioridade as vagas aos promovidos do próprio estabelecimento. Para os alunos de fora, há exame de seleção. As classes contêm, inicialmente, 32 alunos, aumentando esse número apenas por repetência.

### 3 — Princípios da organização:

O plano discrimina e distribui as funções específicas do pessoal administrativo, técnico (orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos) e docente da instituição.

Sua estrutura pedagógica funda-se no trabalho dos Conselhos de Classe, nas reuniões de Pais e Mestres e nas reuniões maiores da Congregação.

Como órgãos complementares, possui o Colégio:

— Centro Audio-Visual (instalado em 1966, recursos do Plano Nacional de Educação);

— Órgão de Cooperação Escolar e Caixa Escolar;

— Biblioteca;

— Clubes de estudos e atividades (Ciências; Estudos Sociais; Esportes);

— Centro de alunos;

— Associações de Pais e Mestres.

### 4 — Outras informações:

O Instituto mantém os seguintes cursos:

a — Ginásio: 25 classes com 717 alunos.

b — Colégio: 13 classes com 364 alunos.

c — Formação de Professores Primários: 8 classes com 205 alunos.

d — Especialização para professores primários: 3 classes com 74 alunos.

e — Primário e pré-primário.

Funciona em três períodos: manhã, tarde e noite.

O relatório refere-se ao funcionamento da escola em tempo integral, "sempre que possível", envolvendo atividades de classe e extra-classe, estipulando a carga horária de 32 horas semanais, para sua totalização.

O corpo docente (58 professores nos cursos de nível médio) conta com pessoal qualificado, quase integralmente composto por licenciados. O corpo técnico, entretanto, é reduzido, tendo-se em vista o número de alunos do Colégio: além dos elementos que exercem funções de direção (Diretor, Assistente e Diretora do Curso Primário), apenas um Orientador Pedagógico, um Coordenador Pedagógico e Auxiliares, em número de quatro para cada um desses setores, atendem a toda a escola. As instalações são amplas: a área construída é de 2.000 m<sup>2</sup> em terreno de 25.000 m<sup>2</sup>. Além das instalações escolares propriamente ditas, há teatro, campo de esportes e de educação física. Encontra-se atualmente em construção área que praticamente duplicará as instalações atuais.

#### IV — *Apreciação*

No caso presente este Conselho é chamado a opinar sobre a continuação de experiência já por ele autorizada a partir de 1964.

Confrontados os elementos daquela época e os atuais, verificamos que a experiência prosseguiu na linha adotada, isto é, na busca constante de aperfeiçoamento da organização escolar, dos métodos e técnicas didáticos e na avaliação dos resultados. Prosseguiu, ainda, numa linha de atenção à realidade escolar brasileira, que deve considerar a contínua expansão numérica de seus alunos e suas condições específicas. É experiência metódica e sistemática, que realiza acertos e modificações diante dos resultados obtidos, sem alterar as linhas gerais já aprovadas por este Conselho. O Processo SE 599/68 é esclarecedor a respeito das realizações obtidas e dificuldades encontradas. Nesse Processo, formado por documentos enviados pela escola em atenção ao Ato 236 de ... 3.10.67, o Instituto pede providências à Secretaria da Educação para a criação de um "centro piloto de Classes experimentais" em suas instalações.

A exposição (pág. 1 e segs.) revela o anseio da escola em obter condições para o prosseguimento e aperfeiçoamento de sua experiência cujos resultados positivos já podem ser avaliados pelo rendimento de seus alunos mas acentua também as dificuldades que a cercam especialmente quanto à situação funcional do pessoal docente e às verbas para material didático.

Não é função deste Conselho opinar sobre os recursos e condições de trabalho requeridos pela escola. Deve, entretanto, ponderar que, manter o *status* de Escola Experimental é dar ao Insti-

tuto a possibilidade de aproveitamento e continuidade na tarefa, que há nove anos vem enfrentando, de melhorar suas condições e de tornar seus resultados úteis para as demais escolas; — por outro lado cercear de algum modo seu desenvolvimento é perder o longo esforço realizado na formação de uma equipe de trabalho, de uma organização pedagógica e de uma renovação metodológica.

Em conclusão:

b — por acreditarmos, com Gaston Mialaret (“Educación nueva y mundo moderno” — Ed. Vicens, Vives, Barcelona, 1968, pág. 20), que:

“A experimentação pedagógica desejada pela Educação Nova situa-se em todos os níveis da investigação científica, desde o trabalho de investigação realizado pelo educador em sua classe para melhorar a qualidade do trabalho cotidiano, até a mais organizada investigação científica sob direção de um laboratório de pedagogia”;

c — por acreditarmos que o I.E.E.J. realiza autêntica experiência pedagógica que abrange a organização geral da escola, a renovação de métodos, técnicas, meios de avaliação e processos de promoção, somos favorável à aprovação dos planos de organização administrativa e pedagógica do Instituto de Educação Experimental de Jundiaí.

a) *Amélia Americano D. de Castro* — Relatora.

## DECLARAÇÕES DE VOTO

### I

Votei contra o reconhecimento do estatuto experimental do I.E. de Jundiaí. Pelas seguintes razões:

1 — A «experiência» de Jundiaí iniciou-se antes da promulgação da L.D.B. Nessa ocasião a legislação federal impunha padrões uniformes e rígidos a todo o País. Qualquer iniciativa, qualquer esforço de renovação somente poderiam ser admitidos a título experimental. E assim aconteceu com a escola de Jundiaí. Experimental significava então: não estar organizado segundo a uniformidade. Nada mais.

«Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sôbre a sua organização, a constituição dos seus cursos e o seu regime administrativo, disciplinar e didático».

A partir daí, nada mais, pois, impede que escolas de grau médio se organizem com autonomia para desenvolvimento de um padrão de ensino renovado e flexível. A única limitação é a própria capacidade de diretores e professores para se valerem dessa ampla liberdade. No entanto, ao lado do Artigo 43, há o 104, que dispõe:

«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...».

Torna-se evidente, pois, que a qualificação de «experimental» ganhou um novo sentido após a L.D.B. Não se trata mais do simplesmente diferente, daquilo que não se ajusta a um padrão uniforme. Nem mesmo se trata da renovação didática, porque esta é estimulada pela própria L.D.B. Ensino renovado todos podem fazer e até devem. Nenhuma restrição legal. Até pelo contrário, o estímulo; pois, a cada estabelecimento, deu-se a liberdade da organização autônoma segundo os princípios da flexibilidade curricular e da variedade de métodos. Qual o sentido então do estatuto experimental? Se experimental não significa mais o simplesmente diferente, nem o simplesmente renovado e nem o simplesmente autônomo, que é preciso para que um curso ou escola possam ser qualificados de experimentais? Deixando de lado as dificuldades teóricas para definição de uma experimentação dessa ordem, conclui-se, face ao próprio texto da L.D.B., que o estatuto experimental será reservado àquelas iniciativas de organização pedagógica não cabíveis no âmbito da legislação comum, isto é, só aplicável àqueles cursos ou escolas que não seriam viáveis de outra maneira. Daí, a cautela da lei, subordinando a adoção do estatuto experimental ao pronunciamento do Conselho, numa competência exclusiva.

3 — O Governo do Estado, no que diz respeito à matéria, tem agido de forma a prestigiar a competência do CEE. Tanto assim que pela Resolução n.º 2.073/68 do senhor Governador, tôdas as escolas «autônomas» e «experimentais» foram obrigadas a submeter o seu plano de organização pedagógica e administrativa ao CEE. Tratava-se de situações historicamente con-



solidadas, cuja revisão daria ao CEE a oportunidade de ajustar o seu (delas) funcionamento ao espírito e à letra da nova legislação, verificando em cada caso a pertinência ou não do estatuto experimental. Em consequência, o CEE já se pronunciou com relação aos Ginásios Vocacionais, ao Ginásio Pluricurricular Experimental, ao Colégio Estadual «Culto à Ciência» e ao Colégio Estadual «São Paulo». Os ginásios vocacionais e o Pluricurricular Experimental foram reconhecidos como experimentais. Assim mesmo, os pareceres aprovados foram muito cautelosos e bastante restritivos. Quanto ao Colégio Estadual «Culto à Ciência» e ao Colégio Estadual «São Paulo», a conclusão aprovada foi a de que o esforço de renovação, desenvolvido por êsses estabelecimentos, era perfeitamente cabível no âmbito de um regimento próprio que lhes preservasse a autonomia. Não havia necessidade de estatuto experimental para que se desse continuidade ao que vinha sendo feito. Esse entendimento é muito importante, porque deixou claro que o esforço de renovação e de diferenciação não é incompatível com a regulamentação geral do ensino.

4 — Ora, no caso em aprêço — o Instituto de Educação de Jundiá — o assunto foi encaminhado de forma diversa. E, de uma forma global, foram considerados como experimentais os cursos primários, secundário (ginásial e colegial) e normal. E sem nenhuma restrição, nem exigências. Nem mesmo aquelas que, eventualmente, poderiam permitir um acompanhamento dos trabalhos. No entanto, em que consiste a «experiência» dessa escola? Depois de 9 anos de seu desenvolvimento, que conclusões podem ser tiradas? A primeira pergunta, pode-se responder que nada do que está sendo feito encontra impedimento na legislação comum. Até pelo contrário. Em alguns pontos o que se preconiza ou se institui está superado ou melhor pôsto nas normas vigentes. Para exemplificar: segundo o regimento do I.E. a avaliação, no curso primário, não é propriamente competência do professor primário, mas do professor da matéria, isto é, do professor secundário. Ora, um dos pontos altos do nôvo programa do ensino primário foi o restabelecimento do professor primário na sua responsabilidade para avaliar. Nem pode ser de outra forma, a menos que se desvincule e se abstraia o processo de avaliação das condições efetivas de ensino. O que não tem fundamento, nem legal nem pedagógico. Outro ponto: no capítulo referente às instituições auxiliares da escola, uma única é instituída: o Órgão de Cooperação Escolar, de caráter meramente financeiro e de triste memória no ensino do Estado, o que determinou a sua extinção na rêde comum. Um órgão realmente importante, como é a Associação de Pais e Mestres, não foi instituído. Permanece apenas como possibilidade. No entanto, essa é uma instituição de finalidade realmente educativa e que pode, inclusive, promover a cooperação financeira da comunidade com a escola. Outro ponto: a Resolução n. 36/68 deste Conselho preconiza a instituição, em todos os regimentos, de um sistema de recuperação de alunos que se atrasem nos estudos. No entanto, no caso

Instituto de Educação de Jundiaí, há ainda que levar em conta que os autos do processo não permitem um ajuizamento razoavelmente objetivo de como a «experiência» se desenvolve. A justificativa é de extrema banalidade no sentido exato do termo, e repete considerações gerais — umas, óbvias; outras, discutíveis — exclusivamente sobre o ensino secundário. Nada mais. No entanto, a «experimentação» abrange também o curso primário e o normal. Quanto à organização curricular, nenhuma inovação não permissível pelas normas vigentes.

5 — Voltando agora à segunda pergunta: que se pode concluir, após 9 anos de desenvolvimento da «experiência?» Nada. A não ser que uma boa escola é uma boa escola. Compreende-se que assim seja, que as possibilidades de conclusão sejam precárias, porque as dificuldades teóricas e práticas para planejamento, condução e avaliação de «experiências» como a de que se trata, são quase insuperáveis. Esse ponto foi abordado com muita propriedade na obra «Fundamentals of Curriculum Development» (Smith — Stanley — Shores) quando após a verificação minuciosa das experimentações desenvolvidas por seis escolas americanas, conclui-se o seguinte: «Apesar das razões invocadas para explicar o fato, é ainda verdadeiro que a pesquisa sobre currículo, como é exemplificada pelos seis importantes estudos aqui descritos, falha consideravelmente, por não encontrar padrões aceitáveis de planejamento experimental. Em geral, nem as teorias curriculares sob experimentação nem a conexão lógica das hipóteses com essas teorias foram explicitadas. Como consequência, aqueles que examinam estas pesquisas têm dificuldade em saber exatamente quais proposições foram aprovadas e quais não o foram». Mas, não obstante as dificuldades teóricas — sequer pressentidas pelos responsáveis pelo I.E. de Jundiaí — alguma coisa poderia ser tentada para avaliar a experiência. Não me consta que tenha havido esse esforço, como também não tenho conhecimento de que o I.E. de Jundiaí tenha — nesses 9 anos de funcionamento — encaminhado à Secretaria de Educação recomendações para a rede escolar, a partir de suas observações e conclusões. Não importaria a precariedade científica da conclusão, ela valeria para demonstrar que a pretensão de ser «experimental» representa um esforço sério de encontrar novos rumos para toda a rede. O que não se compreende é que a «experimentação» seja mera condição de isolamento, que termina por ser de infecundidade. Creio que o I.E. de Jundiaí seja uma boa escola. Mas isso é pouco para justificar o seu caráter experimental. Mal andaríamos se a legislação vedasse as boas escolas, que só o seriam por um estatuto experimental. Mal andaríamos se diretores e professores entendessem que a preliminar do esforço de renovação é o estatuto de exceção.

Essas as razões do meu voto contrário.

Nada mais.

JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

II

Da leitura do Parecer da nobre relatora e do voto vencido do nobre Conselheiro José Mário Pires Azanha, colho elementos para ficar com este, afastando-me, data venia, daquele.

ALPÍNOLO LOPES CASALI

III

Creemos ter havido até agora — e o dizemos respeitosamente — um ligeiro equívoco na apreciação dos processos remetidos ao Conselho Estadual de Educação e concernentes aos planos administrativos e pedagógicos dos estabelecimentos oficiais de ensino que desfrutam da qualificação de experimentais ou de autônomos.

Com efeito, no exame dos trabalhos encaminhados às Câmaras Reunidas do Ensino Primário e Médio e, posteriormente, ao Conselho Pleno, houve, a nosso ver, excessiva preocupação com o título experimental em detrimento do conteúdo e dos resultados alcançados por essas escolas.

O título ou rótulo, neste caso, seria a qualificação de experimental. O conteúdo seria aquilo que realmente a escola fez, está fazendo ou poderá fazer. Os resultados seriam os benefícios, frutos dessas experiências — e para isso é que elas vêm sendo feitas — oriundos de toda essa atividade, e que poderiam ser estendidos para os demais estabelecimentos de ensino primário e médio mantidos pelo Estado.

Queremos concentrar nosso raciocínio no último tópico do parágrafo anterior, isto é, tratar dos benefícios pedagógicos e administrativos que, à luz dos trabalhos até agora realizados pelas escolas que estão em regime experimental, possam ser ampliados para servir todas as escolas da rede estadual do ensino primário e médio, ou, pelo menos, ao maior número delas.

A leitura cuidadosa dos planos administrativos e pedagógicos, submetidos ao nosso exame (e de um deles fomos o relator) tem aumentado nossa convicção de que tudo quanto se fez poderia, igualmente, nos termos da legislação vigente, ser efetuado em nossas escolas por um diretor dinâmi-

Qual era e é o objetivo principal da Resolução governamental n. 2.073, de 12 de julho de 1968, quando determina que os estabelecimentos de ensino, enquadrados na titulação de experimentais ou autônomos, remetam, via Secretaria da Educação, ao Conselho Estadual de Educação, os seus planos de organização administrativa e pedagógica?

A resposta nos é dada pelo artigo 2.º, da citada Resolução, ao dispor que:

«anualmente, até 30 de novembro, cada estabelecimento (dentre os experimentais e autônomos) deverá encaminhar à Secretaria da Educação relatório sôbre as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo».

e esse entendimento é completado pelo disposto no parágrafo único do mesmo artigo:

«...do relatório deverão constar, devidamente justificadas, as medidas que poderão aplicar-se à rêde comum do ensino».

Assim sendo, devemos lamentar que até esta data não se tenha notícia de nenhum relatório contendo, «devidamente justificadas», as medidas que poderiam ser aplicadas na rêde comum do ensino.

Por quê?

Terão ou não validade essas experiências?

A sua aplicabilidade seria difícil na rêde comum?

O seu custo seria excessivo e, por isso, desaconselhável o seu emprêgo em larga escala?

As experiências ainda não foram suficientemente testadas para permitir um juízo definitivo a respeito das vantagens de sua adoção em tôda a rêde?

Outras indagações desta natureza poderiam ser feitas, mas nos dispensamos de fazê-las, achando que bastam as que enumeramos, a título exemplificativo.

O fato incontestável é que o Estado vem invertendo recursos nessas experiências (e em alguns casos o custo per capita do aluno ascende a uma cifra respeitável) e os resultados práticos por enquanto não são conhecidos em sua plenitude.

Os trabalhos já divulgados, não obstante a publicidade obtida por alguns, não justificam o caráter de excepcionalidade conferido às escolas situadas na área das experimentais ou autônomas, da rede oficial do ensino primário e médio.

Urge, por isso mesmo, que seja dado um enfoque especial, nesses planos administrativos e pedagógicos e nos relatórios sobre as atividades desenvolvidas no decurso do ano letivo, às medidas comprovadamente benéficas que possam alcançar todo o sistema estadual de ensino e não deixá-las (quando realmente existirem) circunscritas aos privilegiados alunos dos estabelecimentos que estão no regime especial experimental ou autônomo, o qual, evidentemente, não poderá ser mantido indefinidamente em tantas escolas, chegando mesmo, em certos casos, a assumir a tendência, que nos parece absurda, da sistematização ou da criação de uma rede de escolas em regime excepcional, funcionando paralela e concomitantemente à rede comum.

Estas observações não têm enderêço certo.

Elas não se referem especificamente ao caso do Instituto de Educação Experimental de Jundiáí, que vem levando a térmo obra educacional extraordinária e tem a dirigi-lo um professor de alto gabarito, assessorado por uma excelente equipe. Disto, aliás, nos dá exemplo, além de outros, o recente levantamento sócio-econômico de Jundiáí, idealizado e realizado sob a inspiração, égide e comando da diretoria e do corpo docente daquele estabelecimento, juntamente com altas autoridades municipais e que contou também com a decidida colaboração das autoridades militares e a valiosa cooperação dos professôres e alunos das demais escolas da comunidade.

Não se trata de individualizar.

Trata-se, isto sim, de generalizar uma observação que vimos alimentando desde que tivemos ensejo de emitir parecer sobre plano de organização administrativa e pedagógica de outra escola.

Esta observação, por isso mesmo, vale para tôdas as escolas qualificadas como experimentais ou autônomas, da rede estadual de ensino primário e médio.

Ao fazê-la, não nos esquecemos do fato de que um experimento pedagógico nem sempre pode ser completado em prazo curto. No caso em tela, a totalidade dos estabelecimentos experimentais ou autônomos desfruta dessa condição há mais de seis anos, pelo menos, prazo mais do que razoável para a aferição e análise dos resultados obtidos, de modo a ensejar uma conclusão, negativa ou positiva, sobre o que foi feito.

Eis por que somos de opinião que se torna indispensável reclamar dos estabelecimentos em regime de trabalho experimental ou autônomo o cumprimento rigoroso do disposto na Resolução n. 2.073, isto é:

«que mencionem expressamente, em seus planos e relatórios, tôdas as medidas consideradas úteis, à luz das experiências realizadas, que possam ser estendidas e aplicadas na rede estadual de escolas primárias e secundárias».

Eis por que cremos, também, ser de tôda a conveniência a fixação de um prazo para que

«tôdas as escolas em regime experimental ou autônomo concluam suas experiências pedagógicas ou justifiquem as razões determinantes da necessidade da prorrogação dos seus trabalhos no regime especial previsto no artigo 104, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional».

Com estas poucas observações, esperando que elas possam ter alguma valia dentro do sentido genérico com que foram expendidas, justificamos os motivos pelos quais acompanhamos, **com restrições**, o voto da nobre relatora.

ERASMO DE FREITAS NUZZI

#### ANEXO AO PARECER N. 44/69 — CREPM

O Conselho Estadual de Educação, em sua 286.<sup>a</sup> sessão plenária, realizada em 15 de dezembro de 1969, ao examinar o Parecer n.º 44/69-CREPM, de autoria da Cons.<sup>a</sup> Amélia Americano Domingues de Castro, deliberou aprová-lo, por unanimidade, com as seguintes conclusões:

a) — Estando em fase final de estudos no Conselho Estadual de Educação projeto de deliberação que fixa normas para autorização de cursos ou escolas experimentais nos estabelecimentos de ensino de grau médio e primário do Estado, deverá o Instituto Experimental de Jundiaí dirigir-se novamente a êste Conselho, após fixadas as referidas normas, para decisão sobre seu funcionamento a partir do ano de 1970.

b) — Ficam aprovados os planos de organização administrativa e pedagógica do Instituto de Educação Experimental de Jundiaí e convalidados os atos escolares realizados de acôrdo com êsses planos até o final do ano letivo de 1969.

Sala das Sessões, aos 12 de dezembro de 1969.

CARLOS PASQUALE  
Presidente do CEE

Acta 297/1997

Homologada por Res. SE de 26/12/97, publ. no DOE em 30/12/97, Seção I, pp. 16/17.

**Indicação CEE nº 21/97 - CEF - aprovada em 17-12-97**  
**Escolas Experimentais**

*Relator:* Cons. Francisco José Carbonari

**1. RELATÓRIO**

A Lei nº 9.394/96 prevê em seu artigo 81, a possibilidade de existirem cursos e instituições de ensino experimentais nos sistemas de educação. Esta é uma questão sobre a qual este Conselho deverá pronunciar-se, a partir da análise do problema conceitual do que poderá ser de fato, uma escola experimental, à luz das novas disposições legais.

O tema não é novo. A Lei nº 4.024/61 já tratava do assunto ao estabelecer em seu artigo 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 do ensino de 1ª e 2ª Graus, e do

Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus sob jurisdição do Conselho Federal”.

Na mesma linha, a Lei nº 5.692/71 em seu artigo 64, determinava: “Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”.

Portanto, escolas experimentais e experiências pedagógicas já são assuntos bastante conhecidos do nosso sistema e deste Conselho, em particular, a quem sempre coube autorizar formas de organização pedagógica diversa da prescrita na lei.

E, como este Conselho tratou a questão?

O Prof. José Mário Pires Azanha, em sua declaração de voto no Parecer nº 44/69 sobre a avaliação do funcionamento do Instituto de Educação de Jundiaí em regime experimental, assim se manifestou:

“1. A experiência de Jundiaí iniciou-se antes da promulgação da L.D.B. Nessa ocasião a legislação federal impunha padrões uniformes e rígidos a todo o País. Qualquer iniciativa, qualquer esforço de renovação somente poderiam ser admitidos a título experimental. E assim aconteceu com a escola de Jundiaí. Experimental significava então: não estar organizado segundo a uniformidade. Nada mais.

“2. Com a vigência da LDB, esse quadro geral foi profundamente alterado. Instituiu-se a flexibilidade curricular e a liberdade de métodos e de procedimentos de avaliação. O que, até então, só era admitido a título experimental, transformou-se em norma geral.

A partir daí, nada mais, pois, impede que escolas de grau médio se organizem com autonomia para desenvolvimento de um padrão de ensino renovado e flexível. A única limitação é a própria capacidade de diretores e professores para se valerem dessa ampla liberdade.

Torna-se evidente, pois que a qualificação de experimental ganhou um novo sentido após a L.D.B. Não se trata mais do simplesmente diferente daquilo que não se ajusta a um padrão uniforme. Nem mesmo se trata da renovação didática, porque esta é estimulada pela própria L.D.B. Ensino renovado todos podem fazer e até devem. Nenhuma restrição legal. Até pelo contrário, o estímulo, pois, a cada estabelecimento deu-se a liberdade de organização autônoma segundo os princípios da flexibilidade curricular e da variedade de métodos. Qual o sentido então do estatuto experimental? Se experimental não significa mais o simplesmente diferente, nem o simplesmente autônomo, o que é preciso para que um curso ou escola possa ser qualificado de experimental? Deixando de lado as dificuldades teóricas para definição de uma experimentação dessa ordem, conclui-se, face ao próprio texto da L.D.B., que o estatuto experimental será reservado aquelas iniciativas de organização pedagógica não cabíveis no âmbito da legislação comum, isto é, só aplicável aqueles cursos ou escolas, que não seriam viáveis de outra maneira”

O texto de 1969 é de todo atual e pouco há a acrescentar. Mas, algumas observações tornam-se necessárias.

Primeiramente, devemos lembrar que a nova Lei consagra a possibilidade das escolas se estruturarem das maneiras mais diversificadas possíveis, com flexibilidade, não se fechando em modelo único mas, com amplas alternativas de organização a partir da construção coletiva de seu projeto pedagógico. Portanto, o que era chamado de experimental nos termos das normas ante-



riores, passa a ser atividade regular, sem necessidade de rótulos ou processos especiais. O que até hoje, se propôs como experiência, agora se torna possível a partir da proposta pedagógica, tornada indispensável a cada escola.

Assim, as experiências vigentes no Estado de São Paulo, devidamente autorizadas e acompanhadas por este Conselho, enquadram-se perfeitamente, nos termos da Lei nº 9.394/96 como projetos pedagógicos regulares.

Isto traz a necessidade de um posicionamento quanto ao conceito de escola experimental em termos bem diferentes do até aqui aceito. A questão é saber o que poderá ser de fato considerado como escola experimental e se esta condição especial será realmente necessária.

Em segundo lugar há que se ter presente, como estudos vêm mostrando alguns recentes, de 95 e 96, e outros mais antigos produzidos nas décadas de 50 e 60 - que as chamadas escolas experimentais, sempre tiveram entre nós, o objetivo de inovação educacional desvinculado da questão da pesquisa. Este ponto deverá ser aprofundado pois nos parece será o diferencial balizador do conceito de escola experimental após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Uma experimentação em ensino tem por objetivo testar alternativas pedagógicas, e deve ser concebida nos limites de um programa de pesquisa, quer dizer, em uma temporalidade limitada, deixando de portar a condição experimental ao término da proposta em estudo. O enunciado de conclusões e sugestões terá que se consolidar, implementando uma atuação pedagógica nos termos dessas conclusões. Nesse momento a escola entra em outra fase, que é a do desenvolvimento e consolidação do aprendido no período de experimentação.

Nesse sentido não cabe pensar uma escola que seja experimental sempre, ou seja, uma escola que está continuamente fazendo testes de alternativas de ensino sem consolidar nada nunca. Não cabe a uma escola com atuação regular, onde alunos estão em formação, ter seus integrantes (alunos, professores, funcionários) o tempo todo como integrantes de ensaios pedagógicos.

Evidentemente, que em seu cotidiano, as escolas experimentam continuamente, e aprendem de sua ação coletiva. É claro que o professor pode e deve ser um professor-pesquisador no sentido de continuamente questionar e refletir sobre sua prática, reconstruindo-a a partir disto. Mas, esta condição é muito diferente de uma situação experimental propriamente dita. Não é demais lembrar aqui Claude Bernard quando afirma: "Adquirir experiência e apoiar-se em observações é coisa diferente de fazer experiências e de fazer observações".

Isto nos leva afirmar que a implantação de classes ou escolas experimentais traz consigo o problema - já apontado em vários trabalhos - do valor científico dos resultados obtidos. Não se pode confundir introdução de inovações no ensino com experimentação ou investigação de caráter pedagógico-científico. Classes ou escolas experimentais devem vincular-se a estudos de natureza científica, produzindo investigações rigorosas e criteriosas, trazendo respostas a uma problemática levantada com pertinência no âmbito da pesquisa da área.

Por fim, há que se levar em conta que o grande beneficiário das propostas experimentais deve ser o sistema como um todo. O horizonte da inovação educacional deve ser a possibilidade de uma ampliação de modo a servir o maior número de escolas. Os bons resultados não devem ser confinados a um pequeno grupo de escolas experimentais, mas devem ser apresentados para expansão e renovação pedagógica de toda a rede de ensino do Estado.

Portanto, o tema "escolas experimentais", deve merecer um estudo específico de comissão especializada que poderá, com pertinência, analisar e pronunciar-se sobre a questão após a verificação do impacto da flexibilidade permitida pela nova Lei proposta e implementação dos projetos pedagógicos que deverão dar identidade às escolas. Qualquer análise e proposta, antes de se avaliar o que poderá ser criado por cada escola, corre o risco de não qualificar o diferente, como deverá ser uma "experiência" nos termos da pesquisa educacional. Será prematuro querer qualificar uma escola como experimental sem aguardar os efeitos da nova Lei nas práticas escolares. Sábio será aguardar as inovações que ela ensinará, dando tempo para que sejam acompanhadas e avaliadas para que então, se possa com maior segurança definir o que poderá ser uma escola experimental, suas características diferenciais e o tempo necessário a sua experimentação.

Por estas razões é que propomos a presente Deliberação.

São Paulo 26 de novembro de 1997

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Sala "Carlos Pasquale", em 17 de dezembro de 1997.

BERNARDETE ANGELINA GATTI

Presidente

---

**DELIBERAÇÃO CEE Nº 23/97**

---

**Dispõe sobre escolas autorizadas como experiência pedagógica, com fundamento no artigo 104 da Lei 4.024/61 e no artigo 64 da Lei 5.692/71.**

O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento nos artigos 23 e 88 da Lei nº 9.394/96, nos incisos VIII e IX do artigo 2º da Lei Estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971 e tendo em vista as Indicações CEE nº 01/97 e nº 21/97.

**DELIBERA:**

Artigo 1º - Ficam suspensas a partir de 1º de janeiro de 1998 novas as autorizações de funcionamento de escolas em regime de experiência pedagógica.

Artigo 2º - As Escolas já autorizadas,perdem seu carater experimental, e deverão adequar-se à Lei 9.394/96 e às Deliberações do CEE especialmente a Deliberação nº 10/97, mediante Projeto Pedagógico e Regimento.

Artigo 3º - O Conselho Estadual de Educação, após estudos e avaliações, baixará normas sobre a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais previstas no artigo 81 da Lei 9.394/96.

Artigo 4º - Esta Deliberação entrará em vigor na data da publicação de sua homologação.

**DELIBERAÇÃO PLENÁRIA**

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Sala "Carlos Pasquale", em 17 de dezembro de 1997.

**BERNARDETE ANGELINA GATTI**  
Presidente

---