

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

JOANA NEVES

**O ENSINO PÚBLICO VOCACIONAL EM SÃO PAULO:
RENOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO DESAFIO POLÍTICO –
1961-1970**

SÃO PAULO
2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

**O ENSINO PÚBLICO VOCACIONAL EM SÃO PAULO:
RENOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO DESAFIO POLÍTICO –
1961-1970**

Joana Neves

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em História.

Orientadora: Prof.^a Dra.
Maria de Lourdes Monaco Janotti

SÃO PAULO

2010

TERMO DE APROVAÇÃO

Presidente da Banca:

Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Monaco Janotti

Elza Nadai (*in memoriam*) e Rosa Maria Godoy Silveira.

A ambas, em 1989, fiquei devendo uma tese de doutorado.

Ao Max (Maximino Neves), meu irmão, que me indicou um momento propício para resgatar aquela dívida.

A todos os VOCACIANOS que me forneceram os recursos necessários para esse resgate.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração das pessoas que me tornaram acessível a documentação escrita utilizada na pesquisa:

Iomar Barbosa Zaia – Arquivista do Centro de Memória da FEUSP – sempre solícita, que me revelou a existência do acervo das escolas experimentais.

Ana Iervolino – excelente fotógrafa que colocou na tela do meu computador toda a documentação selecionada no acervo do Centro de Memória da FEUSP.

Isis Garcia Salvestro – que me cedeu seu acervo.

À GVive – que mantém em seu site importantes fontes para o estudo da história do Vocacional.

E, principalmente, Edneth Ferrite Sanches – a pessoa certa, no momento certo, que salvou o precioso acervo sobre o Ensino Vocacional e, em boa hora, o tornou disponível para esta pesquisa.

Raquel Glezer e Celso Favareto, no Exame de Qualificação, fizeram sugestões que enriqueceram o trabalho, sobretudo, a sugestão de estabelecer um diálogo entre minha própria memória e os documentos: a relação entre o vivido e o estudado.

A todos meu profundo reconhecimento.

E mais do que a qualquer outra pessoa, sou imensamente agradecida a Maria de Lourdes Mônaco Janotti, minha incansável e persistente orientadora.

Um grande grupo de familiares: irmãos e irmãs, cunhada e sobrinha, contribuíram com a elaboração dessa tese, pois se dispunham a ouvir e questionar minhas longas exposições e elucubrações sobre educação; essa interlocução acabou por inspirar a redação de alguns textos. E teve, ainda, a “pontinha” de outro irmão.

Agradeço a todos eles.

Às amigas do Mato Grosso do Sul e às amigas e amigo do G9+ agradeço pela torcida.

Os que plantaram vão começar a colher.

A Moratória, Jorge Andrade

RESUMO

Esta tese estuda a criação de um sistema experimental de educação – Sistema de Ensino Vocacional – no contexto da reforma do ensino industrial paulista das décadas de 60 e 70 do século XX. Juntamente com o exame da instalação, organização e funcionamento do Vocacional foram pesquisados os embates e contradições que assinalaram sua trajetória. Situando a renovação educacional como resposta às aspirações sócio-econômicas da sociedade paulista e ao processo de desenvolvimento urbano industrial, foram analisadas as relações entre as propostas do Sistema de ensino e o contexto político, sobretudo, as implicações sobre o final da experiência sob a repressão da ditadura. A pesquisa contou com o suporte de significativa documentação, produzida pela própria experiência e por aportes da memória da pesquisadora que atuou, como professora, no ensino Vocacional, estabelecendo-se um diálogo entre o escrito e o vivido.

Palavras-chave: política educacional, educação renovada, escola experimental e ensino vocacional

E-mail da autora: joananeves@uol.com.br

ABSTRACT

Title: THE PUBLIC VOCATIONAL TEACHING IN SÃO PAULO: EDUCATIONAL RENOVATION AS A POLITICAL CHALLENGE – 1961-1970.

This thesis studies the creation of an experimental education system – Vocational Teaching System – in the context of the reform of the industrial teaching in São Paulo in the sixty and seventy decades of the 20th century. Together with the examen of the installation, organization and functioning of the Vocational system, the conflicts and contradictions that marked its course were also researched. By setting the educational renovation as an answer to the socioeconomic aspirations of the São Paulo society and to the industrial urban development process, the study analyzed the relations between the teaching System proposals and the political context, above all the implications related to the experience ending, under the repression of the dictatorship. The survey was supported by extensive documentation produced by the experience itself and by memory subsidies of the researcher, who acted as a teacher in the Vocational system, thus allowing a dialog between the written and the lived.

Key Words: Educational Politics; Renovated Education; Experimental School; Vocational Teaching.

Author's e-mail: joananeves@uol.com.br

LISTA DE SIGLAS

- 5° G-CAN - Quinto Grupamento de Canhões 90 mm Antiaéreo de Campinas
- APESNOESP - Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo
- AT - Dossiê Ângela Tamberlini
- CEVOA - Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha
- CME/FEUSP - Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.
- CP - Conselho Pedagógico
- DLC - Dossiê Luis Contier
- EFS - Acervo Edneth Ferrite Sanches
- GEVA - Ginásio Estadual Vocacional de Americana
- GEVOA - Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha
- GV - Ginásio Vocacional
- GVive - Associação de Ex-Alunos e Amigos do Vocacional
- JN - Acervo Joana Neves
- LRC - Dossiê Laerte Ramos de Carvalho
- MAB - Dossiê Maria Alice de Barros
- OB - Dossiê Olga Bechara
- SAGVOA - Sociedade de Amigos do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha
- SEV - Serviço do Ensino Vocacional

LISTA DE ABREVIATURAS

- Bl. - Bloco
- Cx. - Caixa
- Doc. - Documento
- G. - Grupo

SUMÁRIO

O ENSINO PÚBLICO VOCACIONAL EM SÃO PAULO: RENOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO DESAFIO POLÍTICO – 1961-1970	11
1 AS DEMANDAS DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL E A CRIAÇÃO DO SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL EM SÃO PAULO	24
1.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PAULISTA. A DÉCADA DE 1950	24
1.1.1 A escola precisava mudar.	25
1.1.2 O novo não se instaura no vazio	33
1.1.3 A solução foi buscada na França	39
1.2 LEGISLAÇÃO E RENOVAÇÃO EDUCACIONAL	48
1.2.1 Tramitação do Projeto de LDB.....	50
1.2.2 A criação da Classes Experimentais	56
1.3 CLASSES EXPERIMENTAIS E RENOVAÇÃO EDUCACIONAL	62
1.3.1 O projeto	62
1.3.2 A construção: as classes experimentais de Socorro e o ensino vocacional	69
1.4 A ESCOLA EXPERIMENTAL E O ENSINO PÚBLICO VOCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	75
1.4.1 A reorganização do Ensino Industrial paulista: O Serviço do Ensino Vocacional – SEV	75
1.4.2 A instalação do Serviço de Ensino Vocacional	85
1.4.3 Experimentação e influência estrangeira.....	87
2 O SISTEMA DE ENSINO VOCACIONAL EM AÇÃO: ORGANIZAÇÃO, FUNDAMENTOS E PRÁTICA.....	95
2.1 ORGANIZAÇÃO.....	95
2.1.1 Organização do SEV	96
2.1.2 Os Ginásios Vocacionais – Instalação.....	97
2.1.3 Os ginásios vocacionais – Organização	102
2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO VOCACIONAL.....	115
2.2.1 A construção teórica	115
2.2.2 Concepção de educação.....	118
2.2.3 A questão do trabalho	123
2.2.4 Educação comunitária e estrutura curricular	126
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA	133
2.3.1 Os agentes da prática pedagógica: alunos, professores e técnicos.	133
2.3.2 O planejamento: objeto e atividades.....	139
2.3.3 O trabalho nos ginásios – o Conselho Pedagógico – CP	150
2.3.4 As atividades didático-pedagógicas.....	153
2.3.5 As Instituições Didático-Pedagógicas	170
2.3.6 A síntese bimestral	173
2.3.7 O sistema de avaliação: alunos e professores.....	175
2.4 ASSESSORIAS E ATENDIMENTOS	186
2.5 AS FESTAS.....	187
2.5.1 Festas de Cultura	188
2.5.2 Festas dos pais	192
2.5.3 Formatura: A grande festa do Vocacional.....	192

3 O SISTEMA DE ENSINO VOCACIONAL: EMBATES E CONTRADIÇÕES.....	195
3.1 CONFRONTOS COM A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	195
3.2 SILÊNCIOS	207
3.3 EMBATES E CONTRADIÇÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICOS	212
3.3.1 Disciplina e liberdade	213
3.3.2 A questão da integração.....	228
3.3.3 As práticas educativas	251
3.3.4 As incertezas.....	260
3.3.5 A avaliação	271
3.4 LINHA DE REVISÃO.....	275
3.4.1 O traçado	275
3.4.2 Os problemas políticos	282
3.4.3 As questões pedagógicas	287
3.4.4 Rivalidades	294
CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINAL DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO VOCACIONAL	300
REFERÊNCIAS	319
FONTES DOCUMENTAIS	326
ANEXO – TRABALHOS DE ALUNOS.....	337

O ENSINO PÚBLICO VOCACIONAL EM SÃO PAULO: RENOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO DESAFIO POLÍTICO – 1961-1970

O ensino vocacional foi um projeto educativo definido como uma proposta de renovação educacional por, praticamente, todas as pessoas que nele atuaram, nas diferentes funções: direção, coordenação, orientação, docência, atividades técnicas, pesquisa e mesmo por pais de alunos e pelos próprios alunos. Sua implantação, no estado de São Paulo, se inscreveu em um movimento geral de revisão da política educacional brasileira iniciado no imediato pós-guerra, perpassando as décadas de 50 e 60 do século XX.

No plano oficial, a revisão da política educacional brasileira, nesse período, integrou o longo processo de tramitação, aprovação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que se estendeu do final dos anos 40 a 1961, quando foi finalmente promulgada.

Na prática, do ponto de vista das concepções pedagógicas, filosóficas, culturais e sócio-econômicas, a revisão da política educacional se propunha a enfrentar dois problemas fundamentais: a crítica ao que se convencionou chamar de ensino ou escola *tradicional*, considerada defasada em relação à realidade brasileira e a perspectiva de fazer da educação um agente do processo de desenvolvimento demandado pela sociedade e realidade brasileiras.

Antecipando um dispositivo que integraria a nova LDB, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo autorizou, em diversos estabelecimentos de ensino público e privado, a implantação de projetos pedagógicos diferenciados, desenvolvidos em *classes experimentais*, especialmente criadas para esse fim. O ensino vocacional teve sua origem imediata nesse contexto.

A instalação de um sistema de ensino vocacional em escolas públicas de São Paulo, se deu, não por acaso mas, em virtude de uma espécie de artifício introduzido na mudança da legislação que regulamentava o Ensino Industrial (ver Capítulo 1).

Em 3 de fevereiro de 1961 foi aprovada a lei estadual N° 6.052, conhecida como Lei do Ensino Industrial, e o decreto de regulamentação dessa Lei n° 38.643 de 27 de junho de 1961, que determinou, no artigo 321, o estabelecimento do Serviço de Ensino Vocacional – SEV – órgão especial da Secretaria da Educação, que se reportava diretamente ao Secretário, não se vinculando, portanto, às Diretorias do Ensino Profissional e do Ensino Secundário. Praticamente, todos os depoimentos colhidos nas pesquisas sobre o ensino vocacional referem-se à importância, nessa ocasião, da iniciativa do então secretário da Educação,

professor Luciano Vasconcelos de Carvalho, que conseguiu sensibilizar o governo Carvalho Pinto para a necessidade de se implementar reformas no sistema educacional paulista.

Para a coordenação do novo setor foi nomeada a professora Maria Nilde Mascellani que, juntamente com a professora Olga Bechara e outros professores, havia criado classes experimentais no Instituto de Educação Narciso Pieroni, no município de Socorro, em 1959. No exercício do seu cargo, Maria Nilde Mascellani foi, incontestavelmente, a grande liderança do Sistema de Ensino Vocacional organizado e dirigido pelo SEV¹; Olga Bechara foi uma das suas principais integrantes e, atualmente, é uma das principais memorialistas do trabalho realizado pelo novo sistema educacional.

O estudo da experiência educacional inovadora representada pelo Ensino Público Vocacional de São Paulo remete para a história da educação, mais precisamente, história da política educacional; portanto, história política tendo como foco a educação, entendida como questão política. Isto é, analisa uma proposta educacional sob a perspectiva do projeto de sociedade que, ao mesmo tempo a embasava e era dela decorrente.

É sob esse enfoque que se estuda, neste trabalho, a experiência do Serviço de Ensino Público Vocacional da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, implementada na capital do estado e nas cidades de Americana, Rio Claro, Batatais, Barretos e São Caetano, entre 1961 e 1968 e extinta em 1969, devido aos embates políticos, que opunham o sistema de ensino vocacional ao pensamento conservador, acirrados pelo recrudescimento da ditadura; as contradições internas do sistema, por sua vez, fermentaram esses embates.

Politicamente, o estudo dessa proposta educacional remete para a análise do período pós-guerra, em São Paulo, especificamente, o estudo da década de 60 do século passado. Situa-se, portanto, no contexto de mudança da sociedade brasileira, genericamente, chamado de redemocratização, desencadeado no final da ditadura getulista, passando pelo impacto da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e rechaçado pela crise do governo Jânio/João Goulart *resolvida* pelo golpe militar de 1964.

¹ A sigla SEV indica o **Serviço de Ensino Vocacional** - Setor Especial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, subordinado diretamente ao Gabinete do Secretário, encarregado de coordenar o **sistema de ensino vocacional**. A expressão **sistema de ensino vocacional** tem, por sua vez, duplo significado: indica o conjunto de Ginásios Vocacionais que, coordenados pelo SEV, compunham uma rede de escolas experimentais e designa, também, a experiência pedagógica aí realizada. Na época da vigência da experiência e atualmente, nos relatos de seus integrantes: profissionais, pais e alunos, é muito comum o uso da expressão **o Vocacional** para designar todo o conjunto constituído pelo SEV e pelo sistema de ensino (nos dois sentidos), entendendo-se a expressão como sinônimo de **renovação educacional**. No presente estudo, o significado dessas expressões é esclarecido pelo contexto ou, se necessário, explicitado. A sigla SEV, porém, é sempre usada para designar o Setor Público.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira, impactado pelo projeto desenvolvimentista do governo JK, consubstanciado em seu Plano de Metas, preconizava a realização de 50 anos de desenvolvimento em 5 anos de governo, centrada no desenvolvimento urbano industrial, colocando a problemática da política educacional numa perspectiva que pode ser analisada a partir da discussão proposta por Gramsci, quando considera que:

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocava em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana (GRAMSCI, 1985; p. 118).

A especificidade da situação brasileira situava-se no confronto entre a escola clássica, identificada como tradicional, humanista, livresca e a formação técnica e profissionalizante, cuja demanda se tornava cada vez mais ampla.

É importante observar, desde logo, que, nesse contexto, o Ensino Vocacional costuma ser apontado como uma das mais brilhantes possibilidades de contribuição da educação para o desenvolvimento desse processo de transformação econômico-social e política, que se apresentava como viável para a sociedade naquele momento.

Por outro lado, a proposta do Vocacional foi, também, considerada uma utopia, no sentido de ter sido algo impossível de ser alcançado, e até mesmo uma heresia, isto é, uma proposta que ultrapassava ou contestava muitas das aspirações sociais, políticas e culturais da sociedade brasileira, independentemente do regime político, ditatorial ou democrático.

Educação é questão política, por definição. Uma proposta educacional renovadora, como era a do Ensino Vocacional, se apresentava, por suposto, como um projeto político. A compreensão desse projeto lança luz sobre os desafios enfrentados por essa experiência de renovação educacional.

Na elaboração dessa tese não se pretendeu coletar relatos de entrevistas de integrantes do sistema de ensino vocacional, como tem sido recorrente em trabalhos sobre a temática, embora utilize alguns mencionados em outras teses e dissertações. A pesquisa incidiu sobre documentação escrita, produzida pelo sistema. No entanto, tendo sido a autora uma das integrantes do Vocacional, não foi possível escapar das lembranças. Por isso, o estudo realizado se desenvolveu como um diálogo entre o passado, retomado pela análise documental, e a experiência vivida, recriada pela memória. E, nesse sentido, a primeira vez

que um diálogo dessa natureza se revelou necessário, como uma espécie de ajuste de contas, do ponto de vista profissional, entre o passado e o presente, antecedeu em mais de dez anos a idéia de realizar um estudo sistemático sobre ensino vocacional no qual, como professora de Estudos Sociais, iniciei minha carreira.

Foi uma simples frase: Pertencço à geração que nasceu vários anos depois do conflito, [Segunda Guerra Mundial] *quase nada aprendeu sobre ele na escola e nunca votou para Presidente.*²

A leitura dessa frase foi um impacto constrangedor para a professora de história que vê, em uma única frase, seu trabalho (do qual guarda a melhor das recordações) questionado, embora indiretamente, justamente por um ex-aluno brilhante.

Isso ocorreu em 1989 e o impacto acabou por se acomodar, gerando apenas algumas ponderações, considerando que o autor deveria ter explicado, em nota, talvez, que havia feito um tipo diferenciado de estudo em que a carência apontada se justificaria em nome de outras habilidades que eram estimuladas. Mas, o Sistema de Ensino Vocacional tinha como premissa a inserção do educando em seu mundo e, assim sendo, seria válido abrir mão de um tipo de conhecimento histórico importante exatamente por realizar essa premissa? A leitura da obra toda, passado o impacto inicial, revelou um intelectual consistente que, apesar de não ter a formação específica de historiador (ele é jornalista) consegue lidar com competência com o instrumental historiográfico. Será que a escola renovada onde estudou foi alheia a essa habilidade?

De todo modo, o alerta foi bom. Por melhor que tenha sido a experiência Vocacional – para alunos e professores – nada do que era feito está fora do alcance de um olhar crítico.

Mas, um olhar crítico atento pôde descortinar, também, ao longo da pesquisa, outros aportes para percepção do significado da experiência, despertando lembranças em outros recantos da memória: *Essa nossa escola tem muito de interessante e original e não devemos medir esforços para alcançar o sucesso. Estou predisposta a dar tudo que possuo para ajudá-los.* (Edneth Ferrite Sanches – em carta dirigida aos professores do GV de Americana, em 30 de maio de 1965).

Nesse estudo, diante de afirmações como essa e outras semelhantes, buscou-se desvendar os requisitos que fizeram da proposta do Vocacional uma empreitada capaz de fazer com que seus agentes se dispusessem a dar tudo de si para alcançar o sucesso.

²WAACK, William. *As Duas Faces da glória: a FEB vista pelos seus aliados e inimigos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.. William Waack foi aluno do Colégio Estadual Vocacional Osvaldo Aranha, onde fez o curso ginásial e o segundo ciclo, concluído em 1970. Seu livro inicia-se com a frase citada.

MEANDROS DA PESQUISA

William Waack era um estudante brilhante e história era uma das disciplinas em que mais se destacava. Por que *quase nada aprendeu*, na escola, sobre um dos mais importantes temas da história mundial? Em 1985, como todos os brasileiros de sua geração e os da geração de muitos de seus professores, ainda não havia votado para presidente. Haveria alguma relação entre esse fato e o processo educativo que se desenvolvia no Vocacional? Questões como essas se colocam, de forma incontornável, em um estudo de história da política educacional brasileira, que tem como objeto a proposta educacional inovadora realizada pelo SEV, em São Paulo.

A proposta do Sistema de Ensino Vocacional podia ser identificada como uma resposta às aspirações de desenvolvimento da sociedade brasileira, centradas na idéia de educação como instrumento de mudança. Nesse sentido, buscou-se explicitar as vinculações políticas do sistema com a ideologia desenvolvimentista, salientando-se que essa ideologia era perpassada por um evidente compromisso de alguns dos principais integrantes das equipes do SEV com o pensamento cristão.

O processo de ensino-aprendizagem implementado pelo SEV era efetivamente inovador e transformador. Essa constatação demandou descrições e explicitações, fundamentadas pelas fontes consultadas, objetivando a compreensão da metodologia de ensino, adotada em função da expectativa de conjugar produção de conhecimento e implementação de ações sociais por parte de educadores e educandos.

A pretendida conjugação entre *o conhecer* e *o atuar* – eixo da experiência educativa realizada pelo sistema de ensino vocacional – pressupôs que a compreensão da metodologia de ensino passasse pela análise das contradições dos embates vivenciados pelo sistema educacional coordenado pelo SEV, tanto os de natureza política como, sobretudo, os de ordem institucional e pedagógica. Mas, reconhecendo-se esse Setor especial da Secretaria de Educação de São Paulo como protagonista de uma experiência educacional inovadora, embora de curta duração, foi possível identificar suas contribuições político-pedagógicas e educacionais, para o sistema educacional vigente na época de seu funcionamento, bem como estabelecer referência para se considerar possíveis impactos dessas contribuições para a problemática educacional brasileira atual.

O estado atual da documentação atinente ao serviço de ensino vocacional poderia integrar um capítulo da história da experiência, mais especificamente, o capítulo que trata do seu final.

A sede do Serviço de ensino Vocacional e as seis escolas da rede foram alvos da repressão policial-militar da qual, alias, não escaparam as demais escolas e projetos educativos experimentais que funcionavam no país, na década de 60 do século passado.

No dia 12 de dezembro de 1969, toda a rede do Serviço de Ensino Vocacional foi tomada por uma operação militar: os alunos foram dispensados e os professores, funcionários e técnicos (com direito a um único telefonema para avisar as famílias) foram detidos nas respectivas escolas, salvo as Diretoras dos ginásios do interior que foram levadas para o Quinto Grupo de Canhões 90 mm Antiaéreos – 5º G-CAN – , em Campinas. Ao longo de todo o dia, os militares promoveram uma autêntica devassa na documentação, recolhendo, para ser examinado, posteriormente, tudo que pudesse representar *prova* da *subversão* que, supostamente, era instigada, ou mesmo promovida, pelo sistema . Essa circunstância explica a relativa exigüidade, a dispersão, a descontinuidade e a desorganização em que se encontra a riquíssima produção escrita referente ao trabalho realizado, no curto espaço de oito anos, pelo sistema de ensino vocacional.

Além dessa devastadora coleta, a perseguição político - militar levou muitos profissionais que trabalhavam no sistema a se livrarem, por conta própria, de textos e demais documentos, usados ou produzidos por eles, seus colegas e alunos que, de um momento para outro, poderiam ser usados para comprometê-los em um eventual inquérito policial-militar.

Posteriormente, passada ou amenizada a repressão, a professora Maria Nilde Mascellani criou um escritório para realizar trabalhos de assessoria na área educacional – Relações Educacionais e do Trabalho – RENOV – onde conseguiu reunir uma quantidade significativa de documentos sobre a experiência do Vocacional, composta por acervos pessoais, os seus próprios e os de outros integrantes do SEV, que a ela se juntaram nesse trabalho.

No entanto, essa documentação não se manteve a salvo da repressão, conforme relata Maria Nilde Mascellani em um dos trabalhos divulgados pelo escritório: *As classes experimentais de Socorro e sua Relação com o Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo*, elaborado por Sousa Netto, no primeiro semestre de 1971.

Nota explicativa

A equipe do RENOV – Relações Educacionais e do Trabalho resultou da ruptura do Ensino Vocacional do Estado pelas forças policiais-militares da ditadura de 64.

A este grupo, outros educadores, professores, cientistas sociais, psicólogos e filósofos se juntaram numa linha de trabalho solidário. Entre estes, temos o Prof. Dr. Francisco Benjamim de Sousa Netto, filósofo que por volta de 1971, era docente da UNESP, em Rio Claro – São Paulo. Nesse

mesmo período foi colaborador do escritório RENOV. Entre vários trabalhos assumidos por ele estava o Projeto de publicação da “Historiografia do Público Vocacional do Estado de São Paulo e sua dimensão filosófica”.

No clima de repressão política que se vivia àquela época, sendo o escritório RENOV objeto constante da mira do Exército e da Polícia foi extremamente difícil levar adiante o Projeto. As duas devassas policiais-militares de que foi alvo o RENOV, nas quais tudo era levado, inclusive trabalhos acadêmicos, impediram a consecução de nosso propósito. Em 1971, 1972 e depois, em 1974 perdemos a documentação que possuíamos sobre a experiência do Ensino Vocacional, incluída aí a documentação sobre as Classes Experimentais de Socorro.

O presente texto se constitui no 1º capítulo daquela historiografia. Nele ainda são citados alguns documentos (Planos, relatórios) que em 1971 foram levados pela polícia. Estes estão perdidos. Mantivemos contudo as citações no texto (CME/FEUSP, MAB, Doc. 138, p. 2).

Posteriormente, o que restou da documentação reunida pelo RENOV foi doado, por Maria Nilde Mascellani, ao Centro de Documentação e Informação Científica “Professor Casemiro dos Reis Filho” – CEDIC – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, que comporta, sem dúvida, um dos mais importantes conjuntos documentais sobre a educação, dentre eles os que se referem a experiências de inovação, como a do Vocacional.

A partir de meados da década de 80, no contexto de mais um período identificado como de redemocratização do país, as pesquisas sobre educação, nos seus mais diversos aspectos, inclusive a história da educação, ganharam os espaços acadêmicos, notadamente nos cursos de pós-graduação. A partir dessas pesquisas, e por causa delas, formaram-se importantes acervos documentais, em geral provenientes de doações dos próprios pesquisadores. Um dos mais importantes é o do Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP, que reúne, no conjunto identificado como Inovação Educacional – IE – documentos relativos às escolas experimentais que funcionaram no estado de São Paulo, a partir do início da segunda metade do século passado.

Mariângela de Paiva Oliveira, em seu trabalho de mestrado, *A memória do Ensino Vocacional: Contribuição informacional de um Núcleo Documental* (1986) estuda a questão da preservação dos documentos sobre a experiência do Vocacional e relata a criação, em 1986, do Centro de Memória do Ensino Vocacional, após o levantamento dos documentos ainda existentes nas instituições e em poder de antigos integrantes do sistema; informa ainda que *para viabilizar seu funcionamento foi fundada uma entidade jurídica, a APROEV – Associação Pró-Ensino Vocacional, que, composta por ex-integrantes da experiência, se propõe promover estudos e debates sobre o ensino de forma a contribuir com o estabelecimento de uma diretriz democrática na política educacional* (p 76).

Atualmente, a Associação de Ex-Alunos e Amigos do Vocacional – GVive, que se instituiu a partir da APROEV, é a principal entidade a se ocupar do resgate da memória do Vocacional, produzindo e referenciando acervos documentais.

A presente pesquisa, seguindo a mesma prática adotada pelas antecedentes, possibilitou a descoberta, reunião e organização de três acervos pessoais que, futuramente, serão agregados aos acervos institucionais existentes.

O primeiro deles é o da própria pesquisadora: um pequeno conjunto de documentos que migrou, por força da elaboração desta tese, de esquecidas pastas e caixas para a mesa de estudos. Outro conjunto, também restrito numericamente mas de muita importância técnica – por se tratar de material de estudos utilizados pelos alunos – foi cedido pela professora Isis Garcia Salvestro, que trabalhou no Colégio Estadual Vocacional Osvaldo Aranha. O terceiro, o mais importante – uma verdadeira *mina* documental – foi liberado, com exclusividade, para essa pesquisa por especial deferência e presteza da professora Edneth Ferrite Sanches, que foi Orientadora Pedagógica do Ginásio Vocacional de Americana e Diretora do Ginásio Vocacional de Rio Claro.

A respeito da documentação do GV Chanceler Raul Fernandes, de Rio Claro, Mariângela de Paiva Oliveira fornece uma interessante informação:

Na unidade de Rio Claro pudemos localizar um armário que abrigava a documentação produzida pelo ensino vocacional. Seu exame revelou que a parcela conservada (graças ao zelo de uma funcionária movida por razões de ordem sentimental) se concentrava na documentação relativa aos anos entre 1967 e 1970. Toda a parcela relativa aos anos anteriores já havia sido destruída. (OLIVEIRA, 1986, p 75)

Na verdade, boa parte da documentação *destruída* havia sido recolhida e colocada a salvo da ação policial. A história desse precioso acervo é expressiva da própria história do Vocacional. Em 1969, atenta às ameaças que pairavam sobre as escolas experimentais, em especial, sobre os vocacionais, antes que a escola que dirigia fosse vasculhada pelas autoridades militares, a professora Edneth juntou toda a documentação que pode reunir às pressas e a levou para a casa da cantineira da escola, onde ficou guardada (*escondida embaixo da cama*, conforme a informação da autora da providência) durante dois anos. Depois, outra vez recolhido pela professora Edneth, esse material permaneceu sob sua guarda até agosto de 2008, quando foi repassado para ser examinado, organizado e utilizado por esta afortunada pesquisadora.

Apesar da rapidez e improvisação utilizadas na coleta do material, a documentação juntada, que reúne documentos das unidades de Americana e Rio Claro, de 1962 a 1969, é

expressiva quantitativamente; com 490 documentos e mais dois conjuntos não numerados, cobre, a rigor, todos os aspectos fundamentais constitutivos da experiência de ensino vocacional: textos teóricos, planejamentos, baterias de estudo, relatos de atividades, abrangendo tanto a rotina pedagógica escolar como as ações desenvolvidas pelos diferentes setores que atuavam no sistema (envolvendo pais, alunos e membros da comunidade), instrumentos de avaliação, entre outros, complementados por anotações pessoais da professora Edneth, o que torna esse conjunto mais rico ainda. A utilização desse acervo na elaboração do presente trabalho, correspondeu apenas a uma pequena parte das muitas possibilidades de pesquisa por ele ensejadas.

No desenrolar da pesquisa outras descobertas de material documental sobre o Vocacional foram facilitadas por fatores, também indicativos da história do vocacional: primeiro, muitos ex-professores, ex-alunos e pais de alunos guardaram o material utilizado por eles, nas suas atividades junto ao sistema vocacional; segundo, o fato de muitos desses agentes ainda se reunirem como um grupo identitário – a *família vocaciana* – e se manifestarem tanto em eventos concretos: encontros, seminários, festas, como virtualmente, por meio de sites e e-mails. A Associação dos Ex-Alunos e Amigos do Vocacional – GVive – já mencionada, desenvolve um trabalho de reconstituição da memória do sistema de ensino vocacional, reunindo e produzindo documentos escritos, vídeos, fotos e toda sorte de registros que têm por objetivo o resgate de uma história já vivida, mas sentida, na memória das pessoas, como ainda viva, contínua, sem fim. Particularmente, os ex-alunos dos GV de Barretos têm mantido, sob a mediação da ex-aluna da turma de 1970, Elisete Greve Tedesco, uma sistemática troca de e-mails por meio dos quais uma história apaixonada do vocacional vem sendo elaborada.³

Não se pense, porém, em unicidade, homogeneidade ou consenso sobre o significado de uma experiência que marcou, indelevelmente, a vida daqueles que dela participaram. Além do registro de divergências, no interior da Secretaria Estadual de Educação, quanto ao encaminhamento das propostas de renovação educacional, há casos de manifestações de ressentimentos e dissonâncias que, contudo, não são capazes de colocar em questão o persistente e, absolutamente, majoritário reconhecimento da força inovadora de uma experiência *interessante e original*.

³ A atuação dos ex-alunos do GV de Barretos ganha relevância, sobretudo, quando se considera a informação fornecida por Mariângela de Paiva Oliveira: *Na unidade de Barretos verificamos que havia sido descartada toda a documentação relativa ao período experimental da escola, à exceção dos documentos de alunos e professores, que, por força legal, devem permanecer na Secretaria Escolar.* (OLIVEIRA, 1986, p 75).

A documentação analisada, porém, além de fonte para a pesquisa, se constituiu em um *lugar de memória* para a pesquisadora, sendo responsável pelo avivamento de lembranças há muito tempo esvanecidas. Portanto, a interlocução que se pretendeu estabelecer entre a experiência concretamente vivida, registrada nos documentos e a lembrança da experiência vivida se caracterizou por entrecruzamentos que demandavam cuidados que buscaram suportes em definições de Pierre Nora:

A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993: 09).⁴

As pesquisas sobre o Sistema de Ensino Vocacional, principalmente as realizadas nos programas de pós-graduação em Educação e, mais recentemente, também em História, deram origem a uma significativa bibliografia. É importante salientar que a maior parte dos trabalhos sobre o vocacional adotou, como metodologia, a história oral, valendo-se da coleta de depoimentos de componentes dos diversos segmentos que compunham o ensino vocacional. Essa observação ressalta, a nosso ver, o fato de a história do vocacional carecer, ainda, do aporte da documentação escrita, mais próxima da história do *vivido*, como contraponto à história do *lembrado*.

No conjunto dos trabalhos analisados chama a atenção a predominância de uma *fala pedagógica*. Por *fala pedagógica* pretende-se identificar a expressão de uma concepção de

⁴ Contudo, a bem da história, é preciso reconhecer que não se pode confiar demasiadamente na memória. Ao longo desta pesquisa, consultando a documentação escrita, me deparei com dois lapsos da minha memória que, por mais esforço que fizesse, se revelaram irreparáveis. Meu nome consta da lista de professores do Vocacional que participaram do I Simpósio do Ensino Vocacional, durante a XX Reunião da SBPC, em 1968, em São Paulo. Não consigo me lembrar dessa participação. Pior ainda é o caso do *Trabalho Final: Nas memórias de professores pistas para conhecer a "História de um Projeto Pedagógico"* de Sônia Maria Leite Nikitituk, apresentado à professora Elza Nadai, em julho de 1993. No texto, estou mencionada entre os professores e entrevistados; os demais relacionados são: Armindo Accorci Neto, Dorothea Beisigel. Maura Padile Veras, Kátia Abud, Nobuko Kawashita e Ruth Póvoas Bersotini. Há citações de respostas dadas por todos os entrevistados, por mim inclusive. Como não consegui, absolutamente, me lembrar dessa entrevista, conferi com Dorothea Beisigel que também não se lembra.

educação que, situando o aluno com sujeito do processo educativo, enfatiza os aspectos *formativos* em detrimento do, pejorativamente, chamado *mero* conteúdo. Nesse sentido, destacam-se dois aspectos: primeiro, os depoimentos e documentos se concentram e assumem a perspectiva dos setores e atores das áreas de orientação (pedagógica e educacional) e coordenação do Sistema e segundo, são também os componentes pedagógicos os selecionados como objetos de estudo e, também, como temas abordados pelos entrevistados nas pesquisas.

O viés pedagógico da bibliografia analisada, no entanto, evidencia a existência, no sistema vocacional, de uma permanente tensão entre os professores e as equipes de orientação e coordenação – formadas por pedagogos e sociólogos – tanto nas atividades escolares, em cada um dos ginásios, como nos planejamentos e avaliações gerais, realizados em São Paulo e coordenados pelo SEV. Portanto, o que se discute são a estrutura e o exercício do poder colocados em dois planos: o da relação entre o Serviço de Ensino Vocacional e as unidades escolares – os Ginásios Vocacionais – que formavam o Sistema de Ensino Vocacional e o da relação entre a Orientação/Direção e os professores.

No entanto, na perspectiva de quem, como eu, atuou, como professora, muito mais importante do que a questão do poder, a referida tensão dizia respeito ao conceito de educação que embasava o sistema e o trabalho dos professores, evidenciando problemas referentes à relação entre os objetivos educacionais e os conteúdos específicos necessários para alcançá-los, até hoje não resolvidos pelo sistema educacional brasileiro. Essa tensão repercutia, também, nas relações entre as formas e os conteúdos ou, dito de outro modo: nas relações entre os procedimentos didático-pedagógicos e a produção de conhecimentos, nas quais, freqüentemente, a idéia de que os objetivos deviam prevalecer e conduzir o processo educativo podia provocar equívocos que denunciavam um certo distanciamento entre as propostas teoricamente formuladas e a prática, colocando em questão o próprio conceito de educação adotado.

Além da fala pedagógica chamou a atenção, na leitura da bibliografia sobre o vocacional, silêncios e lacunas. Faltam, por exemplo, descrições e análises das condições em que se davam as atividades docentes e, por extensão, as discentes, contempladas, apenas, quando se estudam as inovações que assinalavam os métodos de estudo ou quando há referências às diversas atividades realizadas extraclasse ou fora da escola. Essa ausência é relevante uma vez que eram as condições de trabalho dos profissionais que atuavam no sistema, sobretudo, dos professores e dos estudantes, que possibilitavam, ao ensino vocacional, realizar as inovações educacionais a que se propunha. E essas inovações, justamente, têm justificado os estudos feitos.

Mas, a principal lacuna, ou o silêncio mais contundente, diz respeito à ausência de análises e reflexões a respeito do significado político da experiência de ensino vocacional, apontada, inclusive por Maria Nilde Mascellani (*Trajetória de uma heresia*, 1988). Na perspectiva de um diálogo com os trabalhos produzidos, o presente estudo deu ênfase ao projeto político e às condições de trabalho que embasavam os propósitos de inovação educacional, que eram a razão de ser do vocacional.

A criação do SEV situou-se num amplo processo de renovação educacional que caracterizou a sociedade ocidental no pós-guerra. Para situá-la, portanto, considerou-se, nesse processo de renovação educacional, as especificidades brasileiras, apesar de se reconhecerem as influências estrangeiras, notadamente francesas e norte-americanas. Nesse sentido, a análise do processo político brasileiro teve como referência a transição, dita democrática, assinalada, sobretudo, pela política desenvolvimentista, nela inserida as questões do trabalho e da formação profissional, em uma sociedade ainda marcada pelo passado escravista e rural, às voltas com um acelerado processo de urbanização.

O estudo do significado do surgimento do Ensino Vocacional remeteu para a questão da relação educação e trabalho, explicitando-se até que ponto essa proposta de renovação educacional tinha por meta a qualificação para o trabalho e a formação profissional. E, nesse caso, discutiu a concepção de trabalho que a norteava. E, principalmente, observou-se que essa concepção se confrontava com valores, tradicional e historicamente, estabelecidos na sociedade brasileira, ainda vigentes, apesar das perspectivas de transformações sociais e políticas em curso.

Esse foi o quadro em que a proposta educacional do SEV se desenvolveu, criticando o processo educativo e o sistema educacional denominados *tradicionais*. A partir dessa crítica, o SEV construiu suas concepções político-pedagógicas que foram concretizadas na organização do sistema e na prática escolar, nas quais se davam as relações de trabalho, tanto na perspectiva da relação entre administrador e educador como na perspectiva da relação entre professor e aluno.

Aprofundando o exame do Sistema de Ensino Vocacional, considerou-se, também, sua política interna, na qual os embates e as contradições assinalaram o funcionamento de uma proposta educacional complexa e inserida em um processo político nacional igualmente complexo e contraditório.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este estudo se organizou em três Capítulos, completados por Considerações sobre o fim da experiência. Não foram elaborados capítulos teóricos, seja de teoria da história ou de teoria da educação e, do mesmo modo, não se elaborou capítulo específico para estudos da história política brasileira. Seguindo a própria metodologia do ensino vocacional, optou-se pelo tratamento integrado das questões, a partir da história do Vocacional, na medida em que essas questões se fizessem necessárias.

No Capítulo 1: AS DEMANDAS DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL E A CRIAÇÃO DO ENSINO VOCACIONAL EM SÃO PAULO, discutiu-se a política educacional brasileira, tendo em vista as perspectivas de desenvolvimento paulistas, na década de 1950. Nesse contexto analisou-se a situação educacional e a construção de projetos de renovação educacional tanto no tocante à legislação como tendo em vista a instalação de experiências concretas. Completando esse quadro, analisou-se a formação do Sistema Público de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo, com a criação do Serviço de Ensino Vocacional – SEV

No Capítulo 2: O SISTEMA DE ENSINO VOCACIONAL EM AÇÃO: ORGANIZAÇÃO, FUNDAMENTOS E PRÁTICA, estudou-se o funcionamento do Sistema de Ensino Vocacional. Uma vez explicitada a instituição do sistema, procurou-se acompanhar seu funcionamento focando-o em plena ação; nesse sentido, buscou-se estabelecer a organização formal, os fundamentos teóricos e a prática pedagógica, bem como as interações entre os três planos.

O Capítulo 3 – EMBATES E CONTRADIÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO VOCACIONAL, discute as diferentes formas de embates e contradições vividos pelo Sistema de Ensino Vocacional, nas suas relações externas e internas. Internamente, sobretudo, consideraram-se os embates e as contradições como defasagens entre as postulações teóricas e as ações efetivamente colocadas em práticas; buscou-se desvendar, também, divergências conceituais entre os vários *executantes* aos quais cabiam as iniciativas de ação educativa.

Nas CONSIDERAÇÕES SOBRE O FIM DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO VOCACIONAL, examinou-se, sobretudo, o significado do patrimônio político-educacional por ela construído.

O ANEXO reproduz trabalhos elaborados por alunos.

1 AS DEMANDAS DE RENOVAÇÃO EDUCACIONAL E A CRIAÇÃO DO SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL EM SÃO PAULO

1.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PAULISTA. A DÉCADA DE 1950

Comecei a freqüentar a escola em 1951, em agosto, iniciando com um semestre de atraso o, então denominado, curso primário.⁵ Esse fato permanece em minha memória como o fim de uma grande angústia pois, desde outubro de 1949, aguardava ansiosamente uma vaga em um grupo escolar – a prestigiada escola primária pública da época. Nessa ocasião o acesso à educação escolar representava, ainda, senão a única a melhor perspectiva de ascensão social para os segmentos pobres (remediados) da população, entre os quais minha família estava inserida. Estudar, educar-se, mesmo em se tratando do básico “aprender a ler, escrever e contar” significava, para os jovens, a abertura das portas para o crescimento pessoal e, o que era mais atraente, a possibilidade de participar do desenvolvimento econômico e social que caracterizava a vida nas cidades, sobretudo na pujante São Paulo – a cidade que mais crescia na América Latina. Assim, estudar, mesmo sendo em uma pequena escola particular de bairro, propiciava um forte sentimento de alívio por poder escapar da “prisão da ignorância” e, quem sabe, até da pobreza!⁶

Essa boa impressão inicial e as perspectivas de avanços pessoais e sociais perduraram, concretamente, durante os onze anos que, então, perfaziam o período escolar que, atualmente, corresponde à Educação Básica, excluindo-se a etapa inicial do ensino infantil. A obtenção do diploma do Curso Primário dava direito ao exame de admissão, o estreito funil por onde se passava ao curso ginásial – o primeiro ciclo da escola secundária ou média; finalmente, concluído o ginásio, a entrada no curso colegial – segundo ciclo da escola secundária – era quase automática, pois **só** dependia de se ter tido médias altas no ginásio e de haver vagas nos colégios procurados.⁷ A entrada no curso superior, em 1962, apesar do, igualmente estreito,

⁵ Iniciar a primeira etapa escolar no segundo semestre letivo só foi possível por duas circunstâncias: já tinha mais de sete anos, o mínimo estabelecido por lei, e a escola era particular.

⁶ A educação como forma de ascensão social do indivíduo e de democratização da sociedade – ambas colocadas a serviço do desenvolvimento econômico e social do país – fazia parte do ideário republicano, desde o início do regime. Os trabalhos de Elza Nadai sobre a organização da escola secundária e dos cursos superiores, em São Paulo, demonstram a perspectiva de se estabelecer a vinculação entre educação e desenvolvimento sócio-econômico, marcado, sobretudo após 1930, pela “ideologia do progresso”.

⁷ Essa organização escolar foi estabelecida em 1943 pela chamada Reforma Capanema, foi parcialmente modificada pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 4024, de 20 de setembro de 1961.

funil do vestibular, foi consequência “natural” do cumprimento das etapas anteriores. O curso escolhido foi História.

O curso superior foi concluído em 1965; imediatamente, no ano seguinte, iniciei minha vida profissional como professora do Ginásio Estadual Vocacional “Embaixador Macedo Soares”, na cidade de Barretos, uma das unidades do Sistema de Ensino Vocacional, criado, exatamente, como resposta às demandas de inovação educacional que assinalaram a sociedade paulista na década de 50. Sem que me desse conta de qualquer contradição, comecei o exercício do magistério integrando um projeto de escola experimental que se instalara movido pela consciência de que era preciso **mudar a escola tradicional**, na qual eu havia, **com toda satisfação**, me formado.

1.1.1 A escola precisava mudar.

O estranhamento suscitado pela rememoração da experiência vivida foi bastante instigador para a pesquisa, que pôde se valer das reflexões sobre a relação entre história e memória. Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur e Jacques Le Goff forneceram as principais pistas.

As considerações de Halbwachs a respeito da relação entre a memória da criança e o contexto social, fornecem suporte para a compreensão do confronto que se estabelece entre a percepção infantil dos acontecimentos que constituíam seu universo social e cultural e a realidade construída, posteriormente, pela investigação histórica. Esse confronto torna-se ainda mais evidente nos termos de Ricoeur quando reconhece *a pretensão da memória à fidelidade em relação ao passado: essa pretensão define o estatuto veritativo da memória que será preciso depois confrontar com a história* (RICOEUR, 2007, p. 24).

Outro tipo de confronto ocorre, também, quando se considera a relação de tempo entre o vivido e o pesquisado. Nos termos de Le Goff: [...] *um elemento fundamental dos historiadores dos períodos antigos é o fato de saberem o que se passou depois* (grifo do autor) (Le GOFF, 1994, p. 25), o que, por suposto, não acontece com os historiadores do contemporâneo, ou do tempo presente.

No caso do presente estudo, ambas as condições se apresentam: na perspectiva da experiência de vida da pesquisadora trata-se do “tempo presente”; no entanto, na perspectiva histórica, o que se passou depois é algo sabido. E o conhecimento do que se passou depois estabeleceu as principais referências críticas, quando se interrogou a memória. Apesar de, em toda e qualquer retrospectiva que eu faça de minha vida escolar, não haver lugar para dúvidas

quanto à qualidade do ensino aí veiculado, é forçoso reconhecer, ao primeiro contato com os textos (bibliográficos e/ou documentais), que a história tem muitos e sérios questionamentos a respeito da realidade educacional paulista da época, nela incluída a aludida “boa qualidade” do ensino.

Concordando com Le Goff, é preciso, então, considerar que:

Em primeiro lugar, porque há pelo menos duas histórias ...: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, [...] corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros, Mas estará o historiador imunizado contra uma doença senão do passado, pelo menos do presente e, talvez, uma imagem inconsciente de um futuro sonhado? (LE GOFF, 1994, p. 29)

A interrogação final de Le Goff sugere, por sua vez, outra relação complexa que se estabelece quando a investigação histórica incide sobre o vivido pelo próprio investigador.

Não cabe, nesse momento, discutir-se a questão da subjetividade em história e o envolvimento do historiador com seu objeto de estudo.⁸ Mas, é o caso, com toda certeza, de se aceitar o desafio de buscar compreender um aspecto fundamental da realidade educacional paulista, reportando-se, com rigor metodológico, às fontes documentais e bibliográficas, porém, instigada pelas interrogações da experiência vivenciada.

E a primeira interrogação é essa: por que a escola, ansiosamente buscada por alguém que nela vislumbrava a possibilidade de um futuro promissor, precisava mudar?

A primeira resposta, que se apresenta como um levantamento de problemas a serem analisados, é a fornecida por Maria José Garcia Werebe, conceituada historiadora da educação brasileira:

No Brasil, as mudanças que ocorreram na escola secundária agravaram o caráter livresco e rotineiro do ensino, evidenciando a sua insuficiência, porque agora maior é o número de diplomados que saem com noções e informações mal assimiladas, muitos dos quais sem terem sequer sido marcados pela frequência a uma instituição escolar de tal nível. Se fôssemos nos basear nos resultados efetivos (não em termos de porcentagem de aprovação) obtidos pelos alunos, nas diferentes disciplinas, nos vários anos que passam a estudá-las, para propor modificações na constituição do currículo, dificilmente poderíamos justificar a manutenção de qualquer uma

⁸ Apesar da vasta historiografia sobre essa temática, produzida sob o impacto da chamada “Nova História”, considero que as reflexões feitas de Edward H. Carr, em seu “clássico” *O que é a história?* (lido em 1962), analisando as relações entre o historiador e os fatos por ele estudados, e salientando a necessidade do estabelecimento de um permanente diálogo entre ambos (significando um diálogo entre o presente e o passado), constituem fundamentos teóricos suficientes para a abordagem de temas, como o tratado nessa pesquisa, que se misturam com a própria experiência de vida do pesquisador.

delas, principalmente, na maioria das escolas. Depois de “estudarem”, durante anos, Francês, Inglês, são os alunos incapazes de lerem livros nestes idiomas e muito menos de manterem conversação em nível elementar em qualquer um deles. Muito mais grave ainda o que se passa no ensino da língua materna. Parece constituir a gramática, ou melhor, a memorização mecânica das regras gramaticais, a preocupação central do ensino dessa disciplina, uma vez que os alunos chegam até o fim do segundo ciclo, após 7 anos de estudos do vernáculo, afora o curso primário, sem saberem expressar-se corretamente e com clareza, sem terem adquirido hábitos de leitura, limitando-se a um conhecimento superficial de algumas notícias sobre os principais autores da língua nacional. As ciências, a História e a Geografia não fornecem aos adolescentes os recursos que lhes possibilitem ter um conhecimento mais exato do universo em que vivem, uma compreensão melhor dos problemas de sua época, nem lhes dão os meios para que possam, em bases científicas, escolher sua filosofia de vida, o caminho para a sua auto-realização. A maioria vai decorando e esquecendo na medida das imposições escolares (das sabatinas e exames), noções fragmentárias de matérias estanques. São conhecimentos de vida efêmeros, porque só “funcionam” na escola, desligados que são da vida do aluno. Seria mais apropriado falar não de conhecimentos, mas antes de palavras e frases sem sentido. Apenas uma minoria intelectualmente privilegiada consegue escapar às limitações escolares, vindo constituir elite intelectual do país, que assim, não é tanto produto das escolas, mas da inteligência e dos esforços individuais. A maioria dos alunos, porém, não se ajusta ao ensino puramente verbalista, e raramente apresenta, ao fim dos estudos, resultados que justifiquem o custo de seu ensino e os sacrifícios feitos pelas famílias e pelos próprios educandos (WEREBE, 1970, p. 148).⁹

Dois documentos, dentre os analisados sobre essa questão reforçam e complementam as posições de Werebe.

O primeiro documento selecionado expressa o pensamento de uma autoridade do sistema educacional vigente. Trata-se de uma palestra proferida por Marina Cintra, então Delegada da Seccional do MEC em São Paulo:

Sugestões sobre a renovação dos métodos e processos de ensino apresentadas à Jornada de Diretores do Ensino Secundário realizado em São Paulo de 15 a 20 de outubro de 1.956, sob os auspícios da Seccional do MEC, sob a Coordenação de sua Delegada a Sra. Marina Cintra.

É questão pacífica no espírito de todas as pessoas de boa fé que a atual legislação do ensino secundário não corresponde às necessidades da vida cultural presente, nem tão pouco atende ao ritmo precipitado das descobertas científicas dos últimos tempos e muito menos acompanha o desenvolvimento econômico e social que se processa no Brasil em compasso verdadeiramente vertiginoso. É opinião geral que os defeitos de organização, de orientação e de método da escola secundária atual criam para os educadores, educandos, pais, autoridades do ensino e legisladores situações embaraçosas, insolúveis e até mesmo desumanas que já não se explicam após uma longa experiência de legislação que conta com mais de quinze anos, se não levarmos em conta

⁹ No meu caso e no dos meus irmãos, teríamos (sem que a modéstia atrapalhe) que ser enquadrados nessa *minoria intelectualmente privilegiada*. Mais adiante, os *sacrifícios* familiares serão objeto de algumas considerações políticas.

as constantes modificações improvisadas e as e as amputações apressadas de gabinete que de maneira alguma atendem aos reais interesses e necessidades do ensino em geral. Ouvem-se repetidos clamores contra as reprovações em massa nas escolas superiores e contra a instituição dos infundáveis “preparatórios” e “cursinhos” que atestam claramente o baixo nível e pouco rendimento dos cursos primários e secundários respectivamente. Repetem-se sempre e com mais intensidade os ataques à má distribuição das matérias e à má dosagem dos programas oficiais. Agiganta-se nas escolas, cada vez maior, o problema da cola como fruto de um sistema educacional teórico e livresco. Cresce, assustadoramente, em todos os estabelecimentos de ensino quer oficiais quer particulares o número de alunos desajustados para suplício de pais e educadores. Medra sempre mais o espírito de incompreensão entre a escola e a casa que se acusam mutuamente em prejuízo dos próprios alunos. Gritam os escolares secundários no fim de cada ano letivo, protestando contra os rigores dos pesos e as reprovações por décimos pondo em dúvida a integridade moral e profissional dos mestres. Transferem-se os alunos durante o ano de um para outro estabelecimento em busca ilusória de maiores ou melhores facilidades ou possibilidades de aprovação fácil. Aí estão as greves e as contravenções infanto-juvenis que comprometem a estrutura disciplinar das escolas.

Essa é portanto, em linhas gerais, a atmosfera em que vivem angustiados os responsáveis diretos e indiretos pela formação moral, cívica e cultural da nossa juventude.

Foi, por certo, em busca de soluções satisfatórias para esses graves problemas de nosso ensino secundário que a Inspetoria Seccional de São Paulo, em boa hora, patrocinou sob aplausos irrestritos da opinião pública paulista, a JORNADA DE DIRETORES DO ENSINO SECUNDÁRIO DE SÃO PAULO, que muito bem poderia chamar-se de JORNADA PAULISTA DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA (Centro de Memória da Educação da FEUSP/Dossiê Luis Contier, Cx. 1, Doc. 2).

O segundo documento indica a persistência dos problemas educacionais apontados; trata-se de um artigo publicado pelo jornal Folha da Manhã, de 5/6/1959:

Com o governador projeto que disciplina as classes experimentais do ensino oficial

DEPAUPERAMENTO

A medida agora proposta pelo sr. Queirós Filho objetiva fazer frente ao grau de depauperamento a que atingiram os estudos secundários, evidenciando, em nosso Estado, pelos resultados dos exames de habilitação na Universidade de São Paulo. Com efeito, no início do corrente ano, dos 6.969 candidatos que concorreram ao preenchimento de 2.407 vagas existentes nas primeiras séries dos 14 institutos universitários, foram aprovados apenas 1.662, ou sejam, aproximadamente 24% dos inscritos

“Essa situação – acentuou s. exa. – está a aconselhar que os currículos do ensino secundários sejam reestruturados, a fim de que esse ensino, tendo falhado no tocante à sua articulação com o ensino superior, não venha a falhar, também, em relação à própria juventude em si. Faz-se mister, pois, garantir aos alunos a oportunidade de aquisição de conhecimentos e técnicas de aplicação imediata, consentâneas com as condições de nosso meio e com o estilo de vida de nossa época.”

Prosseguindo em sua exposição de motivos, o secretário da Educação frisou que cumpre melhorar as condições de instalação e equipamento das escolas, rever-lhes os programas e processos de ensino, de modo a assegurar-lhes a oportunidade do emprego e formas e recursos de objetivação, que eliminam a aprendizagem inexpressiva, sem ligação com os alunos, sem comunicação com o ambiente, que decorre do uso de processos livrescos, destituídos de sentido e de função (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 6).

O relato histórico construído por Werebe dá conta, sobretudo, da inadequação da escola à realidade social brasileira. Essa inadequação se torna mais significativa quando se considera que essa escola tinha sido estruturada em época relativamente recente, a partir de 1943, com a Reforma conhecida pelo nome do Ministro da Educação do governo ditatorial de Vargas que a instituiu, Gustavo Capanema.

Tanto a Reforma Capanema como sua rápida superação pela realidade social se explicam pelo contexto político que assinalou a transição da primeira para a segunda metade do século XX. No campo da educação, esse contexto tem sido, recorrentemente, tratado a partir de dois eixos: democratização e desenvolvimento técnico-científico. Decorrentes dos desfechos das duas guerras mundiais, essas coordenadas orientaram, a rigor, as mais significativas transformações políticas, econômicas e sócio-culturais no mundo todo.

Para a sociedade brasileira, obviamente, importava, sobretudo, sua inserção no mundo ocidental, com destaques para a tradicional influência européia, particularmente, inglesa e francesa e a cada vez mais acentuada presença dos Estados Unidos. O quadro internacional, no entanto, era fortemente delimitado pelas contingências internas. Nesse sentido, desde a proclamação e institucionalização do regime republicano, os diversos setores politicamente organizados da sociedade criavam espaços e promoviam movimentos que tinham foco na educação. A estadualização do sistema educacional, estabelecida como princípio pela República, possibilitou a ampliação do debate sobre as demandas educacionais para além dos limites da capital federal. Em, praticamente, todos os estados surgiram grupos e lideranças que se destacaram na elaboração, discussão e implementação de reformas do ensino. O estado de São Paulo, ocupando posição central no processo de desenvolvimento econômico do país, assumiu a vanguarda também na questão educacional; em certa medida acabou por substituir o Rio de Janeiro como padrão ou modelo para as demais unidades da Federação. Em vista disso, é possível, em muitos casos, generalizar-se a experiência paulista para o âmbito nacional sem, contudo, deixar de considerar as especificidades locais e as defasagens no tempo. Este é o caso, por exemplo, das contundentes críticas à escola *tradicional*, embora não se possa afirmar o mesmo sobre as soluções encontradas.

É preciso reconhecer, porém, que a proeminência de São Paulo não significou ausência de debates e ações em outros estados, o que possibilitou que se estabelecessem intercâmbios entre os educadores, independente dos lugares de origem ou atuação dos mesmos. Mas, a política educacional que se configurou em função das perspectivas de democratização (da sociedade e da escola) e de desenvolvimento econômico, baseado no avanço tecnológico, foi profundamente marcada, em suas principais características e dinâmica, pela especificidade paulista.

Na perspectiva de São Paulo, as condições estabelecidas pela superação da crise dos anos 30 e, sobretudo, pelas mudanças decorrentes do fim da Segunda Guerra Mundial favoreciam a aceleração do processo de crescimento urbano-industrial. E eram as necessidades e demandas desse processo as principais questionadoras dos sistemas e práticas educacionais.

Na década de 50, as críticas exacerbadas que apontavam a falta de adequação, as falhas e os fracassos atribuídos ao processo educacional como um todo e à escola secundária, em particular, eram, de modo geral, decorrentes das novas exigências do convívio social urbano, que estabelecia mais proximidade entre os diferentes grupos sociais, e, principalmente, das novas exigências do mercado de trabalho, que demandava, cada vez mais, mão-de-obra com qualificação técnica para atender às necessidades dos diversos setores ligados direta ou indiretamente à produção industrial.

O trecho extraído da obra de Maria José Werebe fornece um rol significativo aspectos considerados negativos, no processo educativo: ensino livresco, verbalista, fornecedor de noções mal assimiladas por um número crescente de alunos que se diplomavam a cada ano; disciplinas que não justificavam sua presença no currículo devido aos inexpressivos resultados obtidos pelos alunos; conhecimentos superficiais, efêmeros, fragmentados e desligados da realidade dos alunos, obtidos por meio de métodos de estudo mecânicos e ineficazes, como a decoração, seguida do esquecimento, tão logo dessem conta das formas igualmente mecânicas de avaliação (provas e sabatinas).

A análise oficial, apresentada por Marina Cintra, expressando a posição de ocupante de um cargo – Delegada de uma Inspeção do MEC – que lhe conferia a condição de autoridade no sistema educacional paulista, era, também, contundente. A clareza dos exemplos de problemas por ela apontados dispensa explicitações mas, é importante destacar a menção sobre a legislação do ensino secundário, defasada, tanto em relação *ao ritmo precipitado das descobertas científicas como em relação ao desenvolvimento econômico e social que se processa no Brasil em compasso verdadeiramente vertiginoso*. Isto é, a

educação a reboque das mudanças sociais, ao contrário da generalizada expectativa de que a educação fosse capaz de promover tais mudanças. No pronunciamento da Delegada do MEC, chama atenção a menção a situações embaraçosas, inexplicáveis em função de uma experiência de legislação de quinze anos, modificada, porém por improvisações e amputações de gabinete.¹⁰ Será preciso, nessa perspectiva, interrogar as propostas de reformas educacionais que se seguiram à contundência das críticas.

No exemplo anotado da imprensa da época, ressalte-se a persistência dos problemas, ao longo da década de 50, e a indicação de dados concretos que atestam o fracasso da escola secundária exatamente naquilo que seria sua principal função: possibilitar o acesso dos educandos ao ensino superior.

A Reforma Capanema havia ratificado o caráter dualista da educação brasileira. O sistema educacional compunha-se de duas modalidades de ensino: um prático, voltado para a preparação para o trabalho – entenda-se o trabalho manual – e o outro teórico, voltado para o desenvolvimento intelectual dos que se destinavam aos cursos superiores, por meio dos quais se formaria a “elite pensante” do país. A educação primária, obrigatória por lei, com significativas ressalvas,¹¹ seria comum a todos, salvo as particularidades da escola rural. A educação secundária ou média, composta pelos ciclos ginásial, de quatro anos, e colegial – subdividido em Cursos Clássico e Científico, de três anos – era propedêutica, sendo a entrada no curso universitário sua finalidade precípua. O Curso Normal que também integrava o segundo ciclo da educação secundária, embora facultasse a entrada nos cursos superiores, era profissionalizante, devendo formar a professora primária (estudantes do sexo masculino não eram proibidos de fazerem o Curso Normal, mas, na prática, esse era um espaço predominantemente feminino).

Ora, o que o artigo da Folha da Manhã denuncia, em 1959, é a total inoperância do sistema que não conseguia fazer aprovar mais do que 24% dos candidatos aos cursos

¹⁰ Essa tem sido uma característica recorrente da organização da educação brasileira: a legislação geral não é capaz de impedir a fragilidade da política educacional que acaba por se desfigurar em função de programas especiais, sustentados por dispositivos ocasionais que adquirem força de lei tornando, muitas vezes, a legislação geral letra morta. O problema é que por trás desses programas podem se ocultar interesses econômicos e políticos que se concretizam ao arpejo da lei.

¹¹ Em São Paulo, de acordo com o art. 148 da Consolidação das Leis do Ensino: *São obrigadas à frequência escolar todas as crianças de oito a 14 anos. ___ Parágrafo único – Ficam as crianças em idade escolar isentas da obrigatoriedade: a – quando residirem a mais de dois quilômetros da escola pública ou quando não houver vaga; b – quando sofrerem de incapacidade física ou mental, ou moléstia contagiosa ou repugnante; c – quando forem indigentes, e não se lhes possa oferecer assistência escolar.*

superiores da Universidade São Paulo.¹² A exposição de motivos, feita por Queirós Filho, Secretário da Educação de São Paulo, reitera a análise de Marina Cintra e subsidia a crítica de Maria José Werebe; ele salienta a necessidade de reestruturar os currículos, de melhorar instalações e equipamentos, de rever programas e métodos de ensino – medidas pontuais – mas, avança no sentido de propor um novo perfil para educação secundária. Ela falhara em relação à articulação com o curso superior; seria preciso, então, evitar que falhasse em relação à própria juventude. E nesse sentido, o caráter propedêutico deveria dar lugar à capacitação para o trabalho. Uma afirmação desse teor, expressando a posição da mais alta autoridade da educação estadual, estaria, como se acontecer, carregada de eufemismos como aquisição de conhecimentos e técnicas de aplicação imediata, consentâneas com as condições de nosso meio e com o estilo de vida de nossa época. *A obtenção de resultados desse tipo implicaria eliminação da aprendizagem inexpressiva, que decorria do uso de processos livrescos, retirando-se portanto, a educação do atraso em que se encontrava, em relação ao tempo presente.*

Os anos 50 (que já foram identificados como *anos dourados* da sociedade brasileira) pareciam, efetivamente, corresponder às expectativas de democratização e de desenvolvimento econômico. No plano político-governamental, os mandatos de Jânio Quadros (1955-1959), no governo de São Paulo, e de Juscelino Kubitschek (1956-1961), na presidência da República, conseguiam produzir suportes concretos para as formulações ideológicas centradas no binômio democracia/desenvolvimento.

Jânio Quadros despontara, na condição de prefeito da capital paulista, como um novo tipo de liderança, afinado com as aspirações dos setores mais populares da sociedade, afrontando os velhos padrões oligárquicos que, tradicionalmente, dominavam a política estadual. No exercício do governo do Estado acentuou o perfil populista e moralista, caracterizado por atitudes que visavam sanear as instituições políticas e o exercício do poder. A vassoura, adotada como símbolo de sua prática administrativa, tornou-se expressão de trabalho dedicado e honestidade no trato da coisa pública. Não por acaso, suas atitudes eram (des)qualificadas como demagógicas.

O Presidente JK, como Juscelino Kubitschek ficou popularmente conhecido, tendo sido eleito em plena crise decorrente do final trágico do governo Vargas,¹³ tomou posse em

¹² Em 1962, no vestibular para o Curso de História da USP, no período noturno, 70 candidatos concorreram a 30 vagas e apenas 9 foram aprovados – um pouco mais de 10%; eu fui uma das aprovadas. A situação não foi diferente no diurno.

¹³ O populismo, o desenvolvimento e, paradoxalmente, o movimento de democratização, nas décadas de 50 e 60 do século XX, podiam ser considerados herança do período getulista. A política econômica voltada para a

função de apoio militar e teve que enfrentar sérias resistências políticas, logo no início de seu mandato. Mas, a superação das questões políticas teve lugar em meio a mais eufórica¹⁴ das propostas de desenvolvimento que a sociedade brasileira vivenciou: o PLANO DE METAS – 50 anos de desenvolvimento em 5 anos de governo! A construção de Brasília – a NOVACAP – e a instalação da indústria automobilística, emblematicamente, forneciam as evidências concretas de que a política desenvolvimentista deixara de ser discurso de campanha e se tornara um vertiginoso processo de desenvolvimento econômico do país.

São Paulo era o espaço privilegiado desse processo. E nesse espaço não podia mais ter lugar para uma escola tradicional, incapaz de acompanhar o ritmo acelerado das mudanças que a política e a economia impunham.

Decididamente, a escola precisava mudar! As mudanças, contudo, necessitavam de suportes.

1.1.2 O novo não se instaura no vazio

Essa afirmação tomada como subtítulo, foi feita por Elza Nadai¹⁵ na abertura do primeiro Seminário *Perspectivas do Ensino de História*, em 1988, na Faculdade de Educação da USP, expressa um apropriado alerta necessário ao se discutir os projetos de inovação educacional, propostos e desenvolvidos a partir de meados da década de 50 do século passado, em São Paulo.

industrialização, assinalada pela criação da Companhia Siderúrgica Nacional, a organização do mercado de trabalho urbano, com a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – ainda na fase ditatorial e a fundação da PETROBRÁS, em 1953, no governo constitucional para o qual havia sido eleito em 1950, tiveram como efeito a produção de condições materiais para o desenvolvimento econômico, mas, no plano ideológico, contribuíram para o envolvimento da sociedade brasileira por um clima favorável à elevação da auto-estima e à construção de identidades social e política, sugerindo uma inédita aproximação entre o povo e os governos.

¹⁴ Euforia tornou-se, aliás, um ingrediente abundante na sociedade brasileira, nesse tempo presente. As comemorações do quarto centenário da cidade de São Paulo (1954), a quase conquista do título de *Miss Universo* pela loira baiana, Martha Rocha – uma vice excepcionalmente considerada vencedora – também em 1954 e, finalmente, a sempre esperada vitória no campeonato mundial de futebol, em 1958, pareciam indicar que o Brasil poderia mesmo livrar-se do secular atraso econômico que obliterava as indiscutíveis potencialidades de seu território (de rica e dadivosa natureza) e de seu criativo povo.

No plano pessoal, para a autora do presente estudo e para cinco dos seus dez irmãos, todos (menos as duas meninas mais novas) operários gratos aos direitos que lhes haviam sido assegurados pela CLT, além dos motivos comuns a todos os brasileiros, o sentimento de euforia era alimentado, principalmente, pela possibilidade de freqüentar a escola! A tão sonhada escola secundária que, por virtude nos novos tempos, tornara-se acessível aos pobres... ou melhor, aos remediados.

¹⁵ NADAI, Elza. Discurso na Sessão de Abertura. IN: ANAIS do Seminário *Perspectivas do Ensino de História*. FEUSP, 1988, p. 21. Elza Nadai e eu fomos contemporâneas no Curso de História da USP e no trabalho do Vocacional; ela trabalhou no GV Chanceler Raul Fernandes, de Rio Claro, e foi Coordenadora da Área de Estudos Sociais. Quando a experiência se extinguiu ela se tornou professora de Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da USP e, no exercício dessa função, tornou-se uma das principais divulgadoras da filosofia e da metodologia do Sistema de Ensino Vocacional.

O alerta necessário é no sentido de se atentar para o fato de que as inovações buscadas haviam estabelecido vínculos com debates e processos educacionais que vinham se desenvolvendo desde o final do século XIX, pelo menos nos grandes centros urbanos, para neles buscar suportes ou para negá-los.

Como já se assinalou, a historiadora Elza Nadai publicou estudos de história da educação em São Paulo, nos quais demonstra que, desde a instalação do regime republicano, as inovações educacionais foram tratadas na perspectiva das características sócio-políticas e econômicas do novo regime.

Em estudo com o sugestivo título *(Des)encantos da modernidade pedagógica*, Clarice Nunes também analisa as vinculações entre a escola (no caso, a escola primária) e a implantação da República. Sobretudo durante o Estado Novo a escola primária era habitada por imagens cívicas, como, por exemplo, a do aluno enrolado na bandeira, como se seu corpo fosse a bandeira.

A escola se constituiu como *risonha e franca*: painéis com gravuras coloridas, placar dos acontecimentos escolares, registrando: festividades, aniversários, doenças, despedidas, tombos, enfim, o cotidiano escolar tornado coletivo; mas, presentes, também, formas de resistência: com professores driblando as autoridades pedagógicas, que tentavam impor medidas de controle e avaliação e métodos de alfabetização, aplicando castigos físicos e morais, além de rigorosa (muitas vezes humilhante) vigilância sobre a higiene corporal. Nesse novo contexto educacional a República era apresentada como a única fonte da virtude: *o único regime que conferindo igualdade política permitia a qualquer homem, mesmo os de origem obscura e humilde, chegar à presidência da República ou à propriedade de uma fábrica* (NUNES, 2003, p. 373).

Segundo a autora, essa escola era expressão do espaço urbano, no qual, com diferentes ritmos e intensidade, as escolas passaram a integrar uma rede escolar desenhada pelos governos municipais, deixando de configurar-se como extensão do campo familiar, privado e religioso. Verificava-se, desse modo a produção de um novo espaço escolar com novos prédios e material didático pertinente a novos objetivos, observando-se, também, mudanças nos aspectos simbólicos: *pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela um estado de espírito moderno* (NUNES, 2003, p. 374).

Visava-se à modificação do *habitus pedagógico*, com a adoção de uma nova linguagem escolar que, superando o domínio do oral e escrito, promovia a multiplicação dos espaços de aprendizagem, com o concurso de: bibliotecas, laboratórios, rádio-educativa,

teatros, cinemas, salões de festa, pátios, quadras de esporte, refeitórios, e até mesmo as ruas, as praças e os estádios desportivos. (Na explicitação das propostas de renovação da escola, nas décadas de 50 e 60, em São Paulo, esses aspectos se apresentam com considerável atualidade).

Nunes considerou, especificamente, a situação do Rio de Janeiro para traçar o perfil dessa modernização da escola primária. Mas, a guisa de síntese, o trecho selecionado a seguir reproduz uma situação perfeitamente possível de ser generalizada para o país, notadamente, para os grandes centros urbanos, fornecendo, portanto, aportes para a discussão do caso paulista.

Os 13 anos de construção de uma política educacional liberal (1922-1935) na cidade carioca culminaram num processo de reinvenção do espaço escolar e social, cuja direção se fez no sentido de empurrar a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade, de atravessar o espelho da cultura européia e norte-americana para elaborar um conhecimento instrumental sobre a educação brasileira e a vida urbana; de retirar a educação da tutela da Igreja e do governo federal; de lutar contra os “destinos” escolares que a fragmentação social impunha. Essas características provocaram conflitos em vários níveis: do nível governamental, entre as propostas do governo municipal e as provenientes dos grupos católicos e esquerdistas; no nível das próprias escolas em funcionamento, o que é indicativo do caráter polêmico da gestão da modernidade pedagógica (NUNES, 2003, p 391).

Mais adiante, depois de reportar-se a antecedentes da modernidade pedagógica, referindo-se até às reformas pombalinas, a autora observa:

É possível pensar que na modernidade pedagógica o moderno e o tradicional foram complementares entre si e fizeram sentido na sua oposição. Apesar de complementares não foram simétricos. A assimetria aparece justamente na relação com o tempo. O moderno como a expressão do que tem o tempo a seu favor, que avança, e a tradição como a expressão do que luta contra o tempo (IDEM, p. 395).

Na primeira metade do século XX, mais acentuadamente a partir de 1930, a educação brasileira, em todos os espaços e níveis, era objeto de intensos debates, nos quais a questão da modernidade pedagógica, tal como foi colocada em relação à escola primária, ganhava nuances e contornos diferenciados, abrangendo preferencialmente a escola secundária.

Em São Paulo, o clima político após a Revolução de 1930 era mais de desconfiança do que de expectativas de mudanças significativas; afinal, o chefe do governo federal não era mais nem paulista nem mineiro. Mas, no campo educacional, persistia a convicção de que seria necessário adequar a escola à nova realidade social e às suas demandas, sobretudo no sentido da democratização, tanto do acesso como da formação, que deveria passar a

corresponder às exigências do avanço técnico científico, abandonando-se a tradicional configuração erudita e elitista.

Nesse período, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo ocuparam lugar de destaque no encaminhamento dos debates educacionais. Da correspondência entre ambos, é possível extrair-se algumas passagens interessantes:

Carta de Anísio Teixeira para Fernando de Azevedo, em papel timbrado da Diretoria-Geral de Instrução da Bahia. [Gabinete do diretor] Bahia, 8 de julho (de 1929, como se pode inferir pela nota 1)

Meu caro Fernando.

[...] O exame diário do trabalho gigantesco dos Estados Unidos¹⁶ em matéria de educação, a visão do que ele envolvia de complexidade, de conhecimento especializado e dinheiro, a compreensão mais viva desse exasperante determinismo econômico do progresso moderno, me haviam feito, deixe que lhe diga, meio acéptico (sic) a respeito da possibilidade de uma obra educativa séria em nosso meio. Mesmo que nos sobrasse dinheiro, faltavamos o conhecimento técnico e especializado, para realizar uma obra que é essencialmente uma obra de cooperação e de grupo. Cheguei mesmo a pensar que era cedo para um trabalho de renovação propriamente da escola. Urgia um trabalho prévio de publicidade, de educação dos Governos, que são entre nós a opinião pública de preparação especialista, de remessa de levas de professores a centros mais adiantados, para então criarmos o núcleo necessário para a renovação educativa (VIDAL, 2000, p.13).

Porém, após mencionar o trabalho que Fernando Azevedo vinha desenvolvendo no Rio de Janeiro, o educador baiano ponderou:

[...] Por outro lado, vi como a circunstância de não haver propriamente uma tradição educativa em nossos centros e de estarem as nossas escolas de algum modo por fazer, lhe poderá dar uma liberdade de organização e de renovação, que em outros países, só seria possível, revolucionariamente. Li na viagem o seu Regulamento e ele confirmou o paradoxo de Dewey, de que as nações novas e menos adiantadas têm hoje melhores oportunidades educativas que os países de progresso amadurecido e isso porque naquelas a renovação não tem os empecilhos que encontra nas tradições e nos interesses das velhas correntes e velhas máquinas de educação desses outros países que começaram mais cedo (VIDAL, 2000, p. 14).

Duas dessas observações de Anísio Teixeira chamam a atenção. No primeiro trecho, a idéia de se propor uma ação prévia, junto às autoridades governamentais, para preparar professores em centros mais adiantados antes de se organizar um trabalho de renovação da escola. Essa idéia, tendo em vista a pesquisa realizada sobre o ensino vocacional, se mostrará carregada de conseqüências polêmicas, sobretudo, ao se considerar o modelo francês adotado nas experiências paulistas. No segundo trecho, a dúvida se coloca sobre os empecilhos

¹⁶ Em 1928, Anísio Teixeira havia sido bolsista no Teacher's College, da Universidade de Colúmbia, onde se graduou como *Máster of Arts*.

ancorados nas tradições e interesses das velhas correntes e máquinas administrativas de educação. No caso paulista, a menos que se considere que o estado de São Paulo possa ser tomado como um lugar de progresso amadurecido, não faltaram resistências e mesmo oposições aos projetos educacionais renovadores.

De todo modo, as formulações de Anísio Teixeira, em articulação com o pensamento e atuação de Fernando de Azevedo, impregnaram a política educacional brasileira, de tal modo que um dos momentos mais expressivos dessa política foi profundamente vinculado a essas formulações. O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, de 1932, no qual a liderança dos dois educadores não pode ser contestada, representou o ponto culminante da atuação dos educadores brasileiros que buscavam soluções para os problemas educacionais do país.

Não cabe, nesse estudo, a análise detalhada do Manifesto mas, tendo em vista compreender o contexto em que as propostas de renovação foram apresentadas nas décadas seguintes, é elucidativo anotar o parágrafo no qual se destacam os aspectos que deveriam ser corrigidos na condução das questões educacionais:

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado.¹⁷

De acordo com a análise feita pela Equipe de Educadores dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo e Serviço de Ensino Vocacional, em 1968, nos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: Com o manifesto dos Pioneiros de 32 vem uma descoberta e absolutização da Educação como o 'processo todo poderoso' através do qual tudo se resolverá* (PPA/GVs, p. 5). No entanto, as propostas de inovação educacional, desenvolvidas em São Paulo, a do Vocacional inclusive, partiam sempre do pressuposto de que as reformas educacionais e políticas se dariam *pari passu*. Do mesmo modo, a confiança na Educação como processo capaz de transformar a sociedade esteve sempre muito presente na experiência do Ensino Vocacional.¹⁸

¹⁷ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 23/10/2010.

¹⁸ A insistência nesse ponto tem em vista dimensionar as bases em que se constituiu o trabalho educativo realizado no Vocacional, reafirmando-se a concepção de que uma experiência verdadeiramente inovadora não se instauraria no vazio.

Entretanto, apesar de ter subsistido no plano teórico das formulações político educacionais, pode-se afirmar que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova tornou-se, a rigor, letra morta pouco tempo depois de sua divulgação. O Estado Brasileiro, sob o comando de Getúlio Vargas, caminhou rapidamente para a instalação de um regime de exceção; o debate educacional tomou outros rumos e o governo federal, com a centralização do poder que lhe era assegurada pelo Estado Novo, organizou o sistema educacional que engendrou a *escola tradicional* que, com o fim do regime ditatorial, tornou-se o grande alvo das críticas dos educadores.¹⁹

A retomada dos debates sobre a educação brasileira, com o objetivo de transformá-la, renovando-a ou inovando-a, parcial ou completamente, teve que aguardar a mudança do regime político.²⁰ Contudo, para os propósitos dos educadores envolvidos com as mudanças educacionais, mais do que a queda de Vargas, foram as exigências do desenvolvimento econômico e social que demandaram a busca de projetos inovadores.

A partir de 1950, com a superação, no âmbito internacional, dos dramas e traumas da Segunda Guerra Mundial e, no plano interno, com a retomada do regime institucionalmente democrático, os debates sobre a educação retomaram seus espaços acadêmicos, políticos e governamentais. E desta vez aos debates seguiram-se, com mais ou menos êxito, projetos de mudanças localizadas e parciais que, por isso mesmo foram, em geral, consideradas paliativas.

Apesar dessa possível restrição, mesmo correndo-se o risco de absolutizar o papel da educação, a confiança em seu poder redentor movia o interesse e a ação de todos os envolvidos ou comprometidos com a generalizada idéia de progresso. Nessa perspectiva, mesmo admitindo-se o caráter nacional da problemática da educação, a primazia era, efetivamente, do estado de São Paulo, sobretudo dos seus centros urbanos, a começar pela Capital. Por um lado, o desenvolvimento econômico paulista, baseado no acelerado crescimento industrial, solicitava, cada vez mais, pessoas qualificadas para as novas modalidades de trabalho e profissões. De outro lado, os jovens e suas famílias depositavam suas esperanças de ascensão social e econômica na eficácia da escola.

¹⁹ Gustavo Capanema foi Ministro dos Negócios da Educação e da Saúde de 1934 a 1937 – governo constitucional de Vargas – e de 1937 a 1945, na fase ditatorial. Nesse período elaborou-se o sistema que se tornou conhecido pelo próprio nome do Ministro; a Reforma Capanema institucionalizou a concepção dualista de educação, sempre presente na sociedade brasileira; paralelamente à escola tradicional propedêutica, a serviço das elites, criou o sistema SENAI/SENAC destinado à formação de trabalhadores técnicos/manuais para a indústria e para o comércio, que deveria funcionar em articulação com as empresas.

²⁰ Na mencionada correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a temática educacional está ausente em praticamente todas as cartas datadas de 1933 a 1950.

As demandas educacionais cobriam todos os aspectos da organização escolar: dos sistemas, legalmente instituídos, aos conteúdos estudados e métodos de ensino empregados, passando pelas condições materiais – prédios, instalações escolares, livros e outros materiais didáticos – completando-se, como não podia deixar de ser, com a atuação dos professores e demais profissionais necessários ao desempenho das atividades pedagógicas.

Voltando-se o foco para os professores, o que se ressaltava era a extraordinária ineficiência do sistema, em todos os níveis: municipal, estadual e federal, que não supria as demandas educacionais nem com a quantidade e nem com a qualidade do pessoal necessário. Para resolver esse problema fundamental, as soluções buscadas retomaram as conclusões da década de 30, vinculadas à chamada *Nova Escola*: a colaboração dos países em situação mais adiantada; colaboração representada pela acolhida de profissionais brasileiros como estagiários em instituições de vanguarda e pela vinda de especialistas estrangeiros que, por meio de cursos, palestras e divulgação de obras escritas, contribuiriam para aprimorar a formação dos educadores nacionais.

1.1.3 A solução foi buscada na França

Esse foi o contexto em que se iniciou, em 1949, em São Paulo, um amplo e contínuo intercâmbio com as instituições educacionais francesas. Nesse ano, um grupo de professores brasileiros foi convidado, pelo Consulado francês, para conhecer o trabalho desenvolvido no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. Um dos participantes foi o professor Luis Contier que, depois de cerca de dois anos de estágio (1949-1950), voltou a São Paulo muito entusiasmado com a experiência das *Classes Nouvelles* e disposto a, seguindo esse modelo, desenvolver projetos de renovação no Colégio, depois Instituto de Educação Professor Alberto Conte, do qual era Diretor.

Um dos documentos pertencentes ao Dossiê *Luis Contier*, do Acervo do Centro de Memória da Faculdade de Educação/USP, reúne um conjunto de textos utilizados no estágio (em um deles há, manuscrita, a anotação *Luis Contier, 1950*); esses fornecem breves informações sobre a história do Centro e, em linhas gerais, colocam princípios e métodos que norteavam a experiência de renovação educacional que vinha sendo realizada.

Segundo essas anotações, o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres consagrava-se à formação pedagógica dos professores em exercício e todos os que pretendiam exercer o magistério; criado em 1945, quando uma reforma do ensino preocupava todos os espíritos, destinava-se a acolher professores voluntários que desejassem participar da

experiência das *classes nouvelles*. Após o término da guerra, mais do que nunca o esforço de educar seria necessário; sentia-se ser preciso pensar novos métodos de ensino adaptados às necessidades presentes; compreendia-se que era preciso conhecer melhor a criança para ajudá-la a escolher os caminhos mais convenientes às suas aptidões. *Melhor orientação das crianças, emprego de métodos mais ativos, esforço de coordenação dos diferentes professores, eis os fins a que se propunham os educadores das futuras classes nouvelles*. Reconhecia-se, ainda, que os educadores deveriam se reunir e discutir em conjunto os traços característicos da experiência que pretendiam implantar.

Surgiu daí a idéia dos estágios, considerados como período de informação e discussão (CME/FEUSP, DLC, Doc. 15, p. 1).²¹

Após a participação nesses estágios, o professor Contier tomou a iniciativa de colocar em prática o que tinha apreendido da experiência francesa na escola que dirigia. E o fez, segundo o modelo de Sèvres, reunindo professores que se dispusessem, voluntariamente, a aceitar o desafio de realizar um projeto de renovação educacional.

O Colégio Professor Alberto Conte, tornou-se, então, a primeira escola paulista a colocar em prática os princípios das *classes nouvelles*. O trabalho desenvolvido, do ponto de vista de inovações, concentrava-se na mudança dos *métodos* de ensino com a aplicação dos chamados *métodos ativos*, ou seja: os métodos de ensino centrados na atividade dos alunos. Em 1953, na abertura de uma exposição de trabalhos escolares, algumas autoridades do ensino, entre elas o Secretário da Educação, José de Moura Resende e a Inspectora Regional do Ensino Secundário, Marina Cintra, puderam tomar conhecimento dos resultados que a experiência de renovação vinha produzindo.

Um recorte de jornal,²² anexado ao texto da palestra de Marina Cintra na Jornada de Diretores, informa que na ocasião o Secretário da Educação tomou conhecimento do plano experimental que vinha sendo desenvolvido pelo estabelecimento dirigido por Luis Contier e que constava de *orientação vocacional, feita pelo diretor e pelos professores; entrosamento entre as várias cadeiras; trabalho de equipe, seminários e maior aproximação entre o lar e a*

²¹ Esse texto refere-se, também, à troca de experiências com professores estrangeiros, possibilitando o diálogo com outras propostas de renovação educacional como as de Montessori, Decroly, Piaget, entre outros, envolvendo professores de outros países da Europa e da América, concluindo: *L'un des bienfaits de Sèvres est de rompre l'isolement et d'élargir l'horizon. C'est pourquoi nous souhaitons que les "Jeunes", de plus en plus nombreux, em prennent le chemin, soit por affermir leurs propores principes au seuil de leur carrière, soit pour les confronter avec d'autres e les assouplir et les modifier. Il ne s'agit poit de "formation" doctement codifiée, et rien n'em jaillira s'il n'y a point apport persinnel et bonne volonté première, mais a tous ceux désirent contunier toute leur vie à "chercher", le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres offre une possibilité de contact et d'enrichissement* (CME/FEUSP, DLC, Doc. 15, p. 1).

²² Com indicação manuscrita 1953 / prof. Mascaro, sem outras referências (CME/FEUSP, DLC).

escola, mediante reuniões periódicas com os pais de alunos. Ainda segundo esse artigo, o Secretário da Educação salientou a possibilidade de oficializar um plano de cooperação entre os pais de alunos e os estabelecimentos oficiais de ensino secundário.

A partir dessa experiência de renovação, iniciada no Alberto Conte, a idéia de criação de *classes experimentais* passou a ocupar espaços no debates educacionais.

De 15 a 20 de outubro de 1956, por ocasião da Jornada de Diretores do Ensino Secundário, em São Paulo, o professor Luis Contier, relatou a experiência que vinha sendo realizada na escola secundária que dirigia. A delegada do MEC, Marina Cintra, em sua palestra, incorporou esse relato, nos seguintes termos:

Aproveitando, pois, esta grande oportunidade que se apresenta ao cenário educacional de São Paulo e do Brasil, o Colégio Estadual “Professor Alberto Conte”, de Santo Amaro, formula aos participantes desta jornada, a título de sugestões, alguns princípios educacionais, inspirados em sua maioria na experiência francesa “Des classes nouvelles”, que se vêm realizando com grande êxito, na França, desde 1945 e, aplicada naquele colégio oficial de São Paulo com algumas modificações ditadas não só pela obediência à atual legislação federal e estadual bem como pelo respeito a certas realidades do meio educacional brasileiro.

E na mesma palestra, esses princípios se constituem em soluções para modificar o panorama nada auspicioso da educação tradicional brasileira que ela mesma apresentava na primeira parte do texto (já citada anteriormente). Eles foram agrupados em três categorias: Princípios de Organização, Princípios de Orientação e Princípios Pedagógicos. Pelos princípios de organização:

Ficariam criadas a partir de 1957, durante quatro anos, classes experimentais de primeira série, em colégios cujos diretores e professores se dispusessem a realizar uma experiência educacional, a critério do Ministério da Educação e Saúde. É óbvio que para a consecução desse objetivo seria necessária uma série de medidas mínimas complementares que regulassem, por lei, o direitos e deveres de educadores e educandos (p.2)

Seguem-se sete itens de ordem administrativa, garantindo os direitos dos alunos de modo que não houvesse nenhum prejuízo face à legislação vigente; estabelecia-se, também, o comprometimento dos pais que deveriam autorizar, por escrito, a freqüência de seus filhos às novas classes. Os professores teriam que ter autorização especial para atuarem nas classes experimentais e os resultados obtidos pelos colégios realizadores da experiência deveriam ser encaminhados, por relatórios anuais, ao Ministério da Educação e Saúde. Os três últimos itens são dignos de nota:

- g) esses colégios (os que tivessem classes experimentais) poderiam contar com assistência permanente na só da Inspetoria Seccional de São Paulo como também de todas as Faculdades de Filosofia da Capital paulista;
- h) redução do número de professores nas primeiras séries ginasiais,

agrupando duas cadeiras afins para o mesmo professor;
 i) criação, paralelamente, de estágios, seminários, palestras e conferências para os primeiros professores de tais classes.

Os itens *g* e *i* são indicativos da recorrente preocupação com o fato de os professores não estarem preparados para realizarem a pretendida renovação dos métodos e processos de ensino. O item *h*, por sua vez, é expressão de uma concepção, no mínimo, equivocada quanto às propostas de integração ou coordenação de matérias/disciplinas ou campos de conhecimentos. Tudo indica, nesse caso, tratar-se mais de uma medida de economia do que de uma questão educativa; não por acaso o item está inserido nos princípios de orientação e não nos pedagógicos, onde seria pertinente.

Os princípios de orientação, do ponto de vista da busca de possíveis aportes para os futuros ginásios vocacionais, são os que colocam as questões mais problemáticas; a rigor, tudo teve que ser revisto. No entanto, em linhas gerais, essas colocações apontaram para importantes mudanças nas atribuições educacionais da família, bem como o estabelecimento de novas relações entre ela e a escola, na medida em que esta se definisse como moderna.

A transcrição desse item possibilita, desde já, o levantamento de aspectos que serão analisados, no decorrer deste estudo, tendo em vista a caracterização de um sistema de ensino – o vocacional – que se definiu como uma proposta de renovação educacional. Possibilita, também, compreender como se apresentava, nessas *sugestões de renovação dos métodos e processos de ensino*, a concepção de educação centrada no aluno. Assim, lê-se no texto de Marina Cintra:

PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO

Têm por finalidade a orientação educacional, conhecer melhor o aluno para melhor orientá-lo, sendo certo que a escola moderna tem sobre si além da responsabilidade de instruir, a de educar, que cabia em outros tempos exclusivamente à família. Hoje a casa, por necessidade, por comodidade ou negligência se serve da escola para dividir com ela a responsabilidade de educação dos filhos. Ora, a formação do caráter é tão importante quanto a formação da inteligência. É o caráter, o valor moral do indivíduo que diz do valor da cultura adquirida. Por essa razão é que todos os estabelecimentos deveriam possuir um gabinete de orientação educacional para analisar cientificamente e enquadrar em seu meio os jovens oriundos das mais variadas camadas da sociedade. Esse gabinete presidido por um técnico altamente qualificado teria as seguintes finalidades:

- a) selecionar, psicologicamente os alunos;
- b) orientar os alunos desajustados;
- c) encaminhar os alunos considerados anormais a clínicas especializadas;
- d) fornecer orientação aos professores e às famílias sobre a conduta do aluno na escola;
- e) auscultar, nas últimas séries, a vocação profissional dos alunos;
- f) proporcionar reuniões mensais entre os pais e professores, previamente estabelecidas no horário escolar do ano;

- g) coordenar horários de trabalhos escolares;
- h) preparar gráficos demonstrativos;
- i) coordenar passeios educativos;
- j) patrocinar palestras culturais;
- k) patrocinar projeções de filmes;
- l) coordenar distribuição de material didático;
- m) apresentar ao diretor da escola relatórios anuais sobre o aproveitamento dos alunos (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 2, p. 3-4).

Encerrando as *Sugestões*, os princípios pedagógicos estabelecem que:

Com toda a liberdade pedagógica ditada pelo bom senso, e sem que os exercícios do ensino tradicional sejam sistematicamente abolidos, a princípio pelo menos, o professor deverá utilizar os diferentes métodos ativos da pedagogia moderna para levar o aluno a uma aquisição de conhecimentos de conjunto à base de experiência pessoal com o fim de prepará-lo para as lutas da vida moderna. (IDEM, p. 4)

A aplicação prática dos princípios assim formulados deveria se organizar em torno do emprego dos métodos ativos, formulados do seguinte modo:

- a) para aprender, é preciso fazer e não somente ouvir e decorar, a exemplo das crianças que preferem fazer os próprios brinquedos;
- b) os alunos deverão deixar de ser um número para ser um nome, na classe;
- c) os alunos deverão ter o seu papel na classe como o indivíduo na sociedade;
- d) os alunos deverão sentir a sensação da descoberta pessoal;
- e) os alunos deverão servir-se, principalmente das cadeiras de Desenho e Trabalhos Manuais para ilustração e demonstração de seu aproveitamento;
- f) divisão da classe pelos professores em Equipes de Trabalho;
- g) Estudo do Meio Humano e Natural;
- h) Instituição, na classe, de Centro de Interesses para melhor entrosamento das diversas cadeiras do Curriculum.

Os itens *f)* Trabalhos por Equipes e *g)* Estudo do Meio Humano e Natural são, ainda, desdobrados em indicações mais específicas sobre como deveriam ser desenvolvidos.

As *Sugestões sobre renovação dos métodos e processos de ensino*, apresentadas pela representante do MEC à Jornada de Diretores do ensino Secundário de São Paulo, propondo a criação das classes experimentais, além da crítica à legislação educacional vigente, se constituiu numa espécie de manual para a superação das limitações e inadequações decorrentes dessa legislação.

As SUGESTÕES foram aprovadas pelo plenário da JORNADA e a imprensa da época divulgou essa deliberação.

A *Gazeta de São Paulo* do dia 1º de novembro de 1956 (segundo anotação manuscrita no recorte) publica uma matéria intitulada: *Jornada de Diretores – Criação de classes experimentais nos moldes da escola ativa*, na qual além dessa deliberação divulga também

outras propostas, aprovadas pelo plenário da Jornada, referentes ao conjunto das escolas oficiais, mesmo as que não se incluísem no projeto de renovação. O teor dessas propostas está no subtítulo da matéria: *Renovação dos métodos e processos de ensino – Recrutamento e aperfeiçoamento do corpo docente – A formação moral e cívica do estudante – Propostas aprovadas pelo plenário.*

A abertura do artigo é uma introdução da temática apreciada:

Durante três dias diretores de colégios e escolas normais, oficiais e particulares, discutiram, nesta Capital, problemas de educação e ensino.

Discutidos os temas apresentados por comissões previamente designada, e apresentados, depois, em plenário, este aprovou várias sugestões que serão encaminhadas às autoridades educacionais. Algumas delas já vinham sendo objeto de apreciações, tais como a orientação educacional – já inserida na Lei Orgânica (a legislação resultante da Reforma Capanema) – a educação moral e cívica e os exames orais. Esperemos pelos resultados práticos e positivos das medidas propostas (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 39).

A seguir, são relatadas as medidas propostas. O item 1 refere-se à criação, no ano seguinte, de classes experimentais de 1ª série. Os demais itens, tratando de prova oral, recrutamento e aperfeiçoamento do corpo docente e formação moral e cívica do estudante. O artigo menciona, ainda, outras sugestões relativas à criação de espaços físicos (estádios escolares) de modo a se realizar o desenvolvimento da fisicultura e de atividades sociais e esportivas, e *ao mesmo tempo em que, complementando os objetivos da escola, possibilitem, pelas suas dependências e assistência de pessoal técnico, a integração educativa do aluno, pelo acesso às salas ambientes ou especializadas, inclusive salas em que os alunos possam fazer seus deveres escolares.*

Em sua matéria, o jornal, usando aspas, reproduz os textos apresentados na Jornada de Diretores. É importante observar que, nesse momento, é todo o sistema educacional, com suas escolas oficiais e particulares, que está em debate. Não se tratava, apenas, de criar espaços para a renovação, mas de mudar a educação, a escola, de modo a atender-se às novas condições e necessidades da sociedade brasileira, mesmo que as mudanças propostas fossem limitadas a alguns aspectos específicos. Vale anotar um quê de ceticismo na colocação da expectativa pelos resultados práticos das propostas aprovadas, sabendo-se como se sabe, da recorrente defasagem entre a lei e sua execução, na nossa sociedade.²³

As sugestões aprovadas pelo plenário da Jornada de Diretores não tinham mesmo força de lei, mas a idéia de criação de classes experimentais, tanto em estabelecimentos

²³ Seguramente, até 1961, quando concluí o curso colegial, as propostas para prova oral, educação moral e cívica e espaços para atividades esportivas, sociais e estudo dos alunos não tinham sido colocadas em prática.

públicos como em escolas particulares, ganhou força e fez com que a imprensa desse destaque para o trabalho que se desenvolvia, sob a direção/orientação de Luis Contier, no colégio Professor Alberto Conte.

O jornal Folha da Manhã, na edição de 29 de novembro de 1956, em matéria intitulada *Ensino e Magistério / Processam-se em estabelecimento oficial da capital ensaios sobre aplicação de novos métodos de ensino*; o subtítulo informa que o articulista contou com informações prestadas pelo professor Luis Contier. O artigo é ilustrado com fotos de alunos e professores em atividades – uma delas com a presença do Diretor do estabelecimento, conforme indicação manuscrita – e faz uma pequena retrospectiva esclarecendo que *a adoção de novos processos de ensino, mais condizentes com a realidade educacional do momento e com as modernas descobertas da pedagogia, sempre despertaram o interesse dos educadores que se preocupam com a formação de nossa juventude*. O professor Contier, obviamente, um desses educadores, foi e entrevistado pela reportagem, em visita ao estabelecimento que dirigia e onde vinham *sendo postos em prática alguns princípios educacionais modernos inspirados em sua maioria na experiência Des classes nouvelles [...] implantada, com êxito, na França, desde 1945*. No corpo do artigo, com base nas informações do entrevistado, são descritos, sucintamente, os novos processos de ensino adotados. Tal como acontece no artigo da Gazeta de São Paulo, acima citado, o articulista (iniciais A.S.) pondera: *Resta saber, entretanto, e só a constituição de classes experimentais poderá fornecer elementos, se o método pode ser empregado em todas as classes e curso com o mesmo grau de rendimento*.

A divulgação das atividades do Instituto de Educação Professor Alberto Conte prosseguiram. Em novembro de 1957,²⁴ o jornal O Estado de São Paulo publicou um artigo que expressa com muita clareza o significado da tarefa empreendida por Luis Contier. Vale a pena conhecer, na íntegra, seu teor:

Exemplo a ser imitado

Ainda não se compreendeu devidamente a importância da função pedagógica da direção das escolas, principalmente as de nível secundário. Infelizmente, prevalece em nosso meio a preocupação de fazer do diretor um simples instrumento dos serviços administrativos. No setor do ensino oficial a questão foi resolvida de forma simplista por meio de concursos nos quais são mínimas as exigências estabelecidas. Não é de estranhar, portanto, que, nestas condições, os diretores, nem sempre suficientemente qualificados, permaneçam alheios e indiferentes ao trabalho docente e cuidem apenas das

²⁴ No recorte de jornal, arquivado no Dossiê *Luis Contier*, há uma anotação manuscrita onde se lê: *O Estado, 14/11/58*; no entanto, no mesmo acervo, em uma publicação do MEC: EBSA – Documentário do Ensino / Suplemento Mensal para o Estado de São Paulo / Publicação da Editora do Brasil S/A / Ano VII – novembro, 1957 / Volume VII, n 78, que cita o referido artigo, transcrevendo alguns trechos, mencionando como data de publicação o dia *17 do corrente*.

questões burocráticas e disciplinares comuns em todas as escolas. O serviço de coordenação e integração, num único esforço, das diferentes disciplinas que compõem o currículo, a introdução de novos métodos e técnicas, as múltiplas formas de incentivo às tarefas realizadas pelos professores, todo o que realmente define a função de direção se encontra, na imensa maioria das escolas, relegado a plano secundário. Esta anomalia resulta em grande parte da própria estrutura da escola oficial que não dispõe de suficiente flexibilidade e nem tampouco de recursos próprios para a consecução de seus objetivos mais altos. Neste sentido a escola particular, se não existissem os interesses pecuniários que a comprometem, estaria em melhores condições para a realização de seu programa pedagógico, pois nelas os diretores têm muito mais liberdade de ação.

Realmente, na rede de escolas oficiais, é raro o caso de um diretor que trace um programa de trabalho comum para as diversas disciplinas ou que ensaie, em seu estabelecimento, novos métodos já experimentados nos países mais adiantados. O mal, porém, tem causas muito mais profundas; não é apenas a deficiência de méritos dos diretores que impede a adoção de uma orientação pedagógica mais sadia. O prédio em que funciona a escola, as limitações burocráticas, a falta de laboratórios para o ensino das ciências de bibliotecas e discotecas para o ensino das línguas, a exigüidade são, entre outros, os fatores que comprometem o bom funcionamento dos estabelecimentos. É perfeitamente natural, portanto, a indiferença com que os diretores encaram os problemas pedagógicos que estão ligados à função que exercem. Se a administração central lhes nega recursos e estímulos, que outros trabalhos poderão realizar que não sejam os da rotina?

Mas a verdade é que quando há boa vontade e perseverança, muita coisa se pode fazer, ainda que sejam mínimos os recursos disponíveis. O Instituto de Educação Alberto Conte, dirigido pelo prof. Luiz Contier, é um exemplo típico de uma escola que embora não disponha de recursos financeiros (situação, aliás, comum a todas as escolas oficiais) realiza o seu trabalho dentro de esclarecida orientação pedagógica. Não é de nossos hábitos indicar nome de pessoas e instituições ainda que o mereçam. No caso, entretanto, o que importa é destacar, sobretudo, uma lição digna de ser aprendida por todos os diretores de colégios, sejam oficiais ou particulares. Há alguns anos já os professores do Instituto de Educação de Santo Amaro vêm procurando introduzir em suas classes os métodos ativos. As cadeiras de geografia, de ciências, de história natural, de física, de francês e português amparadas nos desdobrados esforços dos professores de trabalhos manuais e de desenho, vão aos poucos modificando o aspecto tradicional da escola. Os alunos ali aprendem vendo, fazendo e pensando. Os métodos variam em função da própria natureza das disciplinas estudadas, porém através dessa diversidade, o que transparece como mais característico é o estilo, a maneira por que se realiza a aprendizagem. Aulas que nascem da cooperação dos grupos de alunos e nas quais o professor entrega a classe ao seu próprio governo. Alunos que fazem as máquinas e aparelhos de que necessitam em seus estudos experimentais, ou, então, que organizam o jardim que fornece as plantas para suas observações nas aulas práticas de história natural. Tudo isto faz do Instituto de Educação Alberto Conte, em Santo Amaro, uma escola moderna, onde se aplicam os mais recentes conhecimentos da pedagogia.

A Secretaria da Educação deve convidar os diretores de ginásios e colégios para uma visita de estudos à escola de Santo Amaro. Exemplo, como este, com tão bons resultados, deve ser conhecido por todos os que tenham qualquer parcela de responsabilidade na administração ou direção de

escolas. Só assim, com a multiplicação de exemplos como este, o nosso ensino encontrará melhores dias (CME/FEUSP/DLC, Doc. 45).²⁵

Os itens assinalados eram indicativos da problemática da renovação educacional, no sentido da superação da escola tradicional, tal como se colocava nos debates educacionais da época, sobretudo nas matérias veiculadas pela imprensa escrita, em São Paulo. Uma visão de conjunto desses itens permite identificar uma perspectiva de *pedagogização* da questão educacional. Nessa perspectiva, a administração e a estrutura da escola deveriam se colocar a serviço da orientação pedagógica que, por sua vez, direcionaria as atividades didáticas que poderiam, então, atender às modernas exigências da educação: o ensino centrado na atividade dos alunos que, com a adoção dos métodos ativos, deveriam aprender desenvolvendo suas próprias habilidades de ver, fazer e pensar; coordenação e integração das diferentes disciplinas; trabalho em grupo, por meio do qual o professor poderia deixar aos alunos *o governo da classe*. Essas características, observadas no trabalho desenvolvido sob a direção/orientação do professor Luis Contier, faziam do Instituto de Educação Alberto Conte uma escola moderna.

É importante ressaltar, nesse artigo, a relação estabelecida entre condições e recursos precários das escolas oficiais e a orientação pedagógica. Inicialmente, a precariedade das condições e dos recursos é apresentada como impedimentos para a *adoção de uma orientação pedagógica mais sadia*. Em seguida, porém, a boa vontade e perseverança (obviamente, dos professores e dirigentes) são apontadas como procedimentos para se superar a pouca disponibilidade de recursos financeiros e assegurar a realização de um trabalho *dentro de esclarecida orientação pedagógica*.²⁶

A experiência precursora, implantada por Contier na instituição de ensino que dirigia, era, também, alvo de aprovação de setores organizados da sociedade. Integrantes do Movimento de Arregimentação Feminina – MAF – visitaram a escola e uma matéria jornalística, publicada em 23 de novembro de 1957, com o título Instituto de Educação Alberto Conte transcreve um relato da visita, com data de 11 de novembro de 1957, assinado por *A Diretoria*. O grupo assistiu às atividades, visitou as instalações e aprovou tudo que viu. Mas, o que o texto destaca é papel dos alunos no processo educativo, conforme se lê:

²⁵ O recorte fotografado de que disponho não contém a indicação de autoria do artigo. Sandra M. L. MARQUES (1985), usando, provavelmente, um acervo menos danificado, informa que o autor foi o professor Laerte Ramos de Carvalho.

²⁶ Aliás, essa crença se tornou recorrente na educação brasileira, professada por autoridades, por especialistas, por usuários, e se apresenta, até hoje, como uma espécie de jargão utilizado, sobretudo pela mídia, sempre que a qualidade da educação é colocada em questão.

Mas o que mais nos surpreendeu, foi o laboratório de Física, dirigido pelo professor Luiz Gonzaga da Silva. Os aparelhos usados nas experiências foram executados pelos próprios alunos: geradores, motores elétricos, descarga nos gases, dínamo de corrente alternada, arco voltaico, todos em perfeito funcionamento. Fato curioso: havia duas máquinas pneumáticas; uma doada pelo governo (nunca funciona); outra realizada por um aluno (funciona perfeitamente).

Encantou-nos essa grande escola que, na marcha em que vai será o modelo para as demais do Estado.

E o texto conclui, auspiciosamente:

Ainda há em São Paulo, professores que sentem a responsabilidade de mestres, certos de que a instrução não é uma herança que se transmite de geração em geração, por explicações monótonas e improficuas, mas, um processo de renovação e de trabalho vivo que jamais termina. (A Tribuna. Ano XXII / Santo Amaro, 23 de Novembro de 1957/ N.º 1.101 – no fim do artigo está anotado, manuscrito: Professora Itacy Silveira Pelegrini)

Reforçava-se, assim, a idéia de que o trabalho experimental introduzido por Contier, a partir do modelo francês das *classes nouvelles*, insista-se, era um exemplo que deveria ser imitado e multiplicado.

No entanto, a multiplicação de exemplos como este, que havia sido uma das sugestões aprovadas na Jornada dos Diretores, teve que aguardar condições propícias a começar pelo respaldo legal.

1.2 LEGISLAÇÃO E RENOVAÇÃO EDUCACIONAL

Na retomada do processo de redemocratização do Estado e da sociedade brasileira, após 1945, tal como ocorreu com a questão específica da renovação, a política educacional geral se tornou objeto de debates e de encaminhamentos de providências oficiais. Em cumprimento a dispositivos da Constituição de 1946, o principal encaminhamento da política educacional foi, em princípio, a elaboração do projeto de Lei que estabelecia as diretrizes e base para a educação nacional. Elaborado por uma comissão presidida por Lourenço Filho, o Projeto de LDB foi apresentado ao Congresso em 1948 e logo arquivado, devido a parecer desfavorável do Deputado Capanema. Em 1951, tendo sido extraviado, teve que ser recomposto e foi retomado, por determinação do segundo governo de Getúlio Vargas, que havia sido eleito em 1950; a tramitação, no entanto, prosseguiu muito lentamente.

A quase paralisação da tramitação do projeto de lei não impediu a adoção de outras providências no plano educacional. Uma das principais preocupações reveladas pela nova gestão getulista continuava sendo o desenvolvimento técnico-científico do país. As principais iniciativas foram no sentido de dotar a educação brasileira de meios para poder atender às

demandas sociais e econômicas: em 1951 foram criados o Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq – e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – que acabou por se tornar uma Coordenação permanente – CAPES.

Na mesma linha de preocupação foi iniciada em 1953 a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES – que tinha por objetivo básico suprir as carências, tanto qualitativas como quantitativas, do magistério, tendo em vista a expansão do ensino; a CADES funcionou até 1964, quando foi, praticamente, extinta, em função dos novos rumos da política educacional, estabelecidos pela ditadura, que, para resolver a questão da formação dos professores, na quantidade necessária e em curto espaço de tempo, criou os cursos de licenciatura curta.²⁷

A década de 50 foi, ainda, assinalada por revigoramento ou redirecionamento de instituições criadas em épocas anteriores, visando fomentar iniciativas de renovação educacional. Foi, por exemplo, o caso do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), criado em 1937, pelo Decreto-Lei nº 580, para:

[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. (Relatório do Inep, 1987)

²⁷ Segundo Diana Couto Pinto: *De acordo com o Decreto que a criou, para a consecução de seus objetivos, a CADES deveria, entre outras atividades: promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores de estabelecimentos de ensino secundário; conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários, a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento no País ou no exterior; promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino, a fim de ajustá-los aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio; elaborar material didático para as escolas secundárias; organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas para dar assistência e estabelecimentos distantes dos grandes centros; incentivar a criação e o desenvolvimento dos serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário; divulgar atos e experiências de interesse do ensino secundário; e promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros. O Presidente Café Filho regulamentou a realização dos exames de suficiência para o exercício do magistério nos cursos secundários, determinando que fossem realizados em regiões onde não houvesse professores licenciados por faculdade de filosofia (Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955). A Portaria Ministerial nº 115, de 20 de abril de 1955, baixou instruções relativas à realização dos exames de suficiência, estabelecendo que, sempre que possível, precedendo os exames de suficiência, seriam realizados cursos intensivos com a finalidade de orientação dos candidatos. Esses cursos passaram a ser realizados pela CADES e ganharam grande destaque nas décadas de 50 e 60. Abreu (1960) registra que, de 1946 a 1955, quando o exame de suficiência era realizado pelas faculdades de filosofia, apenas 520 professores obtiveram registro para lecionar. De 1955 a 1960, quando a realização do exame passou à competência da DESe, 18.815 candidatos freqüentaram os cursos da CADES e, destes, 7.506 foram aprovados no exame de suficiência para obtenção do registro de professor. (PINTO, 2010, p.2). A autora do artigo ressalta o caráter conservador, politicamente falando, da CADES, embora reconheça e destaque o avanço técnico-pedagógico que representou, sobretudo, para as áreas menos desenvolvidas do país.*

Em 1952, Anísio Teixeira foi nomeado seu Diretor, passando a dar mais ênfase à atividade de pesquisa; seu objetivo era *fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil*. (Relatório do Inep 50 anos, 1987). Para concretizar essa idéia foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro; ligados a esse Centro e, como ele, vinculados ao Inep, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE).

O alcance prático dessas providências não foi imediato, mas, em função delas, no final dos anos 50, estavam criadas condições favoráveis e expectativas de mudanças que poderiam ser implantadas independentemente da aprovação de leis gerais. No entanto, também no final dessa década, reascendeu-se o debate do projeto de LDB.

1.2.1 Tramitação do Projeto de LDB

Nos anos de 1958 a 1961 a política educacional foi absorvida pelo debate nacional em torno do processo de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – assinalado, sobretudo, pela divulgação do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (janeiro de 1959)*, que ficou conhecido como o 2º Manifesto dos Pioneiros. Ao mesmo tempo, particularmente, em São Paulo, ganhou corpo o movimento em prol da criação de classes experimentais nas escolas públicas de ensino secundário.

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

A propósito, no tocante à relação entre legislação e reforma educacional, chama a atenção, quando se analisam a documentação e a bibliografia disponíveis, uma certa separação entre a política educacional geral e a questão da renovação da educação; parecem se tratar de espaços diferentes, abstratamente relacionados, porém, desarticulados: um pertencente ao grande campo da política e outro constitutivo do campo mais restrito e

específico da pedagogia.²⁸ No entanto, a análise das propostas de renovação educacional, suscitadas pelas novas formulações teóricas e pelas inovações pedagógicas, requer uma contextualização política que deve ser buscada, de modo geral, nos diversos procedimentos legislativos e administrativos, encaminhados pelas diversas instâncias governamentais

O debate geral, focado na LDB, envolvia lideranças intelectuais, sobretudo as que atuavam nas universidades e escolas superiores, educadores, entidades estudantis e de professores, políticos e contava com significativos espaços na grande imprensa. Porém, apesar do caráter nacional do debate, havia uma significativa concentração nos grandes centros, sobretudo, São Paulo e Rio de Janeiro.

A campanha pela instalação de classes experimentais, em São Paulo, mais restrita a um grupo de especialistas, se dava nos espaços institucionais e administrativos e, também, na imprensa; os jornais paulistas, na medida em que divulgavam os esforços dos educadores envolvidos, respaldavam as propostas de renovação educacional que deveriam ser implantadas nas classes experimentais.

²⁸ Apesar do estranhamento, ao fazer esse tipo de constatação, me defrontei com um dos problemas vivenciados na militância sindical, e senti necessidade de externá-lo (quem sabe para exorcizar): Da necessidade de *politizar* a questão educacional – breve reminiscência de embates da militância sindical.

A existência de uma Associação/Sindicato de professores de instituições de ensino superior seria, por suposto, o reconhecimento de que educação é uma questão política. Não era assim, porém, que o entendiam alguns dos principais líderes e militantes da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES.

Pelo menos era essa a minha sensação, quando, atuando no movimento docente, ouvia lideranças e dirigentes da entidade afirmar, insistentemente, que era preciso **politizar a questão educacional**. Ou, o que era mais embaraçoso, durante o período de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ter que discutir propostas, feitas em reuniões da Diretoria da Associação e nas Assembléias das suas instâncias deliberativas, segundo as quais a discussão das questões deveria ser encaminhada para os *pedagogos*, para os *especialistas*, enfim, para os *educadores*, que participavam do movimento **docente**!

Apesar do impacto e do estranhamento criados por essa situação na época – décadas de 80 e 90 do século passado – é preciso reconhecer, agora, à longa distância, que se tratava muito mais de semântica do que de questões de fundo. Porque a educação, considerada, intrinsecamente, uma questão política ou **politizada** pela atuação dos militantes, ocupava o lugar central nas lutas **políticas** travadas pelo movimento docente.

Mas, considerando-se, ainda, o processo de tramitação do projeto de LDB, que se estendeu de 1988 a 1996, mais constrangedor do que os equívocos do movimento docente foi a quase total indiferença demonstrada por parlamentares, pela imprensa e por amplos setores da sociedade brasileira, em geral. Uma indiferença que, aliás, é persistente. Por exemplo, em Editorial de 22 de abril de 2007, intitulado *O básico em educação*, o jornal Folha de São Paulo, saúda medidas governamentais que visavam enfrentar a situação de “falência do ensino”, anunciando que *Esgotou-se a fase de debates pernósticos sobre educação*, e defendendo que a discussão, daí em diante deveria, tão somente ater-se aos meios de realizar as medidas adotadas. Ou seja, seria cabível, no pensamento do editorialista, conceber-se situações em que os **debates sobre educação** deveriam cessar.

Essa circunstância não é objeto desse estudo, mas, é indicativa da complexidade da relação entre educação e política. No âmbito da presente pesquisa, em reuniões preparatórias do IIº Seminário GVive de Educação (25 e 26 de novembro de 2009), numa discussão sobre o significado da experiência do Vocacional, alguns de seus fundadores insistiam em que se tratava de uma **proposta pedagógica** e não de um **projeto político**; no entanto o consenso se estabelecia na medida em que concebido como proposta pedagógica ou como projeto político, o Vocacional tinha por objetivo **transformar a sociedade brasileira**, por meio da educação. Seria, também, uma questão de semântica?

Para a futura criação do Vocacional, a instalação das classes experimentais representava a construção de uma matriz. Mas, o contexto político-educacional, configurado pelo debate em torno da LDB, estabelecia indicadores fundamentais para a posterior análise do significado, tanto da criação como do funcionamento, da experiência realizada pelo ensino vocacional.

Assim, é necessário estabelecer, pelo menos, as linhas gerais de ambos os processos que, a rigor, fecharam a década de 50 do século passado, no tocante às propostas e perspectivas educacionais.

O *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* (janeiro de 1959), retomando o debate do projeto de LDB, assume, explicitamente, a continuidade dos princípios estabelecidos pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932.²⁹ Dentre eles, a defesa da escola pública foi o princípio fundamental, norteador do novo documento, e em torno do qual concentrou-se o debate nessa fase final da tramitação do Projeto de LDB (HISTEDBR, 2006).³⁰

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

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

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações,

²⁹ Anísio Teixeira, em carta datada de 26 de junho de 1959, enviada a Fernando de Azevedo, registra o recebimento do manifesto e corrobora a ligação entre este e o de 1932. Ele pondera: *A questão das assinaturas é muito importante e, para isto, o Paschoal está percorrendo as residências dos signatários do manifesto de 32 [...] (VIDAL, 2000, p.127.)*

³⁰ Documento publicado na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, Ago. 2006. p. 205–220. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc2_22e.pdf. Acesso em: 24/10/2010.

preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar senão tolher os seus progressos. Mas este não é mais do que um dos graves aspectos da questão. [...] Não é possível, por outro lado, pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir na opinião pública e nas assembléias políticas ou não se lhes inculca na maioria a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas conseqüências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais (HISTEDBR, 2006, p. 207).³¹

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

O manifesto que hoje publicamos é uma proclamação da consciência educacional brasileira em face do maior perigo que já correu, na sua história, a educação pública no País e constitui uma contribuição sumamente importante para os debates que se travam no Congresso e na imprensa sobre o projeto de lei de diretrizes e base da educação nacional. Assinam o documento mais de 80 (o número de assinaturas no texto publicado pela Revista HISTEDBR On-line é 161), professores, educadores e escritores de diversos Estados da União e principalmente do Rio e de S. Paulo. Na lista figuram nomes da antiga e da nova geração de educadores, empenhados todos em resguardar a escola pública das ameaças que pesam sobre ela (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 48).

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

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

³¹ Documento publicado na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, Ago. 2006. p. 205–220. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc2_22e.pdf. Acesso em: 24/10/2010.

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

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

Não cabe, neste estudo, detalhar o debate que assinalou o final da tramitação do Projeto de LDB, tornado extremamente polêmico pelo Substitutivo de Carlos Lacerda.³² Mas, é interessante anotar que em uma seleção de 10 artigos do jornal *Folha de São Paulo*, de 1959 a 1962,³³ nove referem-se, de um modo ou de outro, à questão do embate entre escola pública e escola privada: sete divulgam posições de defensores da escola pública e que, por isso,

³²Um dos principais antagonistas do substitutivo Lacerda foi Darcy Ribeiro. Libânia Xavier, em publicação de 2000, assim se refere à atuação do conhecido educador: *Darcy Ribeiro condenou o projeto Lacerda, taxando-o de retrógrado e assinalando que 'por trás da defesa dos direitos da família e da oposição ao ensino público, a verdadeira disputa se dava em torno das dotações orçamentárias, e conclui: a discussão em torno do substitutivo Lacerda se alongou até o ano seguinte [1960], quando Darcy e Lacerda promoveram um show de acusações recíprocas que rendeu aos dois amplo espaço na imprensa e na TV.* (Apud VIANA, 2000, p. 195, nota 77).

³³Os artigos selecionados são os seguintes: 1) 20/11/59 – Diretrizes e Bases da Educação – Aprovada a emenda que estabelece igual direito de ingresso no magistério primário a formados em estabelecimento oficiais ou particulares; 2) 29/01/60 – Pressão de grupos interessados no Projeto de Diretrizes e Bases; 3) 30/01/60 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Manifestam-se contrários à sua aprovação os estudantes da Faculdade de Filosofia da USP; 4) 31/01/60 – Manifesto dos estudantes de Filosofia contra o Projeto; 5) 31/01/60 Diretrizes e bases da educação. A ANESNOESP fixa a sua posição; 6) 03/02/60 – Novos debates sobre o projeto de Diretrizes e Bases da Educação; 7) 26/02/60 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – O Sindicato dos Professores Paulista fixa sua posição; 8) 14/08/60 – Pronuncia-se o Mal. Lott contra o Projeto de Diretrizes e Bases (ele era candidato à Presidência da República e, até a data do artigo, tinha sido o único dos candidatos a responder à consulta feita pela Campanha de Defesa da Escola Pública); 9) 27/07/61 – Manifesto de apoio ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação (o documento reunião 123 assinaturas que incluíam os principais membros do Conselho Federal de Educação) ; 14/03/62 – Decreto aprova milhares de alunos de curso médio.

posicionam-se contra a aprovação do Projeto de LD; dois focalizam manifestações em defesa da iniciativa privada e, portanto, favoráveis à aprovação do Projeto de LDB. O último artigo, de 14 de março de 1962, divulga a aprovação, por Decreto, de milhares de alunos do curso médio, que haviam sido reprovados em disciplinas que foram retiradas do currículo pela nova LDB, promulgada em 20 de dezembro do ano anterior.

A defesa da escola pública e a reivindicação da liberdade de ensino (leia-se da iniciativa privada) tinham um argumento em comum: a democratização do ensino. A concepção de democratização, entretanto, era um diferencial suficiente para estabelecer o antagonismo entre os dois grupos. A escola pública – dever do Estado – seria a garantia de igualdade de possibilidades de educação para todos os brasileiros, e essa circunstância a dotaria de caráter verdadeiramente democrático. A iniciativa privada, alcunhada de liberdade de ensino, asseguraria às famílias e aos cidadãos o direito de, democraticamente, escolher o tipo de educação que lhes aprouvesse.

A aprovação da Lei Nº 4024 significou a vitória da corrente favorável à iniciativa privada na educação, como se pode verificar em seu texto:

TÍTULO II

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

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

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

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

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

TÍTULO III

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

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

No artigo 104, contudo, a LDB estabelecia:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Perdida a batalha política da privatização, restava a luta pela renovação da educação. Uma luta que, no entanto, sem esperar a lei, já acumulara êxitos dignos de serem levados em conta tanto por especialistas da educação como pelas famílias que, por lei, poderiam escolher o gênero de educação que deveriam dar a seus filhos .

1.2.2 A criação da Classes Experimentais

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

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

A sugestão de criação de classes experimentais, tendo como ponto de partida o trabalho pioneiro de Luis Contier, apresentada, como já se analisou, em outubro de 1956,

levou cerca de dois anos para ser implementada. Da mesma forma que a mudança da escola tradicional carecia de respaldo legal, tendo que aguardar a lento processo político de tramitação do Projeto de LDB, a renovação educacional, por mais que as expectativas estimulassem a ação de muitos educadores, o estabelecimento de uma estrutura legal teve que enfrentar a pesada e centralizada burocracia que ainda prevalecia no sistema educacional brasileiro.

A documentação analisada, constituída por artigos de jornais, cópias de planejamentos de atividades e transcrição de depoimentos, é, praticamente, unânime ao atribuir à insistência do professor Luis Contier a superação dos entraves legais e a aprovação das medidas administrativas que garantiriam a implantação das classes experimentais e a correspondente renovação pedagógica. Destaca-se, também, o interesse de Gildásio Amado, Diretor da Diretoria do Ensino Secundário, do MEC, (de 1956 a 1968), que manifestou impressão positiva da sugestão apresentada pela Inspetora Federal, professora Marina Cintra. Mas foi apenas em 1958, quando o professor Contier ocupava o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que as providências foram tomadas. Gildásio Amado, atendendo a solicitações de Contier, apresentou ao Ministro da Educação, Clóvis Salgado, um pedido de providências para a criação de classes experimentais. Iniciou-se, então, um processo que, recebendo parecer favorável da Consultoria Jurídica do MEC, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério. Em 4 de julho de 1958, a circular nº 1 da Diretoria de Ensino Secundário formulava *Instruções sobre a Natureza e a Organização das Classes experimentais*. A Portaria nº 1 do MEC, de 2 de fevereiro de 1959, autorizava a instalação das classes experimentais, em todo o território nacional.³⁴

A criação oficial das classes experimentais correspondeu a expectativas de educadores paulistas e atendia, especificamente, às reivindicações educacionais do estado de São Paulo, tendo em vista seu desenvolvimento sócio-econômico. Mas, uma vez aprovada por uma legislação federal (embora se tratasse de uma simples portaria, vaga e, relativamente, inconsistente) a implantação de classes experimentais se apresentou, segundo algumas perspectivas, como um programa de inovação capaz de impregnar toda a educação brasileira.

Um artigo com a chamada *Classes experimentais*, publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, do dia 23 de setembro de 1958, ao mesmo tempo em que registra a repercussão

³⁴ Esses dados são fornecidos por OLIVEIRA, 1986.

positiva da medida adotada pelo MEC, alerta para problemas que, com certeza, deveriam ser enfrentados:

Despertaram vivo entusiasmo entre os estudiosos das questões educacionais as recentes providências do Ministério da Educação e Cultura permitindo, para o próximo ano, o funcionamento de classes experimentais nas escolas secundárias. Nas reuniões especialmente convocadas para debater o assunto e no próprio noticiário da imprensa a inovação foi acolhida sem reservas. Admitem alguns que a medida proposta represente verdadeira revolução no campo do ensino; outros, mais prudentes e comedidos, falam apenas numa volta aos princípios que inspiraram a liberalíssima reforma Rivadávia de 1911³⁵. Oportuna e louvável, a criação de classes de classes experimentais não justifica entretanto tão afoitos e calorosos entusiasmos. A simples existência de classes experimentais pouco significa. Nesta altura é ainda muito cedo para proclamarem-se resultados em nome de experiências que não passam de meras conjecturas. O que importa, antes de tudo, é saber quais os planos concretos, os recursos e os objetivos das experiências a serem realizadas. A inovação constitui medida acertada; é mister, entretanto, apreciá-la objetivamente dentro das condições em que encontra o ensino nacional (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1; Doc. 44).

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

As classes experimentais não dependem apenas de generosa permissão governamental e nem tampouco da boa vontade de professores e diretores. Sem pessoal qualificado – o fato de ser professor não é suficiente – com perfeito domínio das técnicas de planejamento estatístico e de investigação, as experiências realizadas nas classes experimentais não terão nenhum valor científico. Será difícil portanto que com seus elementos atuais uma escola possa manter classes experimentais. Sem articulação mais estreita entre as escolas e os órgãos técnicos do Ministério e das Secretarias da Educação a inovação agora proposta será simples engodo.

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

De todo modo, ainda segundo outro artigo do jornal O Estado de São Paulo, cuja data, em função do recorte arquivado, não pode ser estabelecida com precisão, com o título: *Revolução no Ensino – Classes Experimentais para submeter à prova a reforma*, “as classes

³⁵ A Reforma Rivadávia proponha, retomando orientação positivista, a *liberdade de ensino*, entendida como a possibilidade de ofertas de ensino sem ser por escolas oficiais; substituiu os diplomas por certificados de freqüência e aproveitamento e propunha para a educação secundária a função de formar o cidadão e não a de preparar para o nível seguinte. Foi considerada um desastre para a educação brasileira e abolida pelas reformas implantadas a partir de 1930.

experimentais representam o primeiro passo da tão esperada reforma do ensino” (DLC, Cx. 1, Doc. 55). O artigo destaca o fato de que as *Instruções* ministeriais, não entrando em pormenores, procuraram assegurar um caráter regional para as reformas, de modo a permitir que em cada estado ou região as classes experimentais se adequassem às características e necessidades locais. A idéia de flexibilidade alcançava os métodos de ensino e os currículos que deveriam adaptar-se à realidade ambiental. Mas, ficou na competência do MEC controlar e aprovar previamente a criação das classes experimentais. Estabelecia-se ainda a necessidade do consentimento dos pais ou responsáveis para que os alunos fossem incluídos nas classes experimentais.

Em São Paulo, logo após a aprovação das medidas legais, algumas escolas particulares criaram classes experimentais e, sob a liderança de Luis Contier, foram anunciadas iniciativas para a implantação das classes experimentais nos estabelecimentos oficiais. Em um artigo do jornal *A Gazeta de São Paulo*, de 2 de dezembro de 1958 (DLC, Cx. 1, Doc. 46), Luis Contier informava à reportagem que, no ano seguinte, deveriam ser instaladas classes experimentais em nove estabelecimentos oficiais do Estado; seriam eles: além do Instituto de Educação Professor Alberto Conte, onde as classes experimentais já funcionavam informalmente, os Colégios Estaduais Antônio Firmino de Proença e Fernão Dias Paes, na capital e Instituto de Educação Carlos Gomes, em Campinas, Instituto de Educação “Conselheiro Rodrigues Alves, em Guaratinguetá, Instituto de Educação Dr. Álvaro Guião, em São Carlos, Instituto de Educação Júlio Prestes, em Sorocaba, Instituto de Educação de Jundiaí e Instituto de Educação Narciso Pieroni, em Socorro. Citando Luis Contier, o artigo esclarece que essas escolas apresentavam *idoneidade e condições pedagógicas* que possibilitavam a experiência, conforme era exigida o MEC; isso significava contar com *corpo docente e direção altamente interessados, conscientes das responsabilidades que assumirão e dos problemas que poderão surgir* e, assim sendo, todos se dispunham a fazer estágios, curso e estudos que os ajustassem às novas condições. Para tanto, o Departamento de Educação se encarregaria de providenciar a colaboração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais.

No entanto, o processo de instalação das classes experimentais não foi tão ágil. O jornal *Folha da Manhã* que, em artigo publicado em 5 de junho de 1959, intitulado *Com o governador projeto que disciplina as classes experimentais do ensino oficial*, informa:

[...] No setor do ensino secundário oficial cogitou-se da instalação de classes experimentais em diversos estabelecimentos; porém, com exceção do Colégio Estadual e Escola Normal de Socorro, onde existem **mais por iniciativa de sua diretora**, transferiu-se a questão para o próximo ano, à

espera do projeto que virá disciplinar sua instalação e funcionamento³⁶ (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 51).

O aludido projeto deu origem ao Decreto Estadual nº 35 069 de 11 de junho de 1959,³⁷ que assegurava às escolas paulistas uma estrutura legal mais consistente do que a simples portaria ministerial. A partir daí, acentuou-se a expectativa de criação de classes experimentais no ano de 1960 nas escolas secundárias interessadas e que dispusessem de condições. Um artigo aberto pela manchete: *Instalar-se-ão em 1960 classes experimentais nos ginásios oficiais* (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 56) traça um perfil da proposta educativa desse projeto de experimentação educacional, bem como informa sobre os encaminhamentos dados para sua implementação.

Segundo o artigo, competia ao Serviço de Medidas e Pesquisas da Secretaria da Educação a elaboração do plano de funcionamento das classes experimentais nas escolas oficiais do Estado.³⁸ Na seqüência são mencionados os estabelecimentos envolvidos no projeto.³⁹ Quanto à estrutura e encaminhamentos para a instalação da experiência pedagógica, a matéria apresenta, com informações atribuídas a Luis Contier, alguns pontos que devem ser destacados, tendo em vista a caracterização do novo sistema de ensino.

O corpo docente seria formado por professores *voluntários* do próprio estabelecimento ou *contratados* pelo **diretor**. O pagamento dos professores seria feito como as de aulas excedentes, conforme estabelecia o Decreto nº 35.069. Em relação à atuação do corpo docente é veiculada uma informação, pelo menos, discutível: *Cada professor lecionará de preferência duas matérias correlatas, para haver maior identificação dos alunos com o mestre*. Não é essa a concepção de integração e de interação entre professores e alunos que perpassa as formulações intelectuais e pedagógicas dos responsáveis pela proposta.

O currículo do curso ginásial (alcançado pela reforma), correspondendo a uma adaptação do currículo tradicional, seria constituído das seguintes matérias: Português,

³⁶ Essa circunstância é indicativa de uma controvérsia que, segundo registrou o jornal o Estado de São Paulo, em 1959 (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 55) dividiu os professores em duas tendências: a que defendia a inteira liberdade da escola para estabelecer currículo e métodos de ensino (nos moldes da antiga reforma Rivadávia) e os que consideravam necessário o estabelecimento, pelas autoridades educacionais do ensino, de normas fixas que pudessem assegurar unidade à experiência no âmbito do estado.

³⁷ O governador era o professor Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, cujo mandato foi de 31 de janeiro de 1959 a 31 de janeiro de 1963. O Secretário da Educação era Queirós Filho.

³⁸ Em diversas fontes o professor Luis Contier é mencionado como o coordenador dos projetos de classes experimentais, implantados nos diversos estabelecimentos de ensino; não fica claro se ele exerceu essa função por sua condição de Diretor do Departamento de Educação ou por alguma atribuição junto ao Serviço de Medidas e Pesquisas.

³⁹ São mencionados, além dos Institutos de Educação de Jundiaí e o “Alberto Conte” (grafado, equivocadamente, *Couto*), o Colégio “Macedo Soares”, da capital e a Escola Normal de Itapira, que não aparece nas outras relações.

Matemática, Inglês (nas 1^a e 2^a séries), Francês (nas 3^a e 4^a séries), Ciências e Geografia, História e Educação Moral e Cívica, reunidas sob a denominação Estudos Sociais; o Latim seria suprimido. Os programas escolares seriam reduzidos em favor de *maior aproveitamento por parte dos alunos*. A elaboração dos programas seria feita pelos professores, com orientação do Serviço de Medidas e Pesquisas.

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

Para atuar nas classes experimentais os professores seriam preparados por meio de estágios, reuniões e seminários orientados pelo Serviço de Medidas e Pesquisas. O primeiro estágio, sob a orientação do padre Faure, diretor do Instituto Católico de Paris, deveria ocorrer entre 18 e 30 de janeiro de 1960.⁴⁰

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

O ano de 1959 foi, portanto, apenas um ano de definições e preparação para a instalação das classes experimentais no ensino oficial de São Paulo, com a já mencionada exceção do Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro.

No entanto, no final do ano, o artigo intitulado *Deverá ser aumentado em 1960 o número de classes experimentais*, publicado pelo jornal Folha de São Paulo em 29 de dezembro de 1959, considerando o âmbito nacional, apresenta um quadro positivo da reforma, como se já se pudesse contar com sua efetivação:

Os resultados até agora obtidos com a criação e funcionamento, este ano, de classes experimentais em aproximadamente quarenta estabelecimentos de ensino médio do país, permitem prever para o próximo ano de 1960, com base no interesse despertado entre educadores, pais de alunos e diretores de escolas de nível médio, ampliação bem acentuada de classes desse tipo, mormente se levarmos em conta que o Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Secundário, está empenhado em prestigiar e

⁴⁰ A presença do padre Faure nessa fase inicial da implantação das classes experimentais tem sido mencionada, sobretudo nos trabalhos sobre o Vocacional, como contraponto à influência do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, numa tentativa de relativizar essa influência nas iniciativas paulistas de renovação educacional.

incentivar todo trabalho nesse sentido a fim de se conseguir maior rendimento para o aprendizado nos ginásios e colégios brasileiros. E o artigo conclui: Com base nesse interesse e nos resultados até agora obtidos, é lícito esperar, pois que já no próximo ano o número de classes experimentais se eleve consideravelmente, criando, assim, nova etapa no ensino médio brasileiro (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 56).

É possível observar, nesse artigo, a concepção, já assinalada, segundo a qual a iniciativa de criar classes experimentais visava a possibilidade de instituir-se um programa de renovação educacional capaz de promover a mudança da *ineficiente e inadequada* escola brasileira tradicional. Este, aliás, é o único, dentre os documentos reunidos pelo Dossiê Luis Contier, do acervo do Centro de Memória da FEUSP, que dá essa abertura para o plano nacional; todos os demais se referem a São Paulo, onde os *resultados obtidos* não tinham sido, ainda, significativos.⁴¹

1.3 CLASSES EXPERIMENTAIS E RENOVAÇÃO EDUCACIONAL

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

1.3.1 O projeto

Na seqüência do trabalho iniciado por Contier, com a generalização sugerida por Marina Cintra, agora que uma estrutura legal estava montada, a expectativa para o ano de 1960, era a criação das classes experimentais, se não em larga escala, pelo menos em quantidade suficiente para criar no estado uma espécie de rede de laboratórios, a partir da qual

⁴¹ Neste estudo não está sendo tratada a experiência de renovação educacional realizada pelos estabelecimentos particulares; na documentação sobre a instalação e funcionamento das classes experimentais, no entanto, são mencionadas escolas confessionais (católicas, principalmente) como os Colégios Sion, Santa Cruz, Pio XII, Santana, Santa Maria e Mackenzie que criaram classes experimentais, com resultados satisfatórios.

poder-se-ia alcançar todo o sistema educacional, renovando-o, de acordo com todas as exigências e condições criadas pelo desenvolvimento econômico do estado, com o aval de um sistema político democrático.

Maria Nilde Mascellani, no estudo sobre as classes experimentais que apresenta em sua tese de doutorado (1999) refere-se à criação de classes experimentais em alguns Estados brasileiros; a documentação compulsada no Centro de Memória da FEUSP em particular, a organizada no Dossiê Luis Contier, restringe-se a escolas paulistas, concentrando-se, a rigor em três estabelecimentos: o Instituto de Educação Professor Alberto Conte, na fase anterior à Portaria do MEC, o Instituto de Educação Carlos Gomes, de Campinas e o Instituto de Educação de Jundiaí, a partir de 1960. Para esse período conta-se com 15 documentos: 14 artigos de jornais da época e a transcrição de uma entrevista, concedida por Nassib Cury e professora Cláudia, respectivamente Diretor e Coordenadora Pedagógica do Instituto de Educação de Jundiaí, a Maria Alice de Barros, em 3 de setembro de 1998. Dos artigos, 7 são do articulista do jornal Folha de São Paulo, Mário M. Ciuchini, publicados em 1962 e 1963.

A análise desses documentos permite identificar um declarado voluntarismo como condição para a criação e para o sucesso das classes experimentais, a começar pelo papel atribuído a Luis Contier: líder, coordenador, incansável exemplo na luta pela renovação da educação. A exemplaridade de Contier era definida, sobretudo, por sua condição de Diretor de um estabelecimento oficial⁴² de ensino. Era esse, por sinal, o sentido conferido à proposta do texto de Laerte Ramos de Carvalho “Exemplo a ser imitado”, já citado. A renovação educacional dependeria da mudança de atitude dos diretores que, mais do que simples administradores, burocratas, deveriam ser, antes de tudo, **orientadores pedagógicos** e, nessa condição, tornarem-se coordenadores de uma **equipe de docentes**, dispostos a realizarem um trabalho que, superando o **ensinar**, requerido pela escola tradicional, se ocupassem do **educar**, compatível com uma escola renovada.

Já se assinalou que a criação das classes experimentais do Instituto de Educação de Socorro tinha sido mais por iniciativa de sua Diretora do que em função da política educacional do estado. Do mesmo modo, em Campinas e em Jundiaí, nos respectivos Institutos de Educação, a criação das classes experimentais foi atribuída ao empenho de seus diretores.

O professor Nassib Cury, Diretor do Instituto de Educação de Jundiaí, em sua entrevista, inicia o relato sobre a experiência realizada em sua escola afirmando:

⁴² É interessante observar que, nessa época, por oposição a escola particular a designação usada era escola **oficial** e não **pública**, como se usual posteriormente.

A nossa experiência começou através de um convite do professor Luis Coutinho (há um erro de transcrição, leia-se Contier), para que fizéssemos uma experiência com uma classe experimental [...]. então, nós conversamos com o professor??? (o nome do professor escapou à transcrição, mas, era, com certeza, Luis Contier), nosso grande amigo, uma autoridade, idealista de marca maior nesse sentido. Então reunimos a congregação, nós professores, tendo em vista a propositura que nos fora feita. A congregação resolveu aceitar o desafio para mudar a estrutura do ensino no Brasil (CME/FEUSP/MAB, Doc. 101).

Constam desse pequeno trecho os dois componentes que, ao longo da entrevista, são identificados como fundamentais para a concretização bem sucedida da experiência: a constante presença, traduzida em estímulo, orientação e apoio de toda ordem, de Contier e a imprescindível participação dos professores. Ao responder uma questão sobre a existência da congregação no Instituto, Nassib Cury explicou:

[...] a nossa é porque tinha um corpo docente efetivo, completo, e nós sempre funcionamos em razão da Congregação. Nós achamos que a escola deve ter uma administração conjunta de professores e o diretor propriamente dito, para que se decidam os destinos da mesma encontre apoio total nas decisões que forem tomadas. Nos pareceu muito importante isso, não vir como imposição para o professor. Nós tínhamos, graças a Deus, um corpo docente privilegiado, de alto nível, e com vontade de fazer alguma coisa e revoltado contra o Estado, que vinha sendo??? da educação no país, esperando a reforma de diretrizes de base durante anos e anos e ela ainda não chegara. E nós estávamos sempre no aguardo disso, então massacrando o ensino, tirando iniciativa, criatividade de professor de escola em todo sentido (CME/FEUSP/MAB, Doc. 101).

A organização administrativa conjunta, dos professores do Instituto de Jundiaí, que explicava a existência da referida Congregação, garantiu a esse grupo um suporte suficiente para que o Departamento de Educação da Secretaria Estadual de Educação (isto é, Luis Contier) aceitasse a inclusão do curso colegial, como condição para a implantação de classes experimentais. O jornal Folha de São Paulo, em artigo publicado no dia 9 de março de 1960, com o título: *Jundiaí pioneira, no setor oficial, em classes experimentais colegiais*, registrou essa circunstância:

JUNDIAÍ, 7 (Alcides SOARES, enviado especial) – Com a instalação solene, esta manhã, de 5 classes experimentais no Instituto de Educação Jundiaí, esta cidade torna-se a pioneira, no setor do ensino oficial do Estado, na adoção dessa medida preconizada pelo Ministério da Educação e Cultura. Isso no que diz respeito ao ensino colegial, uma vez que a instalação de classes desse tipo no ensino ginásial foi feita pela primeira vez em nosso Estado no Instituto de Educação Narciso Pieroni, de socorro, por iniciativa de sua diretora, a profa. Lígia Sim.

Das classes instaladas duas destinam-se ao ginásio e três ao colégio, sendo duas para o curso científico e uma para o clássico, somente para as primeiras séries, como etapa inicial (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 61).

Esse pioneirismo é muito destacado na entrevista dos professores Nassib e Cláudia, sobretudo porque, desse modo, seria possível acelerar a concretização da expectativa de, a partir dessa experiência, *mudar a estrutura do ensino no Brasil*.

Num certo sentido, o jornalista da Folha de São Paulo corrobora essa visão ao afirmar que [...] *os frutos até agora colhidos, não só em Socorro, mas ainda nos estabelecimentos do país que já adotaram a inovação, permitem prever sua generalização, com reais benefícios para o ensino*.

Em Campinas, o responsável pela instalação das classes experimentais foi o professor Welman de França Rangel, diretor do Instituto de Educação “Carlos Gomes”, antigo e tradicional estabelecimento de ensino da cidade. Aí, também, a experiência a ser implantada foi identificada como *revolucionária* pelo órgão de imprensa local, o Diário do Povo, que a divulgou, em matéria publicada no dia 8 de março de 1960.

Segundo o jornal, foi o próprio diretor que forneceu as informações para a reportagem intitulada: *Experiência revolucionária no ensino secundário está promovendo o Instituto de Educação “Carlos Gomes”*. A matéria é extensa e abrangente, fornecendo um histórico da criação das classes experimentais, no âmbito nacional, a equipe de professores que se comprometera com o novo tipo de trabalho, a organização da orientação pedagógica, o estudo dirigido, as inovações, o problema da avaliação, o número de alunos na classe, o currículo que seria adotado. Mas, citando o Diretor, anota: [...] *Antes, porém, devo acentuar que foi o idealismo do prof. Luis Contier, Diretor do Instituto de Educação Alberto Conte, de Santo Amaro, em São Paulo que provocou e desfechou a criação das classes experimentais* (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 58), acrescentando que tal fato ocorreu após ter retornado da bolsa de estudos na França, onde *assistiu ao plano das classes nouvelles*. Registra-se, portanto, o papel recorrentemente atribuído a Contier e, por meio dele, à influência francesa.

Importante para a caracterização da experiência das classes experimentais, em oposição ao que acontecia no ensino tradicional (e que é muito mais acentuado atualmente), é a condição de sujeito, agente, protagonista (como se tornou moda dizer) da **equipe** de professores do **próprio** Instituto Carlos Gomes,⁴³ que foi a responsável pela elaboração da organização do **plano de educação e ensino** da Classe Experimental, *já dentro do sistema de*

⁴³ Respeitando essa posição de protagonista da equipe formada por professores da própria escola, tão importante quanto rara na educação brasileira, vou citar os nomes dos professores que compuseram a equipe do Instituto de Educação Carlos Gomes, de Campinas, responsáveis pelo trabalho realizado nas classes experimentais: Marina Décourt Homem de Mello, Juracy Salzano Fiori Almeida, Heloisa Penteado de Freitas, Ilka Brunilde Laurito, Maria Isabel Giudici de Albuquerque Cavalcanti, Maria Dulce Raimundo, Maria Helena Peixoto, Raquel Manna Moraes Bolsonaro Bueno, Celso Ferraz de Camargo, Antônio Marques da Fonseca Jr., Alcides de Matos Alves Ferreira, Silvano Lopes de Castro e Antonio Bento Coelho Pereira. (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 58).

liberdade pedagógica. As expressões grifadas, usadas no texto do jornal, comportam questões fundamentais para o entendimento do significado da inovação educacional realizada pelas classes e pelas escolas que foram classificadas como *experimentais*. Essas questões e suas implicações educacionais são discutidas nos capítulos específicos sobre o Vocacional, onde elas puderam ser consideradas em toda sua amplitude.

As classes experimentais criadas em 1960, das quais os exemplos citados são as principais referências, foram avaliadas muito positivamente pelo articulista da Folha de São Paulo, Mário M. Ciuchini, correspondendo, em sua análise, a uma verdadeira *revolução* na educação brasileira; dos sete artigos reunidos no Dossiê Luis Contier, quatro têm a palavra *revolução* no título. Esse conjunto de artigos cobre um período muito curto: cinco foram publicados em 1962, nos dias 12, 13, 15, 16 e 19 de junho; os outros dois são de 29 de janeiro e de 5 de fevereiro de 1963.

Os artigos de 1962 parecem corresponder a uma campanha de afirmação da proposta de classes experimentais como solução inovadora para os graves problemas da educação brasileira tradicional. O primeiro deles – *Classe experimental: revolução de 50 anos* – faz um retrospecto do processo de criação da experiência (o item tem o significativo título de *Epopéia*) e, como conclusão, apresenta *As grandes linhas* da proposta pedagógica que podem ser assim sintetizadas: o aluno é o centro, o alvo da escola em função do qual toda a sistemática de ensino deve ser organizada, repercutindo no horário, no currículo, nos programas, nos métodos de estudo, nas formas de avaliação, na atuação dos professores, na participação dos pais. Os artigos dos dias 15 e 16 se ocupam de dois aspectos específicos da renovação educacional das classes experimentais, enunciados nos seus títulos, respectivamente: *A escola experimental desenvolve vocações* e *A escola experimental conhece [o aluno] para ensinar*.

No artigo do dia 13: *Particulares lideram a revolução no ensino*, o articulista retoma o histórico da experiência (confundindo a data da Jornada dos Diretores, que ele situa em 1957 em vez de 1956) e atribui o atraso das escolas oficiais em relação às particulares a entraves de natureza política que afetavam o ensino oficial. No entanto, não levou em conta que a LDB, sancionada em 1961, concedia ampla liberdade ao ensino privado. Contudo, é interessante o fato de, ao contrário da recorrente separação que, em geral, os especialistas em educação estabeleciam entre as questões de política e renovação educacionais, este artigo as tenha relacionado de modo a assinalar que a política educacional, em São Paulo, se apresentava como obstáculo à renovação da educação, como se pode constatar no seguinte trecho:

Atraso de meio século

O ensino livresco, os métodos antiquados, o desconhecimento por completo do aluno, o currículo sobrecarregado, as reprovações ou aprovações em massa [...], o explosivo crescimento da população estudantil, a falta de estabelecimentos (os poderes públicos, desorientados, criaram ginásios noturnos em prédios onde funcionavam grupos escolares, improvisando professores)⁴⁴ e professores mal remunerados – tudo isso foi envolvendo a opinião pública, os pais e os alunos, o corpo docente de um mal-estar irreprimível, que exigia e exige atualização urgente.

Somente prédios

O governo, sem linha de ação definitiva para modernizar o ensino, preocupou-se com a carência de prédios escolares, que foram multiplicando-se nos últimos anos, como se se tratasse da única solução a dar a todo o edifício educacional. Ninguém, porém, se abalanchava (sic) a uma renovação, em termos amplos, que conduzisse o ensino a caminhos sensatos, atuais, que atendessem às necessidades culturais do país (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 68).

O artigo do dia 19 é uma apoteose. Sob o enfático título: *Classe experimental: revolução permanente*, Ciuchini apresenta uma avaliação extremamente positiva dos três anos de funcionamento das classes experimentais, tendo como referências os resultados observados no Instituto de Educação Carlos Gomes e no Colégio Estadual Macedo Soares. Ilustrado por

⁴⁴ Em toda a bibliografia e documentação analisadas, esta é a única referência a esse episódio da política educacional paulista. Tendo em vista o caráter acerbamente crítico da colocação do articulista, esse é mais um dos choques entre minha memória pessoal e a história. Explico: em 1955, minha família, economicamente apenas remediada (como se dizia na época), mantinha, em escolas particulares, a mim e mais três irmãos no curso ginásial, sendo que os dois mais velhos, já adultos trabalhadores, estudavam no período noturno e duas irmãs mais novas no curso primário. As escolas que freqüentávamos eram escolas de bairro, com mensalidades baratas; mas, as despesas começaram a se tornar pesadas para o orçamento doméstico e, para desespero de minha mãe (para quem o estudo dos filhos, mais do que uma simples necessidade, era uma benção) alguns de nós teríamos que parar de freqüentar a escola. O drama era decidir quem: se os mais velhos, que já trabalhavam, já tinham como ganhar a vida, ou se os mais novos que ainda poderiam ter chance de voltar a estudar, mais tarde. Em 1956, graças a Nossa Senhora de Aparecida (haja promessas feitas por minha mãe!) e a Jânio Quadros, tudo se resolveu da melhor maneira possível. A família mudou-se para a Mooca, na vizinhança do Ipiranga onde havia um grupo escolar com vagas para as duas menores e, devido à DEMOCRÁTICA e POPULAR medida adotada pelo “melhor governador da história de São Paulo” (convicção absoluta de minha mãe), no grupo escolar estadual Pandiá Calógeras, passou a funcionar, no período noturno, o ginásio estadual M.M.D.C., que ficava perto de casa e onde os quatro mais velhos conseguiram vagas e puderam prosseguir os estudos. Num conjunto de onze irmãos, de uma família pobre (eufemismos à parte), os seis mais novos tiveram garantido o acesso à **sonhada e prestigiada escola pública**. Havia, sim, um certo elitismo de classe média na crítica à escola tradicional, anterior à LDB de 1961. Posso afirmar, por experiência própria, que a criação dos cursos noturnos, aproveitando-se a capacidade ociosa dos grupos escolares que só tinham atividades durante o dia, representou uma providencial chance de estudo para uma grande quantidade de jovens, muitos já trabalhadores. Os professores não foram improvisados, pelo menos não no M.M.D.C. Em 1956, o corpo docente era formado por jovens professores contratados, egressos de faculdades e em 1957 ingressaram professores concursados, ficando o corpo docente constituído pelos respeitados professores efetivos. Considerando-se, ainda, as críticas ao arcaico sistema de avaliação da escola tradicional, a medida governamental “populista” foi, em certa medida, corretiva, uma vez que, no primeiro ano de funcionamento dos ginásios noturnos foram aceitos alunos que haviam sido jubilados das escolas públicas. O M.M.D.C., por exemplo, era um reduto de jubilados do Colégio Estadual Firmino de Proença, também localizado na Mooca, que foi um dos estabelecimentos que havia manifestado interesse na proposta de criação de classes experimentais. Estou convencida de que, nesse caso, o ponto deve ser creditado à memória.

fotos de alunos em atividades nos laboratórios, o texto destaca, sobretudo, a centralidade conferida ao aluno – reconhecido como “alguém pensante” – nas classes experimentais:

Os resultados dessa obra podem ser constatados por qualquer pessoa, mesmo por aquelas (oficiais) que criam barreiras para a difusão do sistema a toda a base do ensino oficial, que se coloca em posição oposta ao do ensino particular, o qual, sem veleidades, encampou o método que, em breve, deverá estar abarcando todos os graus de ensino.

Não será necessário visitar uma escola experimental (o autor se refere a escolas que possuíam classes experimentais; nesse momento, as **escolas** experimentais ainda estavam sendo criadas) para certificar-se de suas virtudes. Bastará confrontar dois estudantes, um da “experimental” e outro da “tradicional”. O primeiro é alguém que pensa, que discorre sobre variados assuntos. Alguém habituado a ser igual ao professore, que pesquisa, discute, participa e conta. Com isso manifesta vivacidade, segurança, desenvoltura, iniciativa, curiosidade, seriedade. Ao passo que o estudante da “tradicional” limita-se a repetir o que o professor (muitas vezes um exibicionista), ditatorialmente plantado no alto de uma cátedra, diz “coisas dogmáticas” impostas como indiscutíveis e assimiladas como tal (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 71).

Após essa autêntica comemoração dos resultados obtidos pelos alunos do “experimental” e reiterando formulações de Luis Contier, o artigo reconhece que as classes experimentais *são eternamente um laboratório, de cujos resultados e observações saem os subsídios para o contínuo aperfeiçoamento do ensino em sua dinâmica*. Considerada como um *sopro revolucionário* a proposta de classes experimentais teria imposto, na visão do articulista, como nova atitude a ser adotada: *a renovação em larga escala*, com a extensão da classe experimental a todos os graus de ensino, instituída por lei ainda. Outras conseqüências determinadas pelas classes experimentais seriam: nova posição dos professores, alunos e pais proporcionando um ensino mais humano, eficiente, condizente *com os interesses, gostos e aptidões da população estudantil*; maiores responsabilidades dos alunos; *o aluno passa a ser o centro real, o alvo da escola*.⁴⁵

Menos de um ano depois, em 29 de janeiro de 1963, em artigo intitulado *Brasil assimila nova revolução francesa: democratização do ensino*, Ciuchini relata um desfecho, para ele inesperado, do projeto das classes experimentais:

Malgrado se obtivesse aumento dessas classes entre nós, ao longo de três anos, em estabelecimentos da capital e do interior, a multiplicação não se operou em ritmo desejável pelos precursores, devido à instabilidade política dos órgãos responsáveis. No ano que findou, quando se supunha que a Secretaria da Educação, diante dos frutos que colhia com as classes experimentais, fosse alargando-as a toda a base do ensino secundário, deu

⁴⁵Uma reflexão interessante: o aluno ser **o centro real** e ser o **alvo** da escola teria o mesmo significado? Pode parecer preciosismo, mas a o termo *alvo* pode sugerir algo de fora que alcance o aluno, diferente de *centro real* que indica uma construção a partir do interior do aluno.

uma parada de golpe. Não obstante, o saldo altamente favorável do novo sistema, repentinamente desconsiderado, criou as premissas fundamentais para que as “experimentais” prossigam na sua trajetória. E o desejo para que a multiplicação se processe sem demora está patente em diferentes zonas da Secretaria da Educação, que recebeu uma revitalização com a recente visita a São Paulo de uma missão cultural francesa, que, durante um mês de permanência entre nós, construiu a história das “classes nouvelles”, seus espetaculares resultados e o espraiamento a toda a base do ensino francês (CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 74).

Do ponto de vista da perspectiva de, a partir das classes experimentais, estruturar-se um projeto de renovação educacional que, nos termos do artigo citado, alcançasse toda a base do ensino secundário, os prognósticos dos *precursores* (leia-se, sempre, Luis Contier) e do próprio jornalista não se realizariam.

O artigo publicado no dia 5 de fevereiro de 1963, *Com amor às crianças ensina-se Geografia nas Classes experimentais*, que fecha esse conjunto de artigos escritos por Ciuchini, trata da renovação educacional na França, fazendo extensas citações do chefe da mencionada missão cultural, Jacques Quignard, Secretário Geral do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres.

A compreensão do significado da *parada de golpe* da instalação de classes experimentais, implica no debate de duas questões fundamentais, apontadas pelo texto de Ciuchini, acima citado: a *instabilidade da política dos órgãos responsáveis*, atentando-se para a referência à existência de *diferentes zonas da Secretaria de Educação* e a influência francesa, considerada capaz de revitalizar um projeto educacional que, a despeito de ter produzido resultados positivos não se estenderia ao conjunto do ensino secundário e nem sequer se ampliaria. A renovação da educação, em São Paulo, efetivamente, tomaria outros rumos.

1.3.2 A construção: as classes experimentais de Socorro e o ensino vocacional

A instalação das classes experimentais de Instituto de Educação “Narciso Pieroni”, da cidade de Socorro, antecedeu a aprovação, pelo governo de São Paulo, do Decreto Estadual, nº 35.069, de 11 de junho de 1959. Essa antecedência deveu-se à iniciativa da professora Lygia Furquim Sim, então Diretora do estabelecimento que, tal como os demais diretores das escolas onde funcionaram classes experimentais, contava com o apoio de professores dispostos a aceitarem o desafio de realizar uma proposta de renovação educacional, entre eles as professoras Olga Bechara e Maria Nilde Mascellani, que se destacariam na criação e no desenvolvimento do sistema de ensino vocacional.

Ao se comparar, a abordagem da proposta educacional representada pelas classes experimentais, feita pelo noticiário dos jornais (incluído no Dossiê Luis Contier) que se ocuparam do assunto e as análises, sobre a mesma experiência, contidas na bibliografia sobre o Vocacional, é possível observar uma evidente aplicação da subjetividade na interpretação das ações humanas: no primeiro caso, destacando-se, sempre, as experiências diretamente ligadas à ação do professor Luis Contier, relegando-se o trabalho realizado em Socorro ao segundo plano, mencionando-o apenas por sua antecedência na instalação das classes experimentais e, no segundo caso, dando especial destaque a essa experiência, sobressaindo-se, sempre, o papel da professora Maria Nilde Mascellani, apesar de admitir-se o pioneirismo de Contier.

A subjetividade (inevitável no trato das questões humanas), como se sabe, não corrompe, definitivamente, a análise histórica; ao contrário, é, muitas vezes, reveladora da existência de disputas pessoais disfarçadas de divergências teórico-metodológicas, político-ideológicas, filosóficas, entre outras polêmicas possíveis quando se busca entender a complexidade de uma determinada realidade social.

Assim sendo, mesmo assumindo-se o risco da subjetividade anunciada, é forçoso reconhecer que o estudo feito por Maria Nilde Mascellani, em sua tese de doutorado, de 1999, é a melhor fonte para a compreensão do significado da experiência de Socorro na construção de um projeto de renovação educacional que acabou por se constituir num modelo efetivamente novo de educação. Em linhas gerais, sua análise buscou estabelecer a especificidade da proposta das classes experimentais de Socorro e parece assumir, quase explicitamente, a autoria dessa proposta, como se pode perceber em suas colocações iniciais sobre a temática:

Desde 1957, lecionávamos neste município no Curso Normal, de formação de professores primários. Nosso interesse pela renovação educacional datava de muitos anos.⁴⁶

No Instituto de Educação de Socorro, contamos, desde o início do planejamento, com o interesse da diretora, a Sra. Lygia Furquim Sim que, tal como Luiz Contier, diretor do Instituto de Educação da capital, fora

⁴⁶ Em 1950, tendo se formado no Curso Normal, Maria Nilde Mascellani começou a atuar como professora primária. Desde 1954, exerceu funções no magistério oficial; em 1957, tendo sido classificada em primeiro lugar em concurso público, tornou-se professora efetiva do Instituto de Educação Narciso Pieroni. Em trabalho intitulado *As Classes Experimentais de Socorro e sua relação com o Ensino Público Vocacional de São Paulo*, Francisco Benjamim de Sousa Netto fez a seguinte colocação, a respeito da ligação profissional de Maria Nilde Mascellani com a renovação educacional: *Cabe-nos aqui neutralizar uma ilusão: a de que a experiência originou-se no grande círculo dos educadores e foi simplesmente executada em Socorro. Apontamentos datilografados não assinados de que pudemos dispor informam-nos que, desde 1957, Maria Nilde Mascellani era professora efetiva no Instituto de Educação de Socorro e mesmo que já havia efetivado vários trabalhos de renovação pedagógica, tanto lá quanto em São Paulo.* (CME/FEUSP/MAB, Doc. 138, p 12)

estagiária de Sèvres, defendendo portanto este modelo para as Classes Experimentais. Outros educadores vinham da experiência do instituto de Estudos Pedagógicos de Paris, cujo diretor era o Pe. Faure, o qual defendia uma linha pedagógica distinta da orientação de Sèvres. Os educadores católicos, por sua vez, optaram pela proposta Montessori-Lubienska. Ao nosso ver, as inovações pedagógicas trazidas desses modelos estrangeiros se limitam às metodologias. E no campo metodológico, para os brasileiros, não havia novidades. Eram idéias que estavam contidas no debate intelectual daquele período. Ademais, para os pedagogos e educadores comprometidos com a transformação da educação brasileira, metodologias, por si mesmas, não bastavam. Defendíamos a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para valores humanos e sociais e para a formação do cidadão. As metodologias sozinhas não alcançam este nível. Era necessário, pois, situar a base filosófica das experiências.

Desse ponto de vista, quase todos os projetos de Classes Experimentais se baseavam nas propostas da Escola Nova, defendido por educadores de vários países. A idéia central vinha em linha direta da pedagogia do educador americano John Dewey, que afirmava a necessidade de liberdade do educando e a prática dos chamados métodos ativos, aqueles que se baseavam no desenvolvimento de atividades e participação dos alunos. Nada haveria, em princípio, contra essas propostas, não fosse a profunda distância dessa linha de pensamento em relação à realidade brasileira. (MASCELLANI, 1999, p 76-77)

A partir dessas colocações, Mascellani, estabelece os critérios que permitem distinguir os projetos de classes experimentais que, efetivamente, propunham renovação pedagógica daqueles que se limitavam a inovações metodológicas, identificados, pejorativamente, como práticas de escolanovismo. A leitura dos trechos citados permite identificar a questão da adequação à realidade brasileira e a necessidade de situar a base filosófica do projeto educacional como critérios fundamentais para a caracterização do caráter renovador de uma dada proposta pedagógica. O aprofundamento e os desdobramentos desses critérios resultaram na definição dos componentes pedagógicos que caracterizaram a propostas das classes experimentais de Socorro e, por extensão, do ensino vocacional. Assim sendo, ainda segundo Maria Nilde Mascellani:

Na verdade, o que se fez em Sèvres, em Paris e em outros centros de estudos foi usar a liberdade oferecida pela legislação para ensaiar práticas pedagógicas de há muito consagradas na pedagogia contemporânea. É na idéia de currículo integrado e de ensino conceitual que as Classes Experimentais de Socorro se distinguem das demais experiências de Classes Experimentais. A experiência de Socorro incluiu a definição clara de objetivos, o desenho de um currículo que incorpora as grandes noções da cultura geral, as práticas de reconhecimento da realidade local no seu cotidiano, a seleção de conteúdos com destaque de conceitos, considerado elementos mediadores de todo o currículo, o trabalho em grupos, o estudo dirigido, o estudo do meio, as práticas de avaliação. (MASCELLANI, 1999, p. 78)

Na ocasião em que as classes experimentais de Socorro começaram a funcionar havia um clima geral não só favorável, mas, exigente, de reforma educacional. No entanto, de acordo com Maria Nilde Mascellani, alguns educadores e tecnocratas da educação, que tinham a incumbência, no MEC, de analisar os projetos apresentados, viam as propostas de classes experimentais como anárquicas e radicais. Para garantir a aprovação do projeto e poder desenvolver uma proposta coerente com os objetivos que defendia, a equipe do Instituto de Educação Narciso Pieroni buscou o que chamou de *meio termo*; evidentemente, esse meio termo significava uma espécie de ajuste entre a proposta renovadora e a educação tradicional, assim apresentado:

Formulamos objetivos, elaboramos o currículo dentro de um desenho que se aproximava dos conhecidos tópicos da cultura geral (na História e na Geografia) e aqueles que suscitavam o estudo da realidade social, econômica, política e cultural do município. O trabalho em grupo, as aulas debatidas e problematizadas, a integração curricular, a opção ensino-aprendizagem por conceitos, a seleção de conteúdos significativos do ponto de vista da inserção crítica do educando em seu meio social, avaliação diagnóstica e o estímulo permanente à intervenção social na comunidade se tornariam características do projeto das Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni. (MASCELLANI, 1999, P 78).

É preciso salientar que essas formulações, apresentadas para distinguir o trabalho feito em Socorro, são recorrentes nos textos que tratam das demais experiências. No depoimento de Nassib Cury, o Diretor do Instituto de Educação de Jundiaí, são mencionadas reuniões semanais no Serviço de Medidas e Pesquisas nas quais os integrantes dos projetos de classes experimentais expunham e debatiam o andamento dos trabalhos, estabelecendo-se uma enriquecedora troca de experiências. No entanto, não se pode negar a primazia da escola de Socorro que, em 6 de agosto de 1959, já havia produzido o primeiro relato do trabalho realizado. A primazia, porém, não é garantia de originalidade, de singularidade; a época era, insista-se, de ampla perspectiva de renovação educacional.

Os objetivos enunciados constituem uma síntese dos propósitos renovadores da experiência; em linhas gerais, eles são comuns ao conjunto formado pelos projetos de classes experimentais. Alguns deles, porém, são portadores de um potencial de diferenciação, capazes de conferir à experiência de Socorro uma identidade própria. Convém retê-los.

Objetivos – no que se refere aos conteúdos:

Pensar o currículo a partir das necessidades psicológicas básicas dos adolescentes na comunidade situada.

Incorporar ao currículo estudos propedêuticos e práticas de participação social.

Respeitar os componentes culturais da região e do município.

Integrar o antigo e o novo no sentido de processo de transformação educacional e cultural.

Desenvolver a capacitação dos professores sob a ótica de uma nova pedagogia de caráter social.

Levar alunos e equipe pedagógica ao exercício do compromisso com a realidade.

Objetivos de formação:

Desenvolver nos jovens atitudes de iniciativa e independência. Entender o conhecimento como construção histórica.

Estudar a importância da pesquisa para o progresso da humanidade como base de planejamento.

Desenvolver atitude crítica em relação à realidade econômica, política e cultural do país e da comunidade.

Desenvolver entre os alunos o compromisso social com a comunidade. (MASCELLANI, 1999, P. 81).

Os objetivos: *Integrar o antigo e o novo no sentido de processo de transformação educacional e cultural e Incorporar ao currículo estudos propedêuticos e práticas de participação social*, propostos para elaboração dos conteúdos, quando relacionados aos objetivos: *Estudar a importância da pesquisa para o progresso da humanidade como base de planejamento e Desenvolver atitude crítica em relação à realidade econômica, política e cultural do país e da comunidade*, são indicativos da opção pelo chamado *meio termo*, isto é, na construção do conteúdo, entende-se a necessidade de conciliar o antigo e o novo, enquanto que para a formação dos jovens enfatizam-se a criatividade e a mudança.

Nessa listagem de objetivos, chama atenção o que estabelece o propósito de *Entender o conhecimento como construção histórica*. Não é possível garantir que essa idéia não estivesse presente nas outras propostas de classes experimentais ou mesmo nas demais concepções de renovação educacional; no entanto, em nenhum outro documento ela aparece formulada com tal clareza e simplicidade. Na proposta pedagógica do Vocacional, essa concepção de conhecimento será percebida como princípio norteador da montagem curricular que colocou a área de Estudos Sociais no centro do currículo, a partir da noção de “core curriculum”. A idéia de conhecimento como construção histórica também norteava a organização temática e integrada no tratamento dos conteúdos específicos, que era uma das principais distinções entre o ensino que se fazia na escola renovada e o que se desenvolvia na escola tradicional, baseada na distinção e isolamento das disciplinas.

Na seqüência da apresentação dos objetivos, são relatados os estudos da comunidade local e, em função dos resultados obtidos, a construção do currículo, assim definida: escolha de temas clássicos de História Geral e do Brasil que gravitavam em torno de um *pólo* de

Cultura Geral; o outro *pólo* dado por Estudos de Comunidade. Os pólos eram articulados por uma grande questão.

Essa metodologia possibilitava, além da integração dos conteúdos estudados, a ligação desses estudos com a ação sobre os problemas da comunidade, dos quais haviam surgido as indagações, nos dois *pólos* de estudos. Os estudos de comunidade se desenvolviam em ciclos concêntricos, visando a compreensão da cultura brasileira. O estudo dos temas tinha como ponto de partida uma plataforma ou unidade didática, organizada pelos professores com os alunos, os quais, a partir daí, assumiam a condição de principais atores do processo ensino-aprendizagem, utilizando-se as práticas pedagógicas como: trabalho em grupo, estudo dirigido, integração de áreas curriculares e estudo do meio. Ao longo do processo, a avaliação, tornada qualitativa e diagnóstica, completava a inovação metodológica.

A experiência de Socorro, como as outras classes experimentais, instituiu a orientação educacional, contudo, não se contava com um profissional específico para as tarefas necessárias a essa orientação, de modo que os professores assumiam a elaboração das fichas de observação dos alunos que, junto com os gráficos de aproveitamento elaborados pelos próprios alunos, se constituíam nos documentos que permitiam orientar os jovens no prosseguimento nos estudos ou no trabalho. Além disso, o trabalho assim desenvolvido propiciava aos professores aprendizagem e compreensão da didática, da pedagogia e da psicologia do adolescente.

Essa metodologia de ensino se desenvolverá e se aprimorará na prática pedagógica do Vocacional. Segundo Sousa Netto:

As classes experimentais de Socorro forneceram aos futuros Ginásios e Colégios Vocacionais, mais do que um modelo, as matrizes vivas de sua pedagogia. Elas as forneceram devidamente provadas e, por isso mesmo, abertas. Não queremos com isso dizer que os Vocacionais apenas ampliaram e puseram à prova o que se criou em Socorro, mas eles surgem como um movimento essencialmente o mesmo: não se trata de uma reprodução descontínua no tempo e no espaço; trata-se de uma só e única práxis pedagógica, inscrita no interior de um mesmo *processus* histórico como essencial a este *processus*. Evidentemente, como tudo o que é vivo, estas classes, ao se transformarem em Ginásios e Colégios e se superestruturarem em verdadeiro Serviço da Secretaria de Educação do Estado, ganharam em maturidade e se projetaram no cenário da História, deixando os bastidores pela cena. A possibilidade devidamente verificada de criar criadores de cultura e da sociedade se afirmara: ao nascer, parece-nos, os Vocacionais, já serão práxis política, isto é, socialmente inscrita no espaço-tempo. (SOUSA NETTO, 1971, p. 31)

É em função dessa compreensão, expressada por Sousa Netto, que a criação do ensino público vocacional pode ser considerada o capítulo final da história das classes experimentais

de Socorro, sem deixar de marcar, porém, o início de uma nova fase na política de renovação educacional em São Paulo.

1.4 A ESCOLA EXPERIMENTAL E O ENSINO PÚBLICO VOCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Em 1963, quando a proposta das classes experimentais esgotara suas possibilidades de expansão, um novo setor da Secretaria Estadual de Educação, o Serviço de Ensino Vocacional já tinha dois anos de existência e coordenava, desde o ano anterior, a instalação dos ginásios vocacionais, criando um sistema de ensino *experimental* que se propunha a promover a renovação educacional em patamares até então não alcançados por nenhuma proposta anterior.

1.4.1 A reorganização do Ensino Industrial paulista: O Serviço do Ensino Vocacional – SEV

A criação de escolas públicas experimentais em São Paulo, que deu origem ao Sistema Público de Ensino Vocacional, implicando em: sistema de ensino, serviço administrativo próprio e específico e unidades escolares (os ginásios), teve seu ponto de partida na visita que, por sugestão do Padre Leoneil Corbeil (membro da direção da Associação de Educadores Católicos), o Secretário Estadual de Educação, Luciano Vasconcelos de Carvalho, fez ao Instituto de Educação Narciso Pieroni, em Socorro, no final de 1960.

Luciano de Carvalho tornou-se Secretário de Educação do governo de Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, substituindo Antônio de Queiroz Filho, em cuja gestão havia sido baixado o Decreto nº 35.069, que regulamentara a criação das classes experimentais, em 1959. Mas, ao assumir a Secretaria, pôde constatar que esse tipo de providência não modificava a situação geral de precariedade em que se encontrava o ensino paulista. Comparando essa situação com o que havia observado em visitas que fizera a escolas americanas e européias que desenvolviam experiências inovadoras, tendo se impressionado positivamente, sobretudo, com a Escola Compreensiva inglesa, estabeleceu como objetivo renovar a educação em São Paulo. A visita à escola de Socorro se inseria nesse propósito.

Os relatos da forma como se encaminhou a concretização do propósito renovador de Luciano de Carvalho, nas fontes consultadas, sugerem interessantes e sutis confrontos entre os

diferentes registros de memórias dos agentes ligados ao Vocacional. Não cabe, nesse momento, detalhá-los; mas pelo menos um aspecto é digno de nota.

Maria Nilde Mascellani, em sua tese de doutorado, identifica o objetivo de renovação a que o Secretário se propunha com a expansão da experiência das Classes Experimentais de Socorro; desse modo, afirma: *Com base em tudo o que constatara, [refere-se ao conhecimento das experiências estrangeiras] e com o firme objetivo de renovar a educação em São Paulo, vislumbrou assim a possibilidade de estender a experiência das Classes Experimentais de Socorro para outras cidades do Estado. Dias após a visita, fui chamada ao Gabinete para discutir aquele propósito* (MASCELLANI, 1999, p 83).

Porém, nos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo*, do ano de 1968, um importante documento sobre a experiência do Vocacional, cuja autoria é atribuída à Equipe de Educadores dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo e Serviço de Ensino Vocacional,⁴⁷ o que inclui a própria Maria Nilde, encontra-se um panorama bem mais amplo e abrangente da ação da Secretaria, que vale a pena conhecer:

Em 1961, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, depois de um breve estudo sobre a situação precária em que se encontrava a escola de ensino médio, chegou à conclusão de que as razões principais do aparente fracasso da escola resultava de um processo de certo modo decadente e superado em educação, Decidiu então recrutar um grupo de educadores para discutir o assunto e estudar as possibilidades de serem colocadas novas perspectivas em direção à renovação da escola de nível médio.

[...] Em 1961, discutiam-se também emendas que deveriam dar forma à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No âmbito do Estado, elaboravam-se as bases de reforma do Ensino Industrial, de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas sob a responsabilidade dos dirigentes do Departamento do Ensino Profissional do Estado. Na esfera do Ensino Secundário, desenvolvia-se a experiência de Classes Experimentais em quatro estabelecimentos de ensino público (Institutos de Educação de Socorro – 1959, de Jundiaí, Campinas e Macedo Soares da Capital – 1960) e outros pertencentes ao ensino particular. Tais experiências se realizavam com base em portaria ministerial divulgada pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC. Também em 1959 era lançado o segundo Manifesto dos Pioneiros da Educação. (PPA/GVs, 1968, p. 11)

⁴⁷ Os Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, foram elaborados em 1968 para serem apresentados, ao Conselho Estadual de Educação, como Relatório da experiência de Ensino Vocacional, constituindo material para a avaliação geral do sistema que deveria se iniciar no ano seguinte. A interrupção da experiência, a partir de 1969, impediu também essa avaliação que seria imprescindível para a análise do significado do trabalho exercido pelo Vocacional, tendo em vista seu projeto de renovação da educação, em São Paulo.

Essa visão mais ampla está presente, também, em matéria publicada, sobre o SEV, no site da Associação de Ex-Alunos e Amigos do Vocacional (www.gvive.org), com base, principalmente, em depoimentos de Olga Bechara. Segundo esse registro:

Foi organizada então, em 1961, pelo Secretário Luciano Vasconcellos de Carvalho, uma comissão de educadores e especialistas do Ensino Secundário e do Ensino Industrial para apresentar um projeto de estudo que pudesse, ao ser concretizado, permitir o aparecimento de um tipo de escola que atendesse aos apelos de uma sociedade que buscava o fortalecimento da democracia e que desejava avançar rumo às transformações de estrutura social. É preciso que se diga que, antes de instalar a referida comissão, o Sr. Secretário visitou os estabelecimentos que mantinham as Classes Experimentais e vários outros do Ensino Secundário e Ensino Industrial, bem como visitou programas educacionais em países estrangeiros, particularmente europeus.

De todo modo, apesar de possíveis armadilhas da memória dos agentes do processo, era evidente, nesse momento, a convergência de dois movimentos em direção a reformas educacionais, promovida pelo interesse das autoridades educacionais, em particular do próprio Secretário da Educação de São Paulo.

No final da década de 50, a legislação federal, extremamente restritiva, da era Vargas, enquanto se aguardava a tramitação do projeto de LDB, começou a ser parcialmente modificada; no tocante ao ensino industrial, com a derrogação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942) e por força da Lei Federal nº 3552, de 16 de fevereiro de 1959, os estados e municípios passaram a ter autonomia para organizar os respectivos sistemas de ensino industrial, desde que respeitassem as bases e diretrizes federais. Ainda na gestão de Queiroz Filho, em junho de 1959, foi criada uma Comissão Especial para elaborar estudos tendo em vista a reforma do ensino industrial em São Paulo. A Comissão era constituída por representantes dos setores ligados ao ensino industrial: Departamento do Ensino Profissional, SENAI e Federação das Indústrias de São Paulo, mas contava com um representante do Departamento de Educação, do ensino secundário, portanto. Do trabalho dessa Comissão resultou, em 24 de março de 1960, o Projeto de Lei Estadual nº 118/60 que, além da reorganização geral do ensino industrial, instituía o ensino de Economia Doméstica e Artes Aplicadas, como ramo distinto e paralelo do ensino industrial.

Foi durante a tramitação desse projeto, na Assembléia Legislativa do Estado, que o novo Secretário da Educação, Luciano Vasconcelos de Carvalho, formulou seu objetivo de renovar a educação paulista. As classes experimentais representaram, exatamente, o ponto de convergência das perspectivas que norteavam o projeto de reorganização do ensino profissional e o propósito de renovação de todo ensino secundário. O ponto comum era a questão do *trabalho*, ou melhor, da *formação do trabalhador*.

Na crítica à escola tradicional, que se fez nas décadas de 50 e 60 do século passado, como uma espécie de herança do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, era recorrente a afirmação de que a educação que essa escola propiciava tornara-se inadequada à nova realidade sócio-econômica, que vinha se construindo no país com base no desenvolvimento urbano industrial. O principal efeito dessa inadequação dizia respeito à questão da formação de trabalhadores capazes de atender às exigências do *vertiginoso* desenvolvimento econômico.

A escola secundária se expandira, a população estudantil cresceu, mas o tipo de ensino ministrado continuava sendo *livresco*, preso às tradições de uma cultura clássica, humanística, mantendo uma perspectiva elitista, voltada para uma formação propedêutica, que prepararia os jovens apenas para o ingresso nos níveis de ensino subseqüentes, até o ensino superior, destinado à formação de intelectuais. Um dos resultados mais desastrosos dessa expansão era a defasagem dessa escola em relação às características e necessidades dos novos contingentes de alunos que, em grande quantidade, abandonavam os estudos ou eram eliminados pelas sucessivas reprovações. Formava-se, assim, um contingente de jovens que não podiam ser integrados ao sistema produtivo, por incompetência técnica para os novos tipos de trabalhos e funções que surgiam. Essa situação contribuía para reforçar os arraigados preconceitos contra o trabalho manual, uma vez que este se apresentava como o que restaria para os incapacitados para os estudos.

O ensino profissional, por sua vez, também se apresentava defasado. Além do estigma de ser considerado o tipo de educação destinada aos pobres, afastando os novos segmentos de classe média urbana, cujo crescimento era ensejado pelas atividades industriais e comerciais, a formação propiciada aos alunos não correspondia mais às exigências do trabalho técnico. Ao avanço econômico, com base no desenvolvimento industrial, correspondia o avanço técnico-científico cuja elaboração passou a requer uma formação mais ampla do que o simples treinamento manual, exigindo-se para tanto, uma formação geral mais apurada.

Os dois tipos de ensino, o secundário e o profissional, enfrentavam, portanto, uma problemática comum: a necessidade de reverter a situação de frustração vivenciada pela maioria dos jovens frente aos estudos. Tudo indica que esse foi o entendimento que o Secretário de Educação de São Paulo, Luciano Vasconcelos de Carvalho, teve ao entrar em contato com o trabalho que se fazia nas Classes Experimentais de Socorro. E foi nesse sentido que, segundo Maria Nilde Mascellani, ao conhecer a experiência, que se desenvolvia há dois anos, tendo tido contato com a direção da escola e com os professores e conversado com os alunos, ficou muito bem impressionado com o trabalho que vinha sendo feito a ponto de

cogitar de estendê-lo a outras cidades do Estado. Para Mariângela Paiva Oliveira, o Secretário,

[...] entusiasmado com o treino de aptidões ali proporcionado aos alunos, convidou a professora Maria Nilde Mascellani para compor uma comissão que reunia alguns educadores paulistas, coordenados pelo diretor do Departamento do Ensino Profissional, professor Oswaldo de Barros Santos, para elaborar o Plano de Educação do Governo Carvalho Pinto. (OLIVEIRA, 1986, p. 48)

O trabalho dessa Comissão resultou na criação do novo sistema de ensino experimental. Além dos professores mencionados, integraram-na os professores Paulo Guaracy Silveira, Gilberto Grande, Maria José Guerra e Dirce Rocha de Almeida, também ligados ao Departamento de Ensino Profissional e o professor Luis Contier, diretor do Departamento de Educação. Ele e Maria Nilde Mascellani eram os representantes do ensino secundário. A perspectiva do Secretário era que essa Comissão planejasse um novo tipo de escola secundária que atendesse às necessidades de mudança social e de fortalecimento da democracia.

A possibilidade que se vislumbrou, ante a falta de estrutura e de verbas para um programa mais amplo, foi a de organizar escolas renovadas, com base nas classes experimentais, em cidades que fossem centros regionais ou naquelas em que as prefeituras apoiassem o projeto. Essas escolas se constituiriam em centros de capacitação para professores e de debates que aprofundassem e expandissem a nova pedagogia. Contudo, mesmo para uma ampliação cautelosa como essa, não se dispunha de base legal, uma vez que uma simples portaria do MEC, como a que permitia o funcionamento das classes experimentais, não dava suporte seguro para um projeto de maior envergadura.

Ressalte-se que, nesse momento, o processo de tramitação do projeto de LDB, que, uma vez aprovada, poderia reestruturar a educação brasileira de modo a assegurar as inovações demandadas, ainda se arrastava no Congresso Nacional. Assim sendo, solução encontrada foi aproveitar o projeto de Lei 118/60, que tratava da reorganização do Ensino Industrial.

É interessante observar as explicações dadas para a adoção dessa solução. Nos documentos produzidos pelos registros dos envolvidos com a história do Vocacional, são usadas expressões, em geral retiradas de depoimentos da própria Maria Nilde Mascellani, que indicam uma espécie de artifício para contornar problemas legais ou mesmo resistências de *zonas* da Secretaria de Educação ou de outros setores do governo do Estado. Assim, a utilização do projeto de lei 118/60 é mencionada como *estratégia encontrada pelo Secretário*,

brecha que possibilitava o experimento no âmbito da legislação estadual, *única saída para dar cobertura a um novo modelo de escola*.⁴⁸ Por outro lado, no artigo intitulado *Reorganização do Ensino Industrial Paulista*, de autoria do professor Arnaldo Laurindo (Revista do Professor: Outubro Dezembro de 1961), essa solução é apresentada, muito simplesmente, como uma oportunidade propícia para os objetivos de uma reforma educacional, conforme afirma o autor:

Durante a tramitação na Assembléia Legislativa, desse projeto nº 118/60, assumia a direção da Secretaria da Educação, o Sr. Luciano Vasconcelos de Carvalho, em sucessão ao Prof. Antonio de Queiroz Filho, que vendo, conforme sua manifestação, no citado projeto de Lei nº 118/60, os meios para atingir, pelo menos em parte, os objetivos de uma renovação educacional, numa antecipação à Lei de Bases e Diretrizes, dispôs-se a aproveitá-lo, também para a área do ensino secundário, de forma a enriquecer esse setor do ensino, com as inovações propostas para o Ensino Industrial, mantendo-se ao lado do tradicional currículo acadêmico dos atuais ginásios do Estado, outros tipos de currículos, de tipo vocacional, de forma a ampliar a educação do adolescente (LAURINDO, 1961, p. 67).

Não cabe discutir as intenções das diferentes formulações, mas o andamento do processo assim iniciado demonstrou que a diferença de percepção encerrava, sem dúvida, uma séria divergência sobre as concepções de trabalho e trabalhador e sobre a questão da articulação entre a formação geral e a formação profissional. Trata-se de uma problemática que será discutida mais adiante, neste trabalho, tendo em vista o posicionamento assumido pelo SEV. Apenas para registro e instigação, a divergência fundamental pode ser colocada, desde já, nos seguintes termos: o Vocacional desenvolveria uma noção de trabalho como algo voltado para a realização da pessoa em confronto com a noção que o considerava instrumento do sistema produtivo.

Contudo, o procedimento adotado acabou por assegurar uma base legal para o estabelecimento do Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo.

Para levar a cabo esse procedimento foi criada uma comissão mista, composta por professores do ensino técnico e professores do ensino secundário (o ensino propedêutico).. A comissão foi composta pelos seguintes professores do Departamento do Ensino Profissional: Oswaldo de Barros Santos, Paulo Guaracy Silveira, Gilberto Grande, Maria José Guerra e Dirce Rocha de Almeida; pela própria Maria Nilde Mascellani, Orientadora Pedagógica das classes experimentais de Socorro e pelo professor Luis Contier, ambos representantes do

⁴⁸ Ver: MASCELLANI, 1999; OLIVEIRA, 1986 e textos publicados pelo site da Gvive: www.gvive.org.

ensino secundário⁴⁹. Coordenada por Oswaldo de Barros Santos, após quatro meses de trabalho, a Comissão concluiu a redação de um substitutivo para o projeto de *Lei que sem prejuízo da estrutura anterior estabelecida para o Ensino Industrial e o ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, criou a possibilidade de aplicação das medidas sugeridas, ao Ensino Secundário* (LAURINDO, 1961, p. 67).

Em seu artigo, Arnaldo Laurindo destaca o fato de que uma mudança no ensino secundário já estava preconizada pela Lei nº 3552, de fevereiro de 1959, a lei que autorizava os estados a organizarem seus sistemas de ensino industrial; ele cita, nesse sentido, a exposição de motivos, encaminhada ao Ministério da Educação, quando da elaboração do anteprojeto de lei. Esse registro é importante, na medida em que o texto citado contempla uma visão da relação entre trabalho e formação geral ou, mais amplamente, a relação trabalho e educação, que é um dos temas fundamentais na análise do significado sócio-cultural da pedagogia do Vocacional:

Tal reajuste [do ensino industrial] deve ser feito tendo em vista colocar essa rede escolar em condições de bem preparar os seus alunos para empregos na indústria, nas empresas de transportes, de energia, de construção de estradas, de portos e outras de interesse para a produção e circulação de riquezas. À primeira vista, a formação de homens⁵⁰ para todos esses setores deve ser feita em escolas especializadas. Bem analisadas as coisas, ver-se-á entretanto, que o maior contingente dos trabalhadores que intervêm nos processos de produção e no transporte, necessita apenas de uma formação geral.

As tarefas práticas da indústria e dos transportes serão ensinadas com facilidade e rendimento, aos empregados braçais e semi-qualificados, no próprio exercício dos empregos, desde que tragam consigo, uma boa formação elementar. Essa escola elementar não deverá, todavia, ministrar puro ensino de letras, mas deverá ter em vista o desenvolvimento de hábitos, de atitudes e de comportamentos fundamentais no trabalho, como sejam a disciplina, a pontualidade, o espírito de iniciativa, o espírito de cooperação, a agilidade no uso das mãos, o hábito de trabalho em grupo, o hábito de **obedecer** (grifo nosso), hábitos de atenção, bons hábitos de pensar em situações concretas, além das técnicas indispensáveis de ler, escrever e contar. Por isso mesmo, uma civilização de base tecnológica está a exigir uma permanência dos jovens nas classes primárias e post-primárias até a idade do trabalho e uma revisão extensa do conteúdo e dos métodos de ensino destas, no sentido do enriquecimento de oportunidades, do uso de

⁴⁹ Ao mencionar Luis Contier, nessa condição, Maria Nilde Mascellani o identifica como “diretor do Instituto de Educação Alberto Conte, da capital, defensor da multiplicação de Classes Experimentais pela orientação pedagógica do Centro de Sèvres”. Recorde-se que, nesse momento, o projeto de multiplicação de classes experimentais, sob a liderança de Contier, passava por dificuldades no âmbito da Secretaria de Educação, ou melhor, em alguma das “diferentes zonas da Secretaria de Educação”, segundo os artigos de Mário M. Ciuchini, analisados anteriormente.

⁵⁰ Atualmente, além do politicamente correto, as condições sócio-econômicas exigiriam que se dissesse: homens e mulheres; na época, ainda antes de 1960, a expectativa era que os homens assumissem o sustento da família. Não por acaso, o Ensino de Economia Doméstica, segundo o projeto de Lei 118/60, tinha por objetivo principal preparar as mulheres para as tarefas do lar e a criação dos filhos.

trabalhos manuais e de outros recursos educacionais de tomem por base a ação das crianças (LAURINDO, 1961, p.67-68).

Em outro contexto e sob outras perspectivas, as concepções do papel da escola formal em relação ao trabalho, que serão analisadas nos capítulos seguintes, marcaram a experiência educativa realizada pelo sistema de ensino vocacional, colocando-o, não poucas vezes, em choque com as expectativas das comunidades onde se inseria. No momento da busca de solução legislativa, porém, essa questão era, ainda, um problema do futuro.

Em 3 de fevereiro de 1961, a Lei 6.052 foi sancionada pelo Governador de São Paulo, o professor Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, criando um novo sistema de Ensino Industrial, e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas. O Título IV, com os artigos de 21 a 25, trata Dos Cursos Vocacionais e, de acordo com o que estabelece o artigo 90: *O poder executivo baixará dentro do prazo de 120 (cento e vinte) dias o regulamento desta lei.* Esse regulamento, cujo texto foi elaborado pela Comissão coordenada pelo professor Oswaldo Barros Santos, foi estabelecido em 27 de junho de 1961, pelo Decreto nº 38643, assinado pelo Governador Carvalho Pinto. A Parte II trata dos Cursos Vocacionais estabelecendo: Título I – dos objetivos dos cursos; Título II – da organização e funcionamento dos cursos vocacionais; Título III – dos tipos de estabelecimentos e da criação e instalação de cursos vocacionais; Título IV – do pessoal; Título V – do Serviço de Ensino Vocacional e Título VI – das disposições diversas.

Esse regulamento, teoricamente, enquadraria a criação, organização e funcionamento dos futuros ginásios vocacionais; na prática, porém, tal como ressaltam os depoimentos dos fundadores do sistema, ele apenas forneceu a saída legislativa necessária para, a partir das classes experimentais (segundo a matriz de Socorro) criar escolas capazes de realizar, sistemática e autonomamente, um projeto permanente de renovação educacional, no estado de São Paulo. Essa possibilidade foi estabelecida pela conjugação de três itens específicos do Decreto. O primeiro deles, o artigo 302, Título III, que determina: *Os Ginásios Vocacionais como unidades Escolares distintas ou quando funcionarem junto a Centros Educacionais, serão subordinados ao Serviço de Ensino Vocacional da Secretaria da Educação, e por este orientados;* o segundo item, o Título V – do Serviço de Ensino Vocacional – cujos artigos, fundamentais para a compreensão da existência do sistema vocacional, devem ser conhecidos integralmente:

Artigo 321 – fica criado, diretamente subordinado ao Secretário da Educação, um Serviço de Ensino Vocacional, destinado a:

1. Estabelecer planos de ensino e de educação relativos aos Cursos Vocacionais.

2. Propor medidas sobre a criação e a instalação de Cursos Vocacionais e cuidar de sua instalação e funcionamento regular.
3. Emitir diretrizes técnicas e pedagógicas relativas aos Cursos Vocacionais.
4. Cuidar da preparação da admissão, da orientação e da supervisão do pessoal dos cursos vocacionais.
5. Propor recursos para a aquisição de material permanente e de consumo e propor ainda recursos para a cobertura de despesas diversas referentes aos Cursos Vocacionais.
6. Efetuar pesquisa, inquéritos e levantamentos sobre Cursos Vocacionais e assuntos correlatos.
7. Propor a celebração de acordos e Convênios relativos aos Cursos Vocacionais.

Artigo 322 – O Serviço de Ensino Vocacional deverá manter estreita cooperação com os vários Departamentos e Serviços da Secretaria da Educação, podendo também, estabelecer regime de cooperação com outros órgãos públicos.

Artigo 323 – As funções de direção ou técnicas do Serviço De Ensino Vocacional serão confiadas a especialistas em Educação.

Artigo 324 – O Serviço de Ensino Vocacional, além de professores e demais especialistas deverá dispor de uma equipe de Assistentes Sociais e Psicólogos destinados a assistir os alunos dos vários cursos e complementar a ação dos elementos escolares.

Parágrafo único – O pessoal referido neste artigo deverá ser formado em Curso Universitário, da especialidade considerada, exigindo-se conforme o caso, cursos post-graduados de especialização.

Artigo 325 – O pessoal do Ensino Vocacional Serpa designado pelo Secretário da Educação.

O terceiro item, da referida conjugação, é representado pelo artigo 328, do Título VI – Disposições diversas – que determina: *Os estabelecimentos oficiais de ensino secundário que mantém Classes experimentais poderão ser transformados em Ginásios Vocacionais, desde que haja condições adequadas de ensino*; e pelo parágrafo único: *No caso previsto neste artigo, passarão os estabelecimentos a serem subordinados ao Serviço de Ensino Vocacional*.

Esses dispositivos estabeleciam o espaço do SEV no âmbito da Secretaria da Educação: criar esse novo setor subordinado diretamente ao Secretário da Educação significava limitar o campo de atuação dos Departamentos de Ensino Profissional e de Educação (ao qual se reportava o Ensino Secundário), uma vez que retirava da alçada dos Departamentos regulares a administração dos projetos experimentais de renovação educacional. Essa posição, aparentemente, privilegiada, geraria dois tipos de desconforto para o SEV: a reação dos Departamentos (na linguagem de Ciuchini, *das diferentes zonas da Secretaria*) e a instabilidade diante das eventuais mudanças do titular da Secretaria.

No âmbito legislativo, restava, ainda, situar a criação dos cursos e ginásios vocacionais na esfera federal, o que foi feito pelo artigo 329 do Decreto nº 38643:

Artigo 329 – Enquanto os Cursos Vocacionais não forem integrados na Legislação Geral do ensino de grau médio do país e a fim de que lhes seja

assegurado o amparo legal necessário, a instalação de qualquer curso deste tipo dependerá de prévia autorização do Ministério da Educação e Cultura.

§1º - A autorização a que se refere este artigo será solicitada com base no regime de Classes Experimentais, instituído pelo Ministério de Educação e Cultura.

§2º - Caberão ao Serviço de Ensino Vocacional as providências legais e administrativas a que se refere este artigo.

Ficava evidente a cautela do Secretário de Educação, buscando assegurar ao projeto de renovação que estaria a cargo do SEV, o amparo de uma legislação federal, apesar de vaga e genérica, pelo menos enquanto a nova Lei de Diretrizes e Bases não fosse aprovada. Para o SEV, esses dispositivos implicavam uma espécie de contrapartida para a autonomia frente aos demais setores da Secretaria, isto é, cabia-lhe a responsabilidade de providenciar sua própria sustentação legal.

Nesse momento, entretanto, a conjuntura federal era favorável. Em carta dirigida ao Conselho Nacional de Educação, em 21 de agosto de 1961, Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, do MEC, se manifesta favoravelmente em relação à criação dos cursos vocacionais, nos seguintes termos:

Senhor Presidente.

Tenho a satisfação de enviar a V. Excia. As informações que nos solicitou a respeito do plano de “Ginásios Vocacionais”, elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo.

[...] “A idéia da organização dos Cursos Vocacionais – informa a Secretaria de Educação de São Paulo – resultou de uma série de observações em torno do trabalho de renovação pedagógica que se realiza na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos, somadas as impressões recebidas de educadoras paulistas que tentaram introduzir novas formas de trabalho pedagógico, em suas escolas, de modo particular através da instalação de Classes Experimentais.”

O planejamento dos Cursos Vocacionais – acrescenta a Secretaria – baseou-se em “estudos apurados sobre um esquema que pudesse se ajustar ao mesmo tempo à área do ensino Industrial e do ensino Secundário”, com a idéia de que “estes cursos realizem, diante dos pais e dos alunos, o papel de um verdadeiro ginásio, para o qual todos possam ser atraídos, sem distinção de capacidades e sem supervalorização de umas em prejuízo de outras.”

E esclarece, ainda, que “o espírito que nos animou na elaboração do decreto foi o de permitir uma grande possibilidade de ajustamento social e profissional, através da vida escolar e de oferecer flexibilidade tal, na forma de ação educativa, que os Cursos Vocacionais possam ser o campo exploratório das aptidões e o lugar seguro para sua orientação.”

Em síntese, poder-se-ia dizer que o projeto em apreço se origina da preocupação crescente de nossos educadores e dirigentes em torno do grave problema que é a adaptação do ensino de segundo grau a seu discipulado cada vez maior e mais heterogêneo.

[...] Temos a impressão de que há tendências, não só de pais e alunos, mas também de ponderável corrente de educadores, no sentido de uma

modalidade nova de ginásio, menos acadêmico que o do atual curso secundário e, por outro lado, não tipicamente profissional.

Gildásio Amado conclui sua carta mencionando o fato de o projeto de LDB prever flexibilidade, por meio de opções, na estrutura dos cursos secundários e reforça a expectativa de que a criação de um novo ginásio industrial básico pudesse vencer resistências que a maioria da população opunha ao ensino profissional.

Das informações fornecidas pelo Diretor do Ensino Secundário decorreu o Parecer nº 484 do Conselho Nacional de Educação, favorável ao enquadramento dos cursos vocacionais, previstos na Lei nº 6.052 e respectivo regulamento (decreto estadual nº 38 643), no regime de classes experimentais. O Parecer aprovava, também, a instalação, no ano letivo de 1962, de quatro estabelecimentos *vocacionais* – *um na Capital do Estado, e três outros, nas cidades de Americana, Batatais e Rio Claro, respectivamente*. O Parecer foi elaborado pela Comissão de Ensino Secundário, tendo como Relator Lourenço Filho, um dos mais importantes batalhadores por reformas educacionais da época; os outros membros da Comissão eram Lúcia Magalhães e Alceu Amoroso Lima, o Ministro da Educação, que homologou o Parecer em 3 de outubro de 1961, era Oliveira Brito.

Em dezembro de 1961, a nova Lei nº 4024, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurava, em seu artigo 104, a implantação de escolas experimentais no país. O Sistema Público de Ensino Vocacional de São Paulo, a ser organizado, orientado e coordenado pelo Serviço de Ensino Vocacional, se instalou, portanto, com plena legalidade.

1.4.2 A instalação do Serviço de Ensino Vocacional

Em fevereiro de 1962, Maria Nilde Mascellani, a convite do Secretário da Educação, Luciano de Carvalho, tornou-se a Coordenadora Geral do Serviço de Ensino Vocacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o que significava [segundo ela mesma afirma] *assumir o programa de implantação da renovação educacional no Estado de São Paulo*. Os professores Modesto V. Aires, Odila Feres, Luiz Leite, Itajahy Feitosa Martins e a orientadora Olga Thereza Bechara, das Classes Experimentais de Socorro, foram integrados à equipe do Ensino Vocacional.

Em 10 de março de 1962, o Diário Oficial do Estado – Ano LXXII, nº 55 publicou o Ato nº 23, do dia anterior, dispondo *sobre providências para o funcionamento de Ginásios Vocacionais*. Por esse ato:

O Secretário de Estado dos Negócios da Educação, usando de suas atribuições, resolve:

Art. 1º - Funcionará a partir do corrente ano, de acordo com autorização do Governador do Estado, os seguintes estabelecimentos de ensino:

1 - Ginásio Estadual Vocacional "Oswaldo Aranha" (Ibirapuera⁵¹), da Capital;

2 - Ginásio Estadual Vocacional de Americana;

3 - Ginásio Estadual Vocacional "Cândido Portinari", de Batatais; [...]

Os demais artigos se referem a recrutamento, treinamento e remuneração dos servidores colocados à disposição do SEV e dos Ginásios Estaduais Vocacionais.

Ao ser criado, o SEV foi instalado em uma sala anexa ao Gabinete do Secretário, em seguida ocupou dependências do Departamento do Ensino Profissional e, no início de 1962 instalou-se em uma ala do prédio do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha. Apesar do fato de estar desvinculado dos Departamentos de Educação e do Ensino Profissional e do arcabouço legal estabelecido, segundo Maria Nilde Mascellani, em artigo escrito posteriormente, *o Serviço do Ensino Vocacional não escapou porém à burocracia de outros setores centrais da S.E. dirigidos naquele período por mentalidades verdadeiramente obscurantistas* (MASCELLANI, 1988, p. 4).

Ressalte-se que, na ocasião da instalação dos primeiros Ginásios Vocacionais, Luciano de Carvalho não era mais o Secretário da Educação, tendo sido nomeado para a Pasta Carlos Pasquale que, ainda de acordo com Maria Nilde Mascellani, era vinculado ao ensino privado e *envidou todos os esforços para impedir que os Ginásios Vocacionais do Estado se instalassem*, o que não ocorreu devido à *pressão de professores e pais de alunos a favor do novo tipo de escola* (IDEM, p. 5).

Mais do que a burocracia e a eventual indisposição das autoridades educacionais, o SEV e todo o sistema de ensino vocacional enfrentaram, ao longo da sua, relativamente, curta existência, as controvérsias que assinalavam a política educacional brasileira, particularmente, a paulista que, a partir de 1961, deveriam se inserir em um contexto extremamente contraditório: de um lado, a existência de uma lei geral – a LDB – que estabelecia princípios e rumos a serem seguidos; de outro lado, o início de uma grave crise política, criada pela eleição, posse e renúncia de Jânio Quadros à Presidência da República, no curto espaço de menos de um ano, e a conseqüente instabilidade política do conturbado governo de João Goulart, encerrado pelo golpe político-militar de 1964, até o desfecho da ditadura imposta pelo Ato Institucional nº 5 – AI5 – de 1968.

⁵¹ O texto citado foi copiado do site da Gvive; o Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha localizava-se no bairro do Brooklin, circunscrição do Ibirapuera.

O enfrentamento dessas controvérsias, pelo Vocacional, se deu em embates políticos, implicando questões sócio-econômicas e ideológicas, e embates pedagógicos, implicando, também, questões sócio-econômicas, além de questões sócio-culturais, conceituais, filosóficas e metodológicas. Esses embates marcaram a história do Vocacional, tanto internamente, no confronto entre seus diversos setores e atores (professores, pessoal técnico, pais e alunos), como externamente, no confronto com oponentes sociais, culturais e políticos, nos âmbitos nacional, estadual e locais, isto é nas comunidades em que se localizavam os ginásios. Nos capítulos seguintes, esses embates serão identificados, analisados e caracterizados, não teórica e formalmente, mas no contexto da ação, da prática educativa que se desenvolvia, isto é: como história vivida.

1.4.3 Experimentação e influência estrangeira

Duas questões, já mencionadas, devem ser, por fim, tratadas como pressupostos para discussões posteriores: o significado de *experimental*, nas propostas de renovação educacional e a natureza da influência estrangeira, particularmente, da francesa, nos projetos paulistas, sobretudo no Sistema de Ensino Vocacional.

O artigo intitulado *Classes experimentais*, publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, em 23 de setembro de 1958, já utilizado quando se tratou da criação das classes experimentais, deve ser novamente examinado tendo em vista as considerações que faz a respeito da experimentação em educação:

Problemas há no setor do ensino que não podem ser objeto de experimentação. Serão portanto funestas e perigosas as experiências que, em nome da ciência e de seus métodos, desvirtuarem a natureza do processo educativo no que ele tem de mais essencial. O educador não deve como cientista permanecer impassível diante dos fatos. O processo educativo é de natureza finalista. Qualquer análise que se faça de sua “realidade”, sem levar em conta os fins que a animam constituirá simples e artificial deformação dessa mesma realidade. Por este motivo deve ser encarado com cautelas o problema da realização de experiências no setor educacional: antes, é preciso determinar, clara e precisamente, o que se quer. Sem alvos, previamente delimitados a experiência será perigosa aventura. Pior ainda, pois como poderá uma escola ou um pai permitir que uma criança seja submetida a experiências incertas e sem objetivo?

Para muitos de nossos improvisados técnicos experiência pedagógica significa reforma: reforma dos programas, reforma dos métodos de ensino etc. As classes experimentais não são ligadas comumente à idéia de uma reforma de nosso ensino secundário? A experiência pedagógica com suas patentes e inevitáveis limitações poderá eventualmente ser a base de uma reforma. É preciso, entretanto, que ela se faça dentro do rigoroso planejamento científico. Os recursos de um plano estatisticamente bem

orientado e os cuidados técnicos e metodológicos das pesquisas sociais serão as melhores garantias para que uma experiência apresente resultados verdadeiramente científicos (CME/FEUSP/DLC, Doc. 44).

Nesse questionamento do jornal é possível identificar algumas características reivindicadas pelas classes experimentais: definição clara de objetivos, de *alvos* a serem atingidos; planejamento orientado por princípios científicos; pesquisas sociais que levavam ao conhecimento da comunidade em que a escola se insere e à caracterização da clientela escolar. Certa modalidade de experimentação era atribuída, também, à escolha e aplicação dos métodos de ensino; a concepção de *métodos ativos* passava pela percepção de que as atividades de estudos seriam desenvolvidas como atividades de pesquisas elaboradas pelos alunos e, desse modo, mais do que aprendizado, promoveriam a iniciação científica dos educandos.

Maria Nilde Mascellani, em entrevista concedida a Elisabeth Rondeli para o Jornal *O Liberal*, da cidade de Americana, em São Paulo, publicada, parcialmente nos dias 14, 22, 23 e 30 de outubro de 1988, tendo como referência o trabalho do Vocacional, fez as seguintes afirmações:

P) [...] no início, houve uma proposta que o Vocacional fosse implantado para todo o Estado, logo de início, de cara, e parece que a senhora não aceitou essa proposta. Aceitou que ela fosse somente experimental e só em alguns colégios, só em algumas cidades...

Resposta – Isso nos custou uma crítica bastante aguda de alguns setores da educação e de políticos também. Evidentemente que o Secretário pensava em termos massivos. Como instalar ginásios vocacionais, por exemplo, em todas as cidades sedes de região, cidades de maior densidade populacional. O fato é que nós não tínhamos infra-estrutura, desde verbas até pessoal técnico preparado, e pessoal politizado também em educação, pra levar à frente esse tipo de trabalho, por exemplo, em 20 ou 30 escolas. O fato de ser implantado em regime experimental que, como disse, nos custou tais críticas – por que eu acho que, até hoje, é uma coisa que ainda permanece na Secretaria – um entendimento do que é uma experiência. Eu não acredito que o que se possa fazer em educação, assim como em política, no sentido da formação da consciência das pessoas, se possa fazer de uma maneira massiva, certo? Se possa atingir quantidades inicialmente. Eu parto do princípio que é preciso formar pequenos grupos e que esses grupos ganhem um certo aprofundamento para que eles possam ser multiplicadores dessa ação. Então, a palavra experiência, no nosso caso, não tem nenhuma conotação de coisas de laboratórios, de ... como se fosse uma experiência de tubo de ensaio que pode dar certo ou não, como se os alunos fossem cobaias. Eu sei que, na época – quem tem espírito derrotista, no sentido de pichar o trabalho – tentou transmitir essa idéia, essa conotação de experiência, quer dizer, quem coloca seus filhos numa experiência educacional não sabe bem como eles vão sair, como se o pai que colocasse seu filho num ginásio acadêmico tivesse clareza de como seus filhos fosse sair ou sai. (CHIOZZINI, 2010, Anexo V, p. 295-206)

A oralidade do texto não compromete a clareza nem a acuidade das observações com as quais a Coordenadora do SEV situou o sentido que a experiência tinha para o projeto de ensino vocacional. O aspecto mais importante, a se destacar, é a oposição entre experimental e massivo. Tomando-se como referência a parte final do artigo anteriormente citado, seria possível cogitar-se de uma proposta de educação experimental massiva na medida em que se identificasse experimentação com reforma educacional, nos sentidos restritos apontados: reforma dos programas, dos métodos de ensino. O sentido de experiência como atividade de pequenos grupos que se aprofundassem em uma ação educacional verdadeiramente renovadora e se tornassem multiplicadores dessa ação norteou muito do trabalho realizado tanto pelo SEV como pelos ginásios vocacionais que, nesse sentido, foram ao encontro da idéia de escolas-laboratório, como propunham outros educadores, entre eles, por exemplo, Anísio Teixeira.

Em uma de suas cartas a Fernando de Azevedo, de 1 de agosto de 1957, o educador baiano relata:

Ao mesmo tempo que criamos os Centros (refere-se aos Centros Regionais de Pesquisas Pedagógicas) e os destinamos às pesquisas e estudos, não perdemos de vista o aperfeiçoamento do magistério e lhe colocamos, dentro deles, a divisão de aperfeiçoamento do magistério. Para essa divisão, pensamos em uma rede de escolas-laboratório. A fim de suprir tais escolas, em S. Paulo ainda por criar, cogitamos logo de formar pessoal adequado. (VIDAL, 2000, p. 101)

Ou seja, uma escola experimental seria, por definição, uma instituição educacional onde os professores e demais educadores se formassem, por força da adoção de uma metodologia de ensino que identificava ensino e pesquisa, tornando seus agentes – alunos e professores – capazes de produzir conhecimento.

Contudo, a nova LDB, de 1961, facultando, pelo artigo 104 a *organização de cursos e escolas experimentais*, por mais contraditório que pareça, forneceu argumentos a educadores que se colocavam numa perspectiva contrária (*derrotista*, nos termos usados Maria Nilde Mascellani) aos projetos experimentais de renovação educacional que se desenvolviam na época.

José Mário Pires Azanha, professor da Faculdade de Educação da USP e membro do Conselho Estadual de Educação, era um exemplo desse tipo de educadores, conforme a seguinte exposição:

Com a aprovação da Lei N.º 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. 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 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."⁵²

Assim sendo, ironia à parte, se a LDB permitia a experimentação, conforme o artigo 104, qualquer escola poderia desenvolver cursos ou projetos experimentais, não havendo, portanto, necessidade de o sistema de ensino criar e manter escolas experimentais. Simples!

O Vocacional, como se pode depreender da citada entrevista da Coordenadora do SEV, professora Maria Nilde Mascellani, foi, freqüente e insistentemente, provocado por esse

⁵² Essa exposição integra o PROCESSO CEE N.º: 64/99 – Reautuado em 23-10-01. INTERESSADO: Conselho Estadual de Educação – EMENTA ORIGINAL: Formação dos Profissionais da Educação no Estado de São Paulo. ASSUNTO: 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. José Mário Pires Azanha. – É preciso esclarecer que não se pretende atribuir ao autor da declaração de voto citada, má fé ou desconhecimento de causa. José Mario Pires Azanha teve uma longa história de dedicação profissional e política à causa da educação brasileira; suas posições, no entanto, pressupunham soluções massivas, isto é, que alcançassem, generalizadamente, todo o sistema escolar, evitando o que poderia ser entendido como medidas criadoras de redutos elitistas. Não se cogitou, porém, neste estudo, analisar o confronto entre essa perspectiva e a que norteava os projetos experimentais.

tipo de contorcionismo crítico. Restava, então, a seus agentes, demonstrar, por sua prática, que o processo educativo que ali se desenvolvia e os resultados alcançados *não seriam viáveis de outra maneira*.

Uma das demonstrações fundamentais consistiu no relacionamento com as influências estrangeiras. Em, praticamente, toda a bibliografia e em todos os documentos sobre o Vocacional observa-se um esforço explícito de caracterizar a experiência por sua originalidade, singularidade ou por uma identidade própria, contrapondo-se àquelas experiências que teriam, apenas, reproduzido os modelos escolanovistas norte-americanos⁵³ ou “des classes nouvelles” franceses.

No caso de São Paulo, já se tratou, exaustivamente, das iniciativas de Luis Contier para o estabelecimento de intercâmbios regulares com a França, em especial com o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, representados por estágios de professores brasileiros na França e pela vinda de professores franceses a São Paulo para, em geral, por meio de cursos, promoveram a atualização dos professores que estivessem interessados em participar dos programas e projetos de renovação educacional, vale dizer, da instalação e funcionamento das classes experimentais que, por suposto, se pautariam pelo modelo das classes nouvelles. Nesse caso incluía-se mesmo a experiência de Socorro – a matriz do Vocacional – cuja Diretora, a professora Lygia Furquim Sim – tinha sido estagiária em Sèvres.

No Dossiê Luis Contier, do acervo do Centro de Memória da Educação da FEUSP, há documentos relativos tanto aos estágios de professores brasileiros em Sèvres, que se tornaram regulares a partir de 1962, como às missões francesas no Brasil. Em princípio, relacionada às propostas iniciais de criação das classes experimentais, a primeira visita foi a de Edmée Hatinguais, Diretora do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, de Sèvres, em 1954. Em janeiro de 1960, para a preparação dos professores que iriam atuar na instalação das classes experimentais em estabelecimentos oficiais e particulares, foram organizados os primeiros estágios, contando com a participação do Padre Faure, Diretor do Instituto Católico de Paris. Em 1962 houve outra missão francesa, composta pelos professores: Jacques Guignard – o chefe do grupo –, René Haby, professor de Geografia e Lucienne Mélanie Félix, professora de Matemática.

⁵³ O modelo norte-americano para a renovação educacional não foi recorrente em São Paulo, mas, na citada carta de 1 de agosto de 1957, escrita por Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, há indicações de que essa situação era diferente no Rio de Janeiro: *Para esse último ponto [a formação de “pessoal adequado”], entramos em contato com Gov. Americano e logramos realizar um acordo até 1960, para enviar aos EEUU um certo número de professores para se especializarem e de regresso trabalharem nas escolas-laboratório já criadas e a serem criadas.* (VIDAL, 2000, p. 101).

Esses intercâmbios são, em geral, referidos como argumentos para justificar interpretações, às vezes precipitadas, segundo as quais escolas e classes experimentais instaladas a partir dessas referências teriam sido apenas adaptações metodológicas, formais dos modelos franceses.

O Vocacional, por sua vez, teria sido o autor do seu próprio modelo. A explicação para essa convicção encontra-se na formulação que a Equipe de Educadores dos Ginásios Vocacionais e do SEV apresenta, ao explicitar o *significado da experiência*, nos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais de São Paulo*, de 1968. Inicialmente, o documento situa o que se poderia considerar o fulcro da tradição educacional brasileira:

A Educação do Brasil caracterizava-se por uma transposição de padrões culturais e modelos estrangeiros estranhos à realidade do país; isto, como nossa própria cultura, quase sempre importada e desprovida de uma elaboração nacional. Baseado no homem estrangeiro, o ponto de partida de qualquer processo cultural ou educacional foi abstrato e ideal, totalmente desencarnado das necessidades de nossa realidade (PPA/GVs, p. 4).

E mais adiante, o documento destaca que o significado do surgimento do ensino vocacional, contrapondo-se a essa tradição, entranhada historicamente:

Na busca de uma forma original de Educação do homem brasileiro para situá-lo no processo histórico de desenvolvimento, tornam-se fundamentais as experiências educacionais, entendidas aqui como ponto de partida para generalizações em termos de um sistema Brasileiro de Educação.

A experiência Vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante e inspirada em alguns princípios da Escola Nova, enfocando principalmente o problema da liberdade do educando como agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento, e do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas.⁵⁴

[...] Tendo o Homem concreto como centro do processo educativo, cabe-nos atualizar todas as potencialidades para que, dispondo de todos os dados, possa optar por uma forma original de ser e fazer. É a liberdade que assim se concretiza nessa concepção peçoal de Homem. Essa liberdade só encontrará sua plenitude “quando houver condições de participação de cada pessoa” no processo global. A Educação emerge como um “Processo irreversível para a liberdade” (grifos dos autores) (PPA/GVs, p. 9-10).

A concepção de liberdade como algo intrínseco de um processo educativo que tenha o *Homem* concreto como centro, atribuída pelos educadores do Vocacional à inspiração da Escola Nova, decorreu, mais propriamente, da influência do pensamento educacional francês,

⁵⁴ Convém assinalar essa concepção de professor como *instrumento* ... das situações educativas. O estudo da prática pedagógica desenvolvida no Vocacional demonstra, ao contrário, que o professor era, junto com os alunos, **autor**, criador das situações educativas.

elaborado pelos educadores do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. De todos os documentos analisados, é o artigo escrito por Benjamim de Sousa Netto que parece fornecer o código para entendimento da relação que se estabeleceu entre a originalidade do Vocacional e o paradigma de Sèvres:

Ora, do modelo de Sèvres, a atenção se desloca para a realidade brasileira, inteiramente outra em sua autoctonia. Com isso, a sua condição de modelo, de paradigma, só operou na precisa medida em que foi objeto de sua própria negação; sua relação com a experiência de Socorro configurou-se, então, como uma reciprocidade dialética: Socorro deveria não ser (grifo no original), como experiência pedagógica, o que fora Sèvres, para efetivar, segundo o seu universo referencial, o que Sèvres intencionara. Isto transparece nos dados da experiência (SOUSA NETTO, 1971, p. 14 – CME/FEUSP/MAB, Doc. 1).

Essa reflexão, a propósito das Classes Experimentais de Socorro é perfeitamente transferível para a experiência do Ensino Vocacional, que dela se originou. Apenas, será preciso proceder-se a uma pequena alteração formal: a rigor, não foi a **negação** do modelo de Sèvres o que se operou e sim sua **radical** afirmação.⁵⁵ O que se operou foi a vivificação de uma raiz plantada em Sèvres, em 1947, segundo informa uma pequena, porém, significativa, parte de um texto escrito por Mme. Hatinguais, transcrito a seguir, em livre tradução:

OS MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO DE SEGUNDO GRAU

Extrato da Enciclopédia Prática da Educação na França.

Nunca uma reforma foi colocada em andamento com mais flexibilidade, com mais confiança nas iniciativas dos executantes, com mais respeito por essas iniciativas.

O diretor geral do Ensino de segundo grau, o Sr. Monod, se proibiu de impor “um sistema pedagógico com dogmas fixos e peremptórios” (Educação nacional, fevereiro, 1947). A única unidade que se poderá liberar é a unidade de intenção, de direção, de espírito (HATINGUAIS, s/d, p. 3).⁵⁶

Confiança nas iniciativas dos executantes e criatividade, mais do que paradigmas, essas eram exigências que o Sistema de Ensino Vocacional, orientado e coordenado pelo

⁵⁵ Em janeiro de 1971, já profissionalmente desligada do Colégio Estadual Osvaldo Aranha, que não era mais Vocacional, participei do grupo de professores brasileiros que fez o recorrente estágio no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. Nessa ocasião tive uma percepção de que o trabalho desenvolvido pelo Vocacional havia sido uma afirmação do modelo de Sèvres. Essa percepção decorreu da seguinte circunstância: além das atividades programadas para o estágio, com palestras, seminários, participação ou assistência a atividades culturais, os professores estagiários participavam, como observadores, das atividades escolares do Liceu Piloto de Sèvres e foi possível constatar que essas atividades tinham muito pouco em comum com as propostas renovadoras do Centro Pedagógico e, por comparação, perceber o quanto o Vocacional – a experiência brasileira – havia concretizado essas propostas.

⁵⁶ O texto original: “Jamais réforme n’a été mise en route avec plus de souplesse, avec plus de confiance dans les initiatives des exécutants, avec plus de respect pour ces initiatives”. Le directeur general de l’ Enseignement du second degré, M. Monod, se defend de vouloir imposer “on ne sait quel système pédagogique aux dogmes fixes et pèremptoirs”. (Education nationale, février, 1947). La seule unité que l’on pourra tenter de dégager est une unité d’intention, de direction, d’esprit.

Serviço de Ensino Vocacional fazia a seus agentes, todos os agentes envolvidos: pais, alunos, educadores, genericamente, (quaisquer que fossem as atividades em que estivessem envolvidos, da Direção aos serviços gerais, necessários ao funcionamento das atividades escolares). E, especificamente, dos professores, afinal, os mediadores diretos entre o sistema e os alunos.

Não fosse o flagrante anacronismo, para embasar o projeto de educação, em liberdade e para a liberdade, do Vocacional, a prosa acadêmica francesa poderia ser substituída pela poesia musicada de Gilberto Gil:

A Bahia já me deu
régua e compasso.
Meu caminho pelo mundo
eu mesmo faço!

Seguramente, os criadores do Vocacional não foram os únicos a desenvolverem um projeto de renovação da educação, em sua época; o sistema criado não se instaurou no vazio e, assim sendo, reivindicações de originalidade ou singularidade significam, tão somente, identificação de características decorrentes de opções que, por mais que se justificassem, consideraram alternativas equivalentes. No entanto, ao aceitar o desafio de construir uma experiência educacional renovadora norteada por um rumo estabelecido, tendo como ponto de partida, em cada momento do percurso, as suas próprias iniciativas, os criadores do Vocacional ousaram viver uma experiência única. Compreender como essa ousadia se concretizou – eis o próximo desafio.

Como era esse sistema? E, principalmente, o que explicaria tanto entusiasmo por parte de alguém que, como esta pesquisadora, tendo excelente lembrança da escola tradicional em que se formara, se dispunha a participar do projeto educacional que representava a negação dessa escola?

Mais do que em qualquer literatura, as respostas para essas questões, e para muitas outras delas decorrentes, devem ser buscadas na prática; o Vocacional se explicava por sua atuação, por suas ações.

2 O SISTEMA DE ENSINO VOCACIONAL EM AÇÃO: ORGANIZAÇÃO, FUNDAMENTOS E PRÁTICA.

O estudo do Vocacional em ação consiste no tratamento descritivo da experiência de renovação da educação, implementada pelo Sistema Público de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo. Trata-se de um tipo de estudo ainda não realizado nos trabalhos referentes ao ensino vocacional e que tem por objetivo fazer um registro da experiência, de modo a assegurar a compreensão do efetivo funcionamento do sistema. A descrição elaborada tomou como referência a documentação produzida pelas as ações desenvolvidas ou destinadas a prepará-las, no momento mesmo em que essas ações eram executadas. O detalhamento dessas atividades, vivificadas pela memória da pesquisadora, tem em vista reunir e sistematizar, como forma de resguardá-lo, o conhecimento sobre a experiência do ensino vocacional, única e original, que se encontra esparso e fragmentado na documentação e nos depoimentos.

Os exemplos utilizados na descrição e sistematização das atividades foram determinados tanto pela natureza dos documentos disponíveis, em grande parte referentes aos Ginásios Vocacionais Americana e Rio Claro como pela vinculação profissional da autora com os ginásios de Barretos e da Capital e, sobretudo, com a área de Estudos Sociais.

2.1 ORGANIZAÇÃO

O Serviço do Ensino Vocacional – SEV – criou e coordenou o Sistema Público Estadual de Ensino Vocacional, do Estado de São Paulo, constituído pelos Ginásios Vocacionais. No entanto, a relação entre esse setor especial da Secretaria de Educação e as unidades escolares a ele subordinadas não era, simplesmente, burocrática e administrativa. Havia uma interação política e pedagógica entre os componentes do sistema de modo que o SEV representava, para os ginásios, ao mesmo tempo, a autoridade hierarquicamente instituída e o parceiro fundamental na construção e execução do processo educativo que a proposta de renovação da educação demandava. Assim sendo, o estudo da organização do Sistema de Ensino Vocacional inclui a análise das características desses dois componentes e, por suposto, da articulação entre eles.

2.1.1 Organização do SEV

Em relação ao SEV, especificamente, não se aplica a idéia de que a forma de organização e as normas para o funcionamento de uma instituição devem ser buscadas em seu Regimento. Existe, efetivamente, na documentação pesquisada, um texto datilografado, com oito páginas, intitulado *REGIMENTO DO SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL*, com indicação de que seria assinado por Maria Nilde Mascellani, Coordenadora Geral do SEV, datado de 5 de agosto de 1968, quando o Sistema de Ensino Vocacional já estava completamente constituído.⁵⁷

Em princípio, o SEV se regia, na fase de instalação do sistema, pelo Decreto Estadual nº 38.643 que, no artigo 321, estabelecia suas atribuições, de acordo com as quais foram sendo criados equipes e setores técnicos, administrativos e pedagógicos, na medida das necessidades da construção do projeto educacional definido por essas atribuições.

A implantação concreta do Serviço do Ensino Vocacional decorreu da criação das unidades escolares a ele subordinadas, isto é: da instalação dos ginásios vocacionais. Nesse sentido, entende-se a elaboração do Regimento do SEV, em 1968 – quando todas as unidades que compuseram o Sistema de Ensino Vocacional estavam instaladas – como uma sistematização da estrutura constituída, na prática, por esse Sistema.

O Capítulo 1 desse texto regimental estabelece, em dois artigos:

Do Serviço do Ensino Vocacional e de seus objetivos

Artigo 1º – O Serviço do Ensino Vocacional é órgão diretamente subordinado ao Gabinete do Senhor Secretário da Educação, nos termos do artigo 321, do Decreto nº 38.643 de 27 de junho de 1961, que regulamentou o parágrafo único do artigo 25 da Lei nº 6 052 de 03 de fevereiro de 1961.

Artigo 2º – São seus objetivos:

- I – Orientar, metodológica e pedagogicamente, os Ginásios e Colégios Vocacionais que lhe são e serão subordinados.
- II – Desenvolver programa de renovação de Ensino médio oficial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (CME/FEUSP, AT, Cx. 15).

Retomando a idéia de que a constituição do Vocacional se deu na ação e considerando os objetivos estabelecidos para o SEV, o conhecimento de sua organização e funcionamento deve começar pelo estudo dos ginásios vocacionais.

⁵⁷ Em 1968, o SEV, em cumprimento de exigências legais, deveria encaminhar ao Secretário da Educação um Relatório de Atividades, apresentando, para serem avaliados pelas autoridades educacionais, os resultados da experiência de ensino vocacional. Esse relatório, que se constituiu nos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo*, deveria ser acompanhado pelo Regimento Interno do SEV.

Antes, porém, é preciso registrar a extraordinária *concentração de poderes*, recorrentemente atribuída nas fontes analisadas, à Coordenação Geral exercida por Maria Nilde Mascellani, a principal liderança que se estabeleceu na história do Sistema de Ensino Vocacional.

Esse registro parece contradizer o que se afirmou a propósito do significado da influência de Sèvres. A relatividade dessa eventual contradição poderá ser observada na atuação do SEV que, sob a centralizadora coordenação de Maria Nilde Mascellani orientou, no entanto, as unidades subordinadas no sentido de promover a *iniciativa dos executantes* aos quais se conferia, efetivamente, uma *unidade de intenções, de direção e de espírito*.

2.1.2 Os Ginásios Vocacionais – Instalação

Estabelecer uma relação clara e definida entre o Sistema de Ensino Vocacional com os estatutos e regimentos que o regulamentavam não é tarefa simples; em cada passo de sua construção é possível constatar que a lei era um dispositivo a ser contornado, mais do que cumprido. Em certos momentos tem-se a impressão de que as autoridades que baixavam os regulamentos não tinham, por seu lado, muita clareza sobre o que consistiria a experiência educacional que o SEV deveria implementar. Nem mesmo tinham clareza sobre o que era esse novo setor da Secretaria, desligado dos Departamentos regulares.

Em 27 de outubro de 1961, quando o Serviço de Ensino Vocacional, diretamente subordinado ao Gabinete do Secretário já tinha sido criado, foi baixado o Ato nº 85 que regulamentava a instalação dos ginásios vocacionais; nesse Ato é mencionado um *Serviço de Orientação Vocacional* que deveria atuar *em comum acordo* com a Chefia do Ensino Secundário e Normal e com o Fundo Estadual de Construções Escolares. Considerando que, pelo Decreto 38.643, os ginásios vocacionais eram atribuições do Serviço de Ensino Vocacional, o que significou esse Ato – assinado pelo Secretário que criou o SEV – confusão na redação do texto ou superposição de setores e normas dentro da Secretaria de Educação? Recorde-se que a imprensa da época se referia a *diferentes zonas da Secretaria*.

As confusões normativas e burocráticas, aliás, pareciam fazer parte da própria constituição do Vocacional. Chiozzini, em sua dissertação de mestrado, citando depoimentos de Olga Bechara, fornece interessantes indicações a esse respeito:

Acho que nem ele [Luciano de Carvalho] percebeu a dimensão daquilo. Para ser sincera, nem nós, que estávamos montando aquilo percebemos aonde ia chegar. Porque educação surpreende. Surpreende para o negativo e para o positivo [...] eu acho que nem a Maria Nilde, mas para mim, eu te digo, eu

nem imaginava a dimensão que tudo ia tomar [...] Nem onde ia chegar, nem o que ia significar para a ditadura, porque significou muito para os militares; nem de ver os alunos que estão aí com seus depoimentos todos [...] O Luciano sabia que o projeto ia dezoar [da legislação]. Só que ele não calculava a dimensão que ia dezoar. (Apud CHIOZZINI, 2003, p. 52-53)

Assim, o projeto de educação renovada do Sistema de Ensino Vocacional pôde se efetivar em função das suas próprias iniciativas, apoiando-se na lei, onde coubesse, ou dela dezoando, se fosse necessário.

A dinâmica de instalação dos ginásios vocacionais, no entanto, malgrado a perspectiva de seus criadores, acabou sendo afetada por entraves que, sendo de natureza político-pedagógica, se apresentavam como restrições legais, no mínimo, burocráticas. Já se assinalou, anteriormente, que a política educacional paulista, em relação aos projetos de renovação, abrigava perspectivas massivas, em oposição à idéia de montagem de centros *pilotos* que funcionassem como escolas-laboratório. A criação do SEV, que se aproveitou de uma *brecha* na legislação do ensino industrial, foi vista, em contrapartida, como oportunidade para a realização de pretensões políticas de deputados e prefeitos que quiseram garantir a criação de escolas renovadas em suas regiões e cidades, a tal ponto que, em 1965, havia, em tramitação na Assembléia Legislativa, 158 projetos de criação de ginásios vocacionais. Foi preciso um decreto do governo do estado para coibir a euforia dos deputados, estabelecendo-se que, apesar de ser garantida a liberdade de criar escolas, a criação de escolas Vocacionais estaria sujeita à avaliação do órgão técnico da Secretaria de Educação, isto é, do SEV.

Posteriormente, porém, quando a situação ficou controlada, o decreto se tornou uma medida burocrática que impedia a criação de novos ginásios vocacionais. Essa circunstância era contrária aos propósitos iniciais da Secretaria de Educação, cuja perspectiva era de, em curto prazo, criar ginásios vocacionais nas cidades-sedes de região, em seguida, ampliar a rede para as regiões do interior, contando com a adesão política de Prefeitos e deputados locais, de modo a incrementar a renovação educacional em todo o estado.

No entanto, depois dos três ginásios instalados em 1962, na Capital, em Americana e em Batatais, foram criados apenas os ginásios de Barretos e Rio Claro, no ano seguinte, e só em 1968, o de São Caetano do Sul⁵⁸; neste ano foram instalados cursos ginásiais noturnos, nos ginásios de Rio Claro e de São Paulo, onde foram criados, também, os cursos do segundo ciclo – o colegial – e os Cursos Complementares para trabalhadores adultos.

⁵⁸ A instalação do Ginásio Vocacional de São Caetano do Sul, foi tardia, segundo os PPA, p., 14, *em virtude do atraso de andamento dos processos administrativos*. Este ginásio faria uma experiência de primeiro ciclo em meio período – 25 horas semanais. Essa experiência deveria se estender aos demais ginásios e também a do primeiro ciclo noturno.

Segundo Maria Nilde Mascellani, a escolha das cidades onde se criariam ginásios vocacionais, além de atender à perspectiva da política da Secretaria de Educação, deveria considerar critérios técnicos, tais como: possuir prédio escolar disponível, em condições de ser reformado e ampliado; apresentar índice de demanda escolar compatível com o projeto; contar com a parceria da Prefeitura no tocante ao prédio e aceitação da proposta de renovação educacional. Tratava-se, portanto, de um processo que exigia levantamentos elaborados, recursos financeiros e pessoal qualificado. Desse modo, embora tendo sido previstas em 1963, não foram instaladas as unidades de Jundiaí, São Sebastião, São Carlos, Sorocaba, Taubaté, Campinas, Bauru, São José do Rio Preto, Presidente Prudente, Marília e São Bernardo do Campo.

A limitação da expansão do Sistema de Ensino Vocacional se deveu, sobretudo, à falta de apoio político (analisada no próximo capítulo) que resultava em restrição de condições financeiras e de pessoal técnico e docente, qualificado, para as atividades exigidas tendo em vista a realização de uma proposta de educação experimental.

Em que pese a limitação espacial da experiência, as seis cidades escolhidas apresentavam perfis sócio-econômicos e culturais que permitiram ao Sistema de Ensino trabalhar com a expressiva diversidade que caracterizava o Estado de São Paulo: São Paulo, a capital do estado, com toda a complexidade de uma metrópole, com acentuado desenvolvimento urbano-industrial; Americana, cidade industrial do interior; Batatais, em uma região predominantemente agrícola; Rio Claro, cidade de economia mista, com forte presença de ferroviários; Barretos, ligada à pecuária e São Caetano do Sul, cidade industrial com forte concentração operária.

Partindo da identificação do perfil básico da cidade, a instalação do ginásio vocacional se iniciava por uma inédita (no campo educacional) pesquisa de comunidade.

Consta dos PPA uma breve descrição das pesquisas de comunidade:

Determinados os locais onde se instalariam os Ginásios, iniciou-se o estudo das comunidades. Essas pesquisas foram feitas inicialmente com a colaboração de voluntários do Instituto de Relações Sociais na Indústria, com professores que freqüentavam o primeiro curso de treinamento promovido pelo SEV, por alunos de Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia da USP e Sedes Sapientiae. Posteriormente, contamos com licenciados em Ciências Sociais especializados em pesquisa que hoje [1968] compõem o Grupo de Pesquisa do SEV⁵⁹. Procedeu-se em todas as

⁵⁹ Maria Nilde Mascellani menciona, como participantes das pesquisas de comunidade, um grupo de sociólogas da USP, constituído por Hermengarda Alves Ludke, Martina Blum e M. do Carmo Guedes (1961-1962) e, no período seguinte, até 1969, Matina Blum, Maria Aparecida Shoenacker e Raif Nassar pela professora Maria Aparecida Joly Golveia. Na primeira fase o grupo era orientado pela professora Maria Aparecida Joly Gouveia.

comunidades a uma sondagem de características culturais e sócio-econômicas. Pelo processo de amostragem, foram escolhidas, para darem as informações desejadas, as famílias de crianças que freqüentavam os quartos e quintos anos escolares bem como elas mesmas em relação a alguns aspectos da sondagem. Estes resultados serviriam posteriormente para a definição de objetivos específicos de cada ginásio vocacional bem como para orientar os outros componentes do currículo. (PPA/GVs, 1968, p. 15-16).

Maria Nilde Mascellani, em sua tese de doutorado, relata que essas pesquisas, cujos dados serviram de base para a seleção e avaliação inicial da clientela do Ensino Vocacional, *infelizmente, foram levados das unidades escolares pelo grupo policial-militar que invadiu os Ginásios Vocacionais em 12 de dezembro de 1969, sobrando apenas materiais fragmentados que não possibilitam passar uma visão de conjunto.* As pesquisas sobre Rio Claro foram preservadas na documentação recolhida por Edneth Ferrite Sanches: a de 1962 – *Aspirações e expectativas de pais de alunos que estão concluindo o curso primário em uma cidade do interior paulista*, feita pela equipe de professores estagiários do Serviço do Ensino Vocacional, sob a coordenação de Hermengarda Alves Kudke (Cx. 1, G. II, Doc. A), que forneceu os dados iniciais para a instalação do ginásio e a de 1964, que considerou a clientela já matriculada no ginásio. Esta última foi sistematizada em um relato com 45 páginas datilografadas onde são apresentadas informações sobre a metodologia aplicada na pesquisa e sobre os resultados obtidos, organizados em 40 quadros. Os dados obtidos são acompanhados de análises que se voltam, principalmente, para as conclusões que deveriam orientar o planejamento das atividades escolares, de modo a contemplar, o mais próximo possível, a realidade da clientela, tanto em suas condições concretas para os estudos como em suas aspirações e expectativas.

Para o presente estudo, não vem ao caso considerar as informações específicas sobre a clientela pesquisada, mas, como exemplo desse tipo de atividade, fundamental na experiência do ensino vocacional, algumas de suas colocações são interessantes de se reter:

INTRODUÇÃO – 1964

A presente pesquisa tem por objetivo fornecer dados sobre a população de pais de alunos do G.V. de Rio Claro, úteis para o planejamento curricular.

Em 1962, antes da instalação do ginásio naquela cidade, foi realizada uma pesquisa entre pais de alunos de 4º e 5º anos primários (possíveis futuros clientes do G.V.) para investigar a composição social da cidade e sua influência sobre os interesses educacionais da população.

A composição social foi categorizada a partir da escala elaborada por Hutchinson em “Mobilidade e Trabalho”. A população, devido ao pequeno tamanho da amostra, foi dividida em duas categorias sociais: classes que desempenham trabalhos manuais e que no consenso popular, segundo Hutchinson, ocupam uma posição social inferior; e classes que

desempenham trabalhos não manuais e que no consenso popular, segundo o mesmo autor, ocupam posição social superior.

[...] Para a pesquisa de 1964 partimos destas conclusões [as da pesquisa de 1962] e mais dos conhecimentos que adquirimos em uma estada de uma semana naquela cidade, quando entrevistamos pessoas representativas do ponto de vista político e social. Nessa ocasião tivemos contactos informais com muitos pais e obtivemos, através dos líderes entrevistados, opiniões a respeito da população local. De tudo, grosso modo, ficou-nos a impressão de um certo grau de paternalismo da população tanto na maneira de perceber os problemas como na crítica a eles levantadas. (Edneth Ferrite Sanches; Cx. 5; G. II-1, Doc. 23, p. 1-2).

Os pesquisadores estabeleceram três itens em torno dos quais girou a pesquisa: *Aspirações e Expectativas; Consenso sobre Democracia e Consenso sobre o Ginásio Vocacional.*

A pesquisa, feita no final de 1964, aferiu os efeitos dos trabalhos realizados nos dois anos de funcionamento do ginásio. As conclusões, com dez itens, indicariam, portanto, oportunidades de correções, ajustes e introdução de novos elementos no planejamento das atividades escolares. A conclusão de número 10 é instigante: *Nos seus dois anos de funcionamento o Ginásio Vocacional já se firmou como um valor em Rio Claro, mais cultivado, todavia, pela classe não manual, explicável pelo seu nível educacional mais alto e conseqüentemente maior compreensão do sistema de ensino, na ausência de ampla divulgação. De modo geral o G.V. é um valor polêmico* (EFS; Cx. 5; G. II –1, Doc. 23, p. 45).

Nos PPA encontram-se, ainda, as informações sobre a instalação física dos ginásios. O Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha, da Capital, foi instalado em um prédio oferecido pelo Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE – no bairro do Brooklin; os Ginásios de Americana e Batatais, posteriormente denominados, respectivamente: Ginásio Estadual Vocacional João XXIII e Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari, foram instalados em prédios adaptados das antigas escolas artesanais que, por falta de demanda, haviam sido extintas. Os outros três ginásios: Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes, de Rio Claro, Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares, de Barretos e Ginásio Estadual Vocacional de Vila Santa Maria, em São Caetano do Sul, tiveram sua instalação em prédios próprios, conforme relato dos PPA; esse relato é bastante significativo e convém reproduzi-lo:

Em 1963, foram instalados os Ginásios de Rio Claro e de Barretos, ambos, provisoriamente, em prédios de grupos escolares. Nessa ocasião o FECE colocava em concorrência os prédios próprios das duas escolas. Por problemas de ordem político-administrativa, entretanto, estas concorrências se multiplicaram e por várias vezes foram anuladas. O prédio do Ginásio Vocacional de Barretos foi lançado em 1964 e sua construção veio se

arrastando até 1967⁶⁰, tornando-se muito onerosa para o Estado; os motivos deste ônus se prendem à falta de critério na elaboração do projeto do prédio e às várias paralisações sofridas pela obra.

O Ginásio Vocacional de Rio Claro teve seu prédio planejamento convenientemente em 1966 graças à colaboração de uma equipe de arquitetos da Sociedade de Pais do Ginásio do Brooklin e nos foi entregue no 1º semestre deste ano. Apesar de bastante amplo nas suas instalações, teve seu custo inferior ao de Barretos e de outros prédios escolares de Ginásio postos em concorrência na mesma época. Antes de ocupar o prédio novo e definitivo, o Ginásio viveu precariamente no prédio do Grupo Escolar de Vila Operária e posteriormente na casa da Fazenda da Companhia Paulista de Estradas de Ferro adaptada e ampliada com a colaboração da Prefeitura e da Sociedade de Pais do Ginásio.

O prédio do Ginásio Vocacional de São Caetano foi construído pela Prefeitura de São Caetano em acordo com os Governos Estadual e Federal. (PPA/GVs, 1968, p. 14-15)

O conjunto formado pelos seis ginásios, cujo pleno funcionamento deu-se, apenas, no curto espaço de seis anos, constituiu o Sistema de Ensino Vocacional que, subordinado à orientação do Serviço de Ensino Vocacional, deixou, na política educacional paulista, uma profunda marca filosófica e pedagógica.

2.1.3 Os ginásios vocacionais – Organização

Os Ginásios Vocacionais, tal como o SEV, segundo se depreende da documentação utilizada nesta pesquisa, no início de seu funcionamento, teriam seu estatuto jurídico estabelecido apenas pelo Decreto nº 35 643. Uma versão mimeografada de um regimento próprio e específico, publicada no site do GVive, é datada de julho de 1964. No acervo reunido por Edneth Ferrite Sanches, além dessa versão de 1964 e cópias de fragmentos do regimento, há três exemplares impressos do Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais, publicado pelo SEV, de setembro de 1966; na capa, a publicação está identificada como *cópia tirada do original de 1965*, na última página há outra indicação: *cópia autêntica do original de julho de 1964*. De fato os dois textos, mimeografados e impressos são idênticos, salvo por algumas correções formais feitas no texto impresso.

Trata-se de um documento muito interessante. É composto por XVIII títulos, com 193 artigos que contemplam todos os aspectos da organização e do funcionamento da escola,

⁶⁰ Até essa data, o GV Barretos funcionou no prédio de um grupo escolar adaptado. A mudança para o prédio novo, muito esperada e comemorada, não agradou a todos os frequentadores da escola. O prédio novo, muito grande e mal projetado era muito dispersivo. Sobretudo para os professores, que, mais ou menos isolados em salas específicas para as diferentes áreas, ressentiam-se da falta de contato com os colegas. Atualmente, tendo sido cedido à Prefeitura Municipal, pelo Estado, o prédio passou para a área da saúde. Os ex-alunos do Vocacional se movimentaram para preservar, pelo menos, um espaço no prédio que, na forma de um memorial, abrigue a história da experiência de renovação educacional ali vivenciada.

alguns deles com abundância de detalhes e, pelo menos em um caso, com falha de revisão. Não seria pertinente uma reprodução na íntegra desse Regimento, mas, certos itens devem ser tratados de modo a possibilitar a indicação de algumas referências importantes para o estudo das concepções que norteavam a prática dos ginásios vocacionais.

Na definição dos objetivos – Título I – o artigo 2º. Estabelece: *Os objetivos gerais do Ginásio Vocacional categorizar-se-ão como objetivos de conhecimento e objetivos comportamentais, tendo em vista o desenvolvimento pleno da personalidade do adolescente e a responsabilidade de avaliação do experimento.* (EFS. Cx. 7, G. I, Doc. 1, A2).

Chama a atenção, desde logo, o fato de, segundo esse enunciado, os objetivos serem apresentados como metas a serem alcançadas na formação dos educandos e como critérios para a avaliação do experimento. Isto deve ser entendido como o compromisso fundamental do Sistema de Ensino Vocacional: ele só se realizaria na realização do aluno.

Segue-se uma relação de 33 objetivos. Não há separação entre as categorias apontadas, indicando a interação recíproca entre elas: efetivamente, segundo a concepção do Vocacional, conhecimento e comportamento são componentes inseparáveis no processo educativo, o que representa um significativo avanço em relação à proposta das Classes Experimentais de Socorro.

A formulação dos objetivos é centrada no aluno, como não podia deixar de ser. O objetivo de número 19 – *despertar no aluno a necessidade de uma vivência religiosa como ponto alto de uma vida humana integral* – tem um forte potencial polêmico. Esta perspectiva estava longe de ser unânime, e chegou a gerar confrontos no interior do sistema⁶¹. O objetivo nº 28 tem a seguinte formulação: *formar a consciência histórica, levando à compreensão do fenômeno histórico e humano*; ele contempla e reforça a concepção de conhecimento como construção histórica. Conforme se assinalou, no capítulo 1, quando se analisou a proposta das Classes Experimentais de Socorro, essa concepção foi fundamental para a montagem do currículo e para a organização do ensino temático e integrado no ensino vocacional. O último objetivo apresentado é mais abrangente e está assim formulado:

33. levar alunos, professores, pais e demais membros da comunidade à compreensão de que a escola deverá ser o centro:
 - a) onde se reúnam todos os esforços das famílias que moram a seu redor e cujos filhos a freqüentam;
 - b) onde se faça o processo de integração de grupos através da ação dos educadores, pais e dos próprios alunos;

⁶¹ No Capítulo 3, onde os principais embates da experiência do Vocacional serão trabalhados, essa questão será recolocada.

c) para onde convirjam as realizações de outros grupos ou instituições e de onde partam os resultados dessa conversão.

Portanto, a idéia de escola como centro comunitário era pautada como um objetivo do ensino vocacional. O alcance dessa definição e seu significado para a proposta de renovação da educação, da qual o ginásio vocacional estava incumbido, são tópicos que serão examinados no âmbito da execução das atividades escolares.

Os Títulos II, III e IV, se referem a aspectos administrativos. O Título IV – *Do pessoal, sua qualificação, admissão e dispensa* – apresenta a composição do quadro de pessoal do Ginásio Vocacional, constituído por Orientador Educacional, Orientador Pedagógico, Professores especialistas em auxílio didáticos ou Recursos Audiovisuais, Professores para as áreas de cultura geral, de iniciação técnica e de Práticas Educativas e Pessoal administrativo.⁶² A Direção do Ginásio seria sempre assumida por um Orientador Pedagógico. Do ponto de vista da especificidade do Ginásio Vocacional como escola experimental, dentre os aspectos administrativos, devem ser destacadas as normas para admissão e dispensa de seu pessoal próprio. Segundo as normas estabelecidas, só seriam admitidos os professores e os orientadores, educacionais e pedagógicos, selecionados pelo SEV; o pessoal técnico e docente deveria ser previamente preparado em curso especial promovido pelo SEV; não haveria cargos efetivos no Sistema: os professores, orientadores e diretores selecionados e que fossem efetivos na rede pública seriam colocados à disposição do SEV, para exercerem funções no Sistema de Ensino Vocacional. As contratações seriam regidas, também, pela legislação em vigor para o magistério público.

Quanto à dispensa, além dos motivos que vigoravam na legislação comum a todo o magistério, era considerado o critério de desajustamento do docente ao sistema pedagógico, uma vez *tentadas todas as possibilidades de adaptação ao trabalho e ouvido o parecer da Assessoria Técnica e dos Supervisores de área do Serviço Do Ensino Vocacional*. (artigo 39, item 1). O artigo 41 estabelecia, ainda: *A dispensa de professores far-se-á mediante comunicação do diretor do Ginásio ao Serviço do Ensino Vocacional após obediência ao exposto no artigo 39 e duas advertências formais*.

O Título V – *Da competência do pessoal* – também tem caráter administrativo, mas ao enunciar as competências de Orientadores Pedagógico e Educacional e dos Professores explicita o papel de cada uma dessas funções no processo educativo; a competência dos

⁶² O pessoal administrativo, cujos serviços eram imprescindíveis para a execução da proposta do Vocacional, era composto por: Responsável por Secretaria, Escriturários assistentes de administração, Responsável por mimeografia, Responsável por cozinha e refeitório, Serventes de cozinha, Responsável por almoxarifado, Responsável por limpeza, Serventes de limpeza e Responsável por Biblioteca Central

professores é estabelecida, com estranha concisão em um único artigo, o 45, que determina: *Compete aos professores: Desempenhar as funções didáticas e pedagógicas estabelecidas no planejamento educacional de acordo com os objetivos gerais e específicos do Ginásio Vocacional, bem como os objetivos específicos de suas áreas.* Na verdade, esse artigo, tal como está redigido, elide a função precípua do professor no Vocacional que era, exatamente, a de elaborar o planejamento.

Os Títulos VI – *Do regime de trabalho* – e X – *Da jornada escolar, férias e frequência* – estabelecem as condições de trabalho docente e discente que diferenciavam o Vocacional das escolas públicas da rede comum (as não experimentais).

As condições do trabalho docente conferiam ao exercício do magistério, no ensino vocacional, um caráter profissional que o distinguia do regime de trabalho estabelecido nas escolas tradicionais. A remuneração do pessoal técnico e docente estabelecida por jornada de 36, 42 ou 44 horas semanais, *conforme a natureza do trabalho e as exigências pedagógicas de sua área* – artigo 47. Nos anos de plena vigência do sistema, alunos e professores trabalhavam em tempo integral, com jornadas semanais de quarenta horas para os alunos e de quarenta e duas horas para os professores, cumpridas em nove horas diárias de permanência na escola (oito horas de trabalho e uma hora para o almoço); as quarenta e duas horas semanais dos professores completavam-se com as *atividades dos sábados*: jornadas de quatro horas em dois sábados, alternados, por mês.

Todo o trabalho deveria se dar em regime de equipe sob orientação do responsável pela direção – artigo 48; o pessoal docente era convocado para o cumprimento de dois grandes períodos de planejamento, previstos para a primeira quinzena de fevereiro e a última semana de julho, respectivamente – artigo 50; durante o ano letivo, eram organizados encontros de diretores, orientadores pedagógicos e educacionais, de professores da mesma especialidade de um ou de vários Ginásios Vocacionais para troca de experiências – artigo 51. O Regimento não menciona, contudo, a função de Supervisão de Áreas que atuava junto ao SEV; as reuniões referidas nesse artigo eram coordenadas pelos respectivos Supervisores. Os professores e técnicos tinham, ainda, oportunidades de atualização cultural – artigo 52, e trabalhava-se em regime de dedicação exclusiva – artigo 53.

O tempo integral era, plenamente, ocupado pelas atividades desenvolvidas por alunos e professores, e também pelos técnicos e funcionários administrativos. Os professores se ocupavam com o preparo das atividades didáticas, que implicava em produção de textos e todo tipo de recursos gráficos, utilizados na elaboração das propostas de estudos para os alunos e nas aulas e, no caso das áreas técnicas, com a preparação de materiais a serem

manipulados pelos alunos e, além disso, deveriam desempenhar as muitas e variadas funções atinentes ao processo educativo: observação constante do desempenho dos alunos, com anotações para o preenchimento de fichas e elaboração de relatórios; reuniões com os colegas de equipe, seja para discussão de problemas comuns, seja para preparação de atividades integradas ou para estudos de natureza pedagógica, teórica ou de conteúdos específicos; encontros regulares com as orientadoras e, sobretudo, atendimento aos alunos, em equipe ou individualmente, e aos pais de alunos, sempre que fosse necessário.

Para a maioria dos professores, o *tempo integral*, extrapolava o horário e o ambiente escolar. Leituras, para aprofundamento de estudos; ensaios para quem fizesse parte dos grupos artísticos, participação em atividades de assessoria a instituições da comunidade, inclusive às escolas, eram trabalhos que se faziam à noite ou em fins de semana.⁶³

O regime de férias era compatível com essa sistemática de trabalho. No Título X, Capítulo II – Das férias – o artigo 79 dispõe: *A fim de atender à natureza do trabalho em tempo integral, a certas condições do currículo e à exigência de cento e oitenta (180) dias letivos previsto em lei, os períodos de férias no Ginásio Vocacional para alunos, serão assim distribuídos*: na Semana Santa; no mês de julho; de 1º a 10 de outubro; de fim de ano, até 14 de fevereiro. E para os professores, de acordo com o artigo 80: na Semana Santa; nas três primeiras semanas de julho; de 1º a 10 de outubro e no mês de janeiro. Os orientadores responsáveis pela direção, os orientadores pedagógicos e educacionais teriam apenas duas semanas de férias em julho.

Ainda do ponto de vista das condições de trabalho que diferenciavam o Sistema de Ensino Vocacional, é preciso salientar a existência do Conselho Pedagógico. Essa era a instância administrativa e pedagógica que articulava todo o processo educativo que se realizava no Ginásio Vocacional. O Título VII – *Do Conselho Pedagógico* – em seu Capítulo Único estabelecia sua constituição e atribuições:

Art. 54 – O Conselho Pedagógico do Ginásio Vocacional será constituído pelo pessoal técnico e docente, sob a presidência do diretor.

Art. 55 – Serão atribuições do Conselho Pedagógico:

1. opinar sobre o planejamento e a execução das atividades escolares;
2. propor medidas adequadas ao atendimento de objetivos do Ginásio Vocacional;
3. estudar os casos de ajustamento ou desajustamento de alunos em situação de admissão, transferência ou eliminação;

⁶³ Em Barretos, nos anos de 1966 e 1967, muitos professores do Vocacional eram originários de outras cidades e residiam em quatro *repúblicas*: Morada da Sexta Felicidade, Solar das Rosas, Ranchinho das Noviças, de professoras, e A Caverna, dos professores. Esse convívio familiar aumentava, ainda mais, a dedicação exclusiva, na medida em que, freqüentemente, discussões e trabalhos iniciados na escola continuavam em casa.

4. estudar os processos de promoção de alunos;
5. discutir as fichas cumulativas de alunos e organizar a linha comum de ação educativa;
6. cooperar com a direção da escola na supervisão das atividades escolares, no funcionamento de medidas pedagógicas introduzidas e no cumprimento dos planos estabelecidos;
7. constituir comissões temporárias ou permanentes para estudo e solução de problemas de classes, de frequência, de avaliação e de serviços escolares.

Art. 56 – O Conselho Pedagógico reunir-se-á semanalmente em dia pré-estabelecido para, sob a presidência do diretor, dar cumprimento às suas atribuições.

§ único – Das reuniões do Conselho Pedagógico somente uma no mês será destinada à discussão de questões administrativas.

Art. 57 – Poderão os professores reunir-se semanalmente e extraordinariamente, sempre que necessário, em grupos, sob a supervisão de um orientador pedagógico ou educacional, designado pela direção, para melhor atendimento à diversificação de problemas a serem solucionados.

Os termos formais do Regimento não chegam a configurar a dimensão do papel fundamental que competia ao Conselho Pedagógico no Sistema de Ensino Vocacional. Essa dimensão será objeto de reflexões neste e no próximo capítulo, em função das análises das atividades desenvolvidas bem como dos embates, contradições e polêmicas que nelas se verificavam. De todo modo, em princípio, é possível afirmar, parafraseando Mme. Hattinguais, que o Conselho Pedagógico – CP – era o espaço pedagógico no qual os *executantes* da escola experimental renovada tomavam ou afirmavam suas iniciativas.

A competência do Conselho Pedagógico consistia, basicamente, na implementação do currículo do Ginásio Vocacional. A definição e as formas de implementação do currículo serão melhor observadas e compreendidas pela análise da prática desenvolvida no ginásio vocacional; das disposições regimentais, importa, neste momento, apenas registrar, pontualmente, suas características fundamentais, partindo-se do que se estabelece no Título XIII – Capítulo Único, artigo 99: *O currículo do Ginásio Vocacional será o conjunto de toda a ação educativa planejada pela escola, em que se incluirá a definição de áreas de conhecimento e as formas de avaliação da experiência educativa.*

Atualmente, essa definição é, razoavelmente, familiar aos educadores. Em 1964, porém, representava uma significativa inovação, superando a concepção, então vigente, de currículo como rol de disciplinas.

Os destaques na definição estabelecida pelo artigo citado se desdobram nos aspectos específicos que constituíam as características fundamentais desse currículo, de acordo com o que dispõem os quarenta e cinco artigos seguintes. Em linhas gerais, identificam-se: a noção de *core curriculum* e a abordagem temática do conteúdo curricular; a organização de áreas

curriculares; flexibilidade do planejamento, embasada em pesquisas das condições sócio-culturais da clientela em potencial; adequação do currículo às necessidades de cada comunidade; atualização curricular em função de alterações sociais relacionadas a problemas nacionais e internacionais.

Estabelecidas essas características, o Regimento determina os procedimentos e critérios para a proposição de objetivos e elaboração dos conteúdos a serem trabalhados nas diferentes áreas. A propósito dos objetivos, o artigo 108 determina que eles deverão atender à *escala de valores que melhor corresponder às condições de equilíbrio familiar e social*. A análise dos fundamentos teóricos do sistema, feita mais adiante, neste capítulo, indicará que o tom conservador desse artigo não era casual. A propósito dos conteúdos, o teor geral do Regimento revela a noção de articulação necessária entre a aquisição de conhecimentos e a formação geral do educando que, efetivamente, perpassava a prática de ensino do Vocacional. O estudo dessa prática se tornou, portanto, necessário para se compreender o papel das diferentes áreas curriculares, estabelecidas pelo artigo 111, citado a seguir:

Art. 111º – As áreas de conhecimento deverão atender às necessidades de cultura e do mundo de realização profissional e inicialmente, serão as seguintes: Português; Matemática; Ciências; Estudos Sociais; uma língua estrangeira; Artes Industriais; Artes Plásticas; Práticas Comerciais; Práticas Agrícolas; Economia Doméstica⁶⁴; Educação Musical; Educação Física.⁶⁵

§1º – Todo o conjunto de atividades que se caracterize como prática específica de formação de atitudes integrará as áreas de Educação Física, Familiar, Social, Cívica e Religiosa, denominadas também, Práticas Educativas.

§2º – Mais freqüentemente, as áreas de cultura geral e de iniciação técnica é que se classificam como de conhecimento, e todas as Práticas Educativas, como de formação embora se torne difícil, muitas vezes, isolar nelas a ação de conhecimento ou de formação.

§3º – As Práticas Educativas deverão impregnar o conteúdo e a dinâmica de todas as áreas do curriculum.⁶⁶

Os artigos seguintes, até o número 145, constituem indicações normativas, administrativas ou pedagógicas, para a organização e funcionamento do conjunto de atividades definido com sendo o curriculum do Ginásio Vocacional⁶⁷. Os artigos 120 e 141

⁶⁴ A Área de Economia Doméstica, em muitos documentos oficiais do sistema, é denominada área de Educação Doméstica.

⁶⁵ O Regimento Interno do Ginásio Vocacional não menciona a área de Teatro que, no entanto, integrava o currículo, completando o conjunto de áreas voltado para a educação artística.

⁶⁶ A confusa redação desses parágrafos parece indicar uma espécie de controvérsia que o sistema travava consigo mesmo, tentando evitar que as normas estabelecidas fossem levadas ao pé da letra.

⁶⁷ Uma evidente falha de revisão do texto do Regimento Interno do Ginásio Vocacional pode ser observada nessa parte. Os treze artigos, do número 123 ao 135, fornecem a indicação geral para organização de cada área do curriculum. Nenhum dos artigos se refere a Português; os dois últimos tratam, respectivamente, da área de

forneem referências para o estudo das atividades didáticas e do sistema de avaliação praticados no ensino vocacional e, por isso, são aqui destacados:

Art. 120º – As técnicas didáticas e pedagógicas do Ginásio Vocacional incluirão entre outras: integração de áreas do curriculum, estudo do meio ou comunidade, estudo dirigido, estudo supervisionado, estudo livre, projetos, trabalho em equipe, trabalho individual, treino de liderança, auto-avaliação.

Os resultados obtidos por meio da aplicação dessas técnicas seriam aferidos por meio de um processo de avaliação assim definido:

Art. 141º – O processo de avaliação da experiência educacional, de acordo com os objetivos incidirá sobre os seguintes aspectos: 1. aquisição de conhecimento; 2. formação de atitudes; 3. adequação dos professores ao sistema; 4. integração da escola na comunidade; 5. ajustamento pais-escola.

Observe-se que o processo de avaliação dizia respeito a todo o sistema e não apenas ao desempenho dos alunos. Na prática, tratava-se de um processo que demandava procedimentos sofisticados de observação, aferição de resultados e tratamento estatístico e síntese dos mesmos, o que representava um dos pontos altos da renovação educacional empreendida pelo Sistema de Ensino Vocacional.

A inclusão do ajustamento pais-escola no processo de avaliação explica o fato de o Regimento estabelecer normas para a organização dos pais de alunos, no Título XVI – *Da integração de pais na comunidade*; entenda-se na comunidade escolar, conforme o teor dos artigos. O compromisso dos pais com essa integração pode ser deduzido do disposto no Título III – *Da vida escolar* –; Capítulo III – *Da matrícula* – que no artigo 20 estabelece: *Os pais ou responsáveis deverão, no ato da matrícula, responsabilizar-se pela aceitação do regime de trabalho e dos objetivos do ginásio vocacional, assinando para isso um termo de compromisso*; o § único determina, ainda que: *O não cumprimento do compromisso do compromisso poderá determinar a eliminação do aluno*.

Apesar do artigo se referir, explicitamente, apenas à entrada ou eliminação do aluno, entendeu-se que o Regimento poderia incluir normas que definissem as ações dos pais, decorrentes do compromisso assumido, durante todo o tempo de permanência dos filhos na escola. Assim, com oito artigos, do 166 ao 174, o Título XVI determina a criação de uma Sociedade de Pais, junto ao Ginásio Vocacional, que deveria ser registrada no SEV, ao qual deveria enviar relatório e balancete anual; as ações dessa Sociedade deveriam ser previamente planejadas com a direção da escola *dentro do espírito que rege o sistema de ensino*

vocacional. A sociedade seria de pais e amigos do vocacional, podendo, portanto, incluir pessoas da comunidade que não fossem pais de alunos. Os recursos para o funcionamento da Sociedade de pais e amigos do Ginásio Vocacional seriam provenientes de mensalidades ou anuidades que deveriam ser cobradas, pela própria Sociedade, de pais, professores, funcionários e amigos da escola. Um estudo sobre o sistema de ensino vocacional será incompleto se não incluir as ações promovidas e os serviços prestados pelos pais, reunidos em uma entidade oficializada pelo próprio sistema.

Finalmente, o Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais, como não podia deixar de ser, organizava a vida escolar dos docentes, dos funcionários e dos alunos.

Todo o trabalho realizado no Ginásio Vocacional era importante para a concretização da proposta educacional do sistema; no entanto, a compreensão do alcance teórico metodológico, pedagógico, sócio-cultural, filosófico e político do projeto renovador que o originara, a partir das demandas do desenvolvimento paulista e dos aportes do pensamento educacional veiculado nos anos 50, deveria estar contemplada pelas ações dos professores e dos alunos, pois seriam essas ações que indicariam se as mudanças propaladas e esperadas estavam, de fato, ocorrendo. Afinal, seriam os resultados do desempenho de professores e de alunos que poderiam oferecer parâmetros para se comparar o ensino experimental, renovado, com o que se fazia na escola tradicional, onde os outros sujeitos do processo educativo: técnicos, orientadores, pais e assessores de toda ordem, recrutados pelo Vocacional, não tinham expressão.

Assim sendo, para orientar e embasar a análise da prática escolar no Sistema de Ensino Vocacional, é preciso focar, no tocante à organização regimental, o que se definia como desejável e adequado na atuação dos professores e, correspondentemente, na dos alunos.⁶⁸

O primeiro ponto a se indicar é o caráter rigorosamente disciplinador do Regimento. Disciplinador e, praticamente, onipresente. A começar por uma verificação numérica: o Título VIII – *Dos deveres e direitos do pessoal técnico e docente*, possui dois Capítulos: o Capítulo I – *Dos direitos* – estabelece em três artigos: 58, 59 e 60, três direitos, assegurados pela legislação em vigor, no tocante ao serviço público, ao seu pessoal técnico e docente; o Capítulo II – *Dos deveres* – estabelece: no artigo 61 – 62 itens com deveres dos professores; no artigo 62 – 17 itens com deveres do Orientador Pedagógico; no artigo 63 – 25 itens com

⁶⁸ A fala pedagógica, predominante nos estudos sobre o Vocacional, decerto inverteria essa relação. Mas, a ordem adotada para essa formulação, sem qualquer intenção de provocação, tem em vista assinalar um dos embates dentre os que serão analisados no próximo capítulo.

deveres do Orientador Pedagógico responsável por Direção e no artigo 64 – 18 itens com deveres do Orientador Educacional.

É bem verdade que as listas contemplam, na forma de deveres, atribuições inseridas naturalmente na rotina da profissão de professor ou dos técnicos. Mas o nível de detalhamento indica o quanto as autoridades que dirigiam o sistema, especificamente, do SEV, queriam ter sob controle a rotina escolar, ressaltando-se que, na forma de deveres a serem cumpridos, havia mesmo algumas proibições. Talvez se tratasse de uma excessiva preocupação com a necessidade (ou vontade) de que tudo desse certo, de que tudo funcionasse de acordo com as metas e objetivos propostos.

No caso dos professores, o que mais chama a atenção são itens que determinam comportamentos fora do âmbito da escola, ou de foro íntimo, subjetivos, tais como, itens:

38 – Restringir ao círculo profissional de seu Ginásio vocacional as discussões sobre questões de alunos ou assuntos de Conselho Pedagógico;

41 – Desempenhar-se sempre como educador, particularmente quando representar a escola, ou for reconhecido como tal em reuniões ou na comunidade de modo geral;

43 – Ponderar seriamente qualquer atitude que deva tomar em relação a questões de ordem social, política e profissional que possam repercutir na comunidade;

44 – Agir de maneira a não comprometer o equilíbrio social e emocional do grupo a que pertence;

51 – Submeter previamente à direção sua participação em trabalhos de divulgação de assuntos sobre o Ginásio Vocacional;

52 – Submeter à apreciação do Diretor qualquer pedido de participação em trabalhos de divulgação que envolvem relato sobre experiências e métodos do Ginásio Vocacional;

55 – Manter aparência física agradável e vestir-se de acordo com as conveniências do ambiente escolar;

61 – Não preparar alunos para os exames de admissão no Ginásio Vocacional.

Os itens 20 e 21 colocam uma questão só compreensível para a época em que o Regimento foi feito: item 20 – *Os professores não podem fumar nos locais de circulação ou de acesso de alunos*; item 21 – *As professoras, ainda que fora do recinto escolar, não devem fumar se acompanhadas de alunos*. Atualmente, a proibição legal do uso do cigarro na maior parte dos ambientes, torna esses dispositivos irrelevantes. É preciso considerar, porém que em meados dos anos 60 do século XX, o ato de fumar não era vigiado e os professores e mesmo algumas professoras, se sentiam à vontade para fumar em suas salas de aula.

As professoras sofriam ainda outro tipo de restrição, na relação dos deveres: item 22 – *não ingressar a professora, ou circular no recinto escolar com calças compridas, exceção feita às professoras de Educação Física no exercício de atividades próprias da área*; item 23

– a professora de Educação Física deve usar calças compridas nos exercícios realizados em locais abertos; item 24 – A professora deve usar calças compridas em situação de estudo do meio, quando a natureza do mesmo exigir (praia, campo, montanha).

Antes que se impute ao Vocacional a característica de reacionário, é preciso lembrar que, em 1964, o feminismo ainda não havia produzido efeitos significativos e generalizados na sociedade brasileira. Na cidade de São Paulo os costumes já eram liberados de modo a permitir às mulheres comportamentos considerados mais ousados. Mas, nas cidades do interior a situação era bem diferente. O convívio social, em cidades pequenas, era muito mais passível de controle e as restrições quanto aos costumes considerados aceitáveis eram bem mais rigorosas. Em Barretos, por exemplo, não era permitido às mulheres entrar no cinema usando calça comprida; houve até um Juiz que chegou a proibir que as mulheres adultas circulassem pela cidade usando calças compridas, salvo se estivessem saindo ou chegando de viagem e no trajeto das estações rodoviária ou ferroviária.

Esclareça-se, também, que esse Regimento não funcionava como se fosse um catecismo com o qual o sistema impusesse suas crenças aos seus integrantes. Grande parte dos deveres listados era consenso entre os professores e demais integrantes do Vocacional, sobretudo, entre os pais dos alunos. A inclusão dos deveres no texto regimental sugere uma sistematização escrita de normas vigentes, inseridas na vida cotidiana da maioria das pessoas.⁶⁹

A organização estudantil também era regulamentada pelo Regimento Interno do Ginásio Vocacional, e, mais uma vez, uma regulamentação minuciosa, conforme se observa no Título XIV – Da organização estudantil – em Capítulo Único, citado na íntegra:

Art. 146º – Os alunos do Ginásio Vocacional se organizarão numa estrutura de Governo Escolar (a expressão que se consagrou foi Governo Estudantil), guardando as devidas proporções, análoga à estrutura de um

⁶⁹ Havia um certo controle exercido pela direção dos ginásios no sentido de cobrar o cumprimento do compromisso que os professores assumiam com os valores do Vocacional, expressos em suas normas. Nos primeiros dias da minha instalação em Barretos, no começo do ano letivo de 1966, eu e quatro colegas que estávamos hospedadas em um hotel da cidade, até organizarmos uma moradia própria, vivemos uma experiência desse tipo de controle exercido pela direção do ginásio vocacional. Como éramos um grupo de cinco pessoas – todas mulheres – para irmos do hotel ao ginásio tomávamos um táxi Sinca Chambord, que tinha lugar para as cinco. Fomos, então, chamadas pela Diretora, a saudosa e muito querida professora Yara Boulos, que nos alertou para o fato de que, mesmo gastando mais, deveríamos utilizar os táxis Ford – que só levavam quatro passageiros – pois os Sinca eram exclusivos das prostitutas da cidade. Acatamos, quase sem nenhum embaraço, o alerta. E para comprovar que o estigma tinha razão de ser, considerando-se a mentalidade local, em uma ocasião, voltando de viagem para Barretos, devido à quebra do ônibus em que viajava, cheguei de madrugada em outro ônibus que me deixou na entrada da cidade, em um posto de gasolina onde a única condução disponível era um táxi Sinca. O motorista, gentil, compreendendo, minha situação de moça honesta, de família, fez um percurso mais longo, evitando o centro da cidade e a possibilidade de eu ser vista por alguém conhecido. E nem cobrou mais caro.

governo democrático no plano de realidade.

Art. 147º – As organizações dos alunos de ordem recreativa, cultural, social e outras, funcionavam como setores do Governo Escolar.

Art. 148º – A integração dos alunos nesse processo de socialização e democratização será feita paulatinamente através da participação dos mesmos em equipes de trabalho e estudo, em pequenas comissões, em assembléias de líderes e outras representações.

Art. 149º – Conforme a unidade didática desenvolvida em determinada série e os interesses da Educação, a participação dos alunos nessa estrutura de Governo terá maior ou menor amplitude.

Art. 150º – As instituições do Ginásio Vocacional, tais como Cooperativas, Banco Escolar, Cantina, Jornal, Museu, obras de ação comunitária e outros deverão ficar sob a responsabilidade dos alunos, com a supervisão da escola dentro dessa organização estudantil.

Art. 151º – A elaboração, pelos alunos, das leis e princípios disciplinares que regerão a sua vida escolar através do Código e da Constituição Escolar, é o primeiro ponto de contato com a experiência de vida democrática.

Art. 152º – As instituições do Governo Escolar deverão estruturar-se de forma a permitir as mais variadas oportunidades de opções no campo da realização intelectual e social.

Art. 153º – As promoções da organização estudantil deverão orientar-se dentro de uma linha de ação democrática de forma que todos participem das decisões grupais ou gerais.

Art. 154º – Os planos de ação das várias instituições do Governo Escolar deverão ser encaminhadas ao Conselho Pedagógico da escola para, depois de apreciados e discutidos, serem aprovados.

Art. 155º – Para o cumprimento dos planos próprios de cada instituição do Governo Estudantil (sic) os alunos deverão buscar para melhor integração, recursos de conhecimento e experiência nas várias áreas do currículo.

Art. 156º – O Governo Escolar, com aprovação do Conselho Pedagógico poderá entrar em contato com elementos e instituições da comunidade, para a realização de seus objetivos.

Art. 157º – O Governo Escolar será convidado a participar de reuniões do Conselho Pedagógico quando a natureza do assunto em discussão provar essa conveniência.

Art. 158º – A participação de alunos em programação ou movimento estudantil, será antes discutida e aprovada pelo Conselho Pedagógico.

Art. 159º – O Governo Escolar, pela sua natureza e dentro da amplitude de ação, que lhe é própria, deverá seguir uma linha política democrática, sem contudo filiar-se direta ou indiretamente a nenhum partido atuante na comunidade ou no país.

Art. 160 – Os casos omissos na legislação e organização estudantil serão resolvidos pelo Conselho Pedagógico, ouvidos os representantes do Governo Escolar.

O significado político-pedagógico dessa estrutura, estabelecida regimentalmente, para a organização dos alunos, no Sistema de Ensino Vocacional, será objeto de análise e discussão no próximo capítulo. Por ora, salientam-se apenas alguns aspectos que lhe conferiam características especiais, no contexto das escolas públicas paulistas, na época.

Antes, é preciso considerar a situação política geral do país, naquele momento. Viviam-se uma fase de transição entre o golpe militar de 1964 e o Ato Institucional nº 5 de 1968. Ainda se colocavam, pelo menos nos discursos formais, perspectivas democráticas para a organização política da sociedade brasileira, com a expectativa de retorno à ordem jurídica do Estado de Direito, com eleições presidenciais previstas para 1965. Mas, o contexto sócio-político era de insegurança.

Compreende-se, portanto, que os dirigentes de uma experiência educacional que não dispunha de aprovação unânime das autoridades governamentais, nem no plano estadual, nem no âmbito federal, tivessem a preocupação de assegurar a seus alunos, ao mesmo tempo, o exercício político de vivência democrática e condições de proteção face à instabilidade política em que se vivia.

Daí, a insistência em afirmarem-se valores e formas de organização democráticos, como princípios para o Governo Escolar, de um lado, e de outro, estabelecer um rigoroso controle institucional das ações políticas estudantis, dentro e fora da escola.

Outro ponto que chama a atenção é a vinculação entre as ações políticas dos estudantes e as propostas curriculares e pedagógicas que instituíam o processo educativo. Essa era outra evidência da perspectiva de educação integral do sistema, que não segmentava os diferentes aspectos da formação dos jovens, considerando que o amadurecimento político deveria corresponder ao desenvolvimento intelectual e emocional dos educandos de modo a possibilitar-lhes a realização de ações sociais coerentes com seus interesses e objetivos pessoais mas sintonizadas com as necessidades sociais.⁷⁰

O Regimento, aqui analisado, era matéria de estudo nos cursos de atualização, nas atividades de planejamento ou reuniões de estudo das quais os professores e outros funcionários do Ginásio Vocacional participavam. Esse estatuto, de fato, regia todos os aspectos da prática do ensino vocacional, mesmo considerando-se eventuais contornos que eram feitos a algumas de suas disposições e, sobretudo, as suas próprias contradições e pontos de vulnerabilidade.

O estudo, feito a seguir, das práticas adotadas no Ginásio Vocacional, sob a disciplinadora e atenta orientação do SEV, complementa a visão das relações entre a prática

⁷⁰ Devo confessar que, quando era professora do GV de Barretos, minha percepção da organização do Governo Estudantil era radicalmente oposta a esta. Tendo como referência o Grêmio Estudantil da escola tradicional onde estudara, completamente autônomo e, em geral, oponente, em relação às autoridades educacionais, sobretudo, em relação à Diretoria da escola, considerava a organização estudantil do Vocacional inaceitável! Era a única atividade da qual me afastava, sistematicamente, deixando a assessoria que a área de Estudos Sociais devia prestar ao Governo Estudantil por conta do meu colega e parceiro de área, Wilson de Faria, o professor de Geografia. Uma tentativa de equilíbrio entre as duas posições: a de 1966 e a de agora, está formulada no capítulo 3.

efetiva e a formalidade estabelecida nos documentos, no interior do processo educativo que fazia do vocacional um tipo diferenciado de trabalho escolar.

Afirmou-se, anteriormente, que o Vocacional se explicava por sua prática. Essa afirmação torna-se claramente compreensível quando se constata que a prática adotada pelo ensino vocacional era, em todos os sentidos, imbuída das concepções teóricas que fundamentavam sua proposta de educação experimental. Isto é: a iniciativa dos executantes, que se concretizava em suas práticas efetivas, era a expressão da unidade de espírito que conduzia o Sistema de Ensino Vocacional, dirigido pelo SEV, segundo essa mesma unidade. Por isso, o estudo da prática educativa que se desenvolvia no ginásio vocacional deve se iniciar por seus fundamentos teóricos.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO VOCACIONAL.

Nas diferentes obras que constituem a bibliografia sobre o Vocacional há, geralmente, um capítulo ou parte de capítulo que trata do referencial teórico para os trabalhos de renovação da educação, realizados pelo ensino vocacional. Este referencial é construído a partir da análise de obras de autores, em geral estrangeiros, cujo pensamento e propostas foram considerados básicos para o projeto do Vocacional.

O referencial teórico, assim construído, para quem participou da experiência parece artificial. Essa construção faz sentido acadêmico, evidentemente, mas não dá conta de explicitar como se processava a relação teoria e prática na experiência do ensino vocacional. Ao iniciar o seu trabalho ou estudo, em um Ginásio Vocacional, nem os professores nem os alunos encontravam alguma espécie de arcabouço teórico sob o qual suas respectivas atividades devessem se desenvolver. Existia uma orientação teórica que emanava do SEV, não só da sua Coordenação, mas de todas as equipes de especialistas que o compunham. Mas toda a orientação teórica era feita par e passo com as diversas atividades didático pedagógicas, impregnando a prática e não se superpondo a ela.

2.2.1 A construção teórica

O encaminhamento da abordagem das questões teóricas e metodológicas, no sistema de ensino vocacional, está evidenciado por um dos conjuntos documentais do acervo de Edneth Ferrite Sanches. São setenta e nove textos encaminhados pelo SEV para estudo dos professores. Vinte e dois textos estão agrupados em uma pasta A-Z que tem na lombada a

seguinte indicação: *1969 – textos usados em sábados de atividade*; esse material foi organizado por Naíde Alves Prestes, Orientadora Educacional do GV Chanceler Raul Fernandes. Os outros cinqüenta e sete textos estavam agrupados em outra pasta em cuja capa há a seguinte anotação: *Apostilas recebidas do SEV – propriedade particular / Edneth*. São textos do mesmo teor dos organizados na primeira pasta e alguns documentos são acompanhados de ofícios que os encaminham para estudo das equipes do ginásio.

Esse tipo de material era enviado a todos os ginásios; podia ser, também, distribuído durante os planejamentos gerais, em São Paulo, ou em reuniões com os Supervisores de áreas. As atividades quinzenais dos sábados, muitas vezes, eram ocupadas pelo estudo desse tipo de material, que podia ser feito na forma de trabalhos de grupos ou mesmo de palestras seguidas de debates pelo conjunto dos professores.⁷¹

Os textos selecionados compreendem artigos ou capítulos (ou partes de capítulos) publicados em obras gerais sobre educação e textos escritos ou compilados por integrantes das equipes técnicas do SEV ou por Supervisores de áreas que, em geral, abordam questões específicas, diretamente ligadas ao trabalho desenvolvido pelos professores; alguns desses textos abordam questões teórico-metodológicas na perspectiva da área e outros se referem a conteúdos específicos, destinados ao aprofundamento do conhecimento dos professores em seu próprio campo de estudo.

Os autores, selecionados para estudo dos professores, eram os seguintes: M.A Purchet Campos, Imdeo Giuseppe Nérici, Hans Haebli, Jean Piaget, William B. Ragan, M.B. Lourenço Filho, Silvia Magaldi, Eleny Christóforo Mitruilis, Eunice Alves Marques, Gilda Nogueira Lima, Rosalind M. Zapf, John Dewey, A. de Peretti, Carl Rogers, Maisonneuve, Karl Mannheim, G. de Landsheere, Emanuel Mounier, Faunce, Bossing, Elizabeth Hurlook e Pierre Furter (este era um dos autores mais estudados pelos professores do segundo ciclo).

A temática tratada por esse conjunto de autores incide, a rigor, sobre todos os aspectos da problemática educacional: estudos sobre a infância e a adolescência, incluindo temas relativos à sexualidade, atitudes frente à religião e relações familiares; estudos sobre as relações entre educação e sociedade, isto é, questões sobre a função social da educação. A maior parte dos temas concentra-se nas questões didático pedagógicas, destacando-se as que se referem ao papel da pesquisa científica no processo educativo, tendo em vista, sobretudo, fundamentar a aplicação dos métodos ativos.

⁷¹ A leitura e a análise individual dos textos, que me lembre, devia ser feita previamente, em geral, fora do horário normal de trabalho. Este estudo era uma constante *lição-de-casa* passada aos professores pelas equipes do SEV ou pela Direção do ginásio.

Além da seleção de autores e textos e da redação de textos, os técnicos do SEV, principalmente: Maria Cândida Sandoval Pereira e Maria Aparecida Schoenacker, se encarregavam também da tradução dos textos escritos em inglês ou francês; os textos em espanhol eram entregues aos professores no original.

Dentre os documentos produzidos pelo pessoal do SEV, há três artigos escritos por Maria Nilde Mascellani: *Sociologia e Educação; Estudo do meio nas Classes Experimentais do Instituto de Educação Narciso Pieroni de Socorro e Algumas relações entre desenvolvimento e educação*.

Os demais textos foram escritos ou selecionados por Supervisores de áreas, entre os quais se destacam os de natureza teórica e metodológica, específicos para as áreas; estão contempladas as áreas de Orientação Pedagógica, Orientação Educacional, Artes Industriais, Artes Plásticas, Práticas Comerciais, Matemática, Português e Estudos Sociais. Na pasta de documentos avulsos há vinte e quatro textos para estudos de conteúdos específicos em diversas áreas. Destacam-se, ainda, nesta pasta, trabalhos que foram apresentados no I Simpósio do Ensino Vocacional, realizado de 8 a 12 de julho de 1968, na XX Reunião da SBPC, em São Paulo⁷².

Na documentação recolhida por Edneth Ferrite Sanches encontram-se, ainda, vinte e três documentos, escritos ou selecionados por Supervisores de áreas, sobre conteúdos específicos, que constituíam material bibliográfico para estudo dos professores, nas respectivas áreas.

Assim, o Vocacional – uma experiência de educação renovada – refletia sobre si mesma, na medida em que se concretizava. As formulações teóricas e metodológicas de autores que poderiam ser identificados como autoridades na *ciência da educação* eram exaustivamente estudadas pelo sistema e dentre elas eram recolhidas e reelaboradas aquelas

⁷² Os textos produzidos para o Simpósio, existentes no Acervo Edneth são: *Técnicas de Estudo no desenvolvimento do Currículo de Ginásios Vocacionais*, de Maria Yvone de Jacobina Rabelo; *Currículo de 1º Ciclo Noturno*, de Mabel de Oliveira e Silva ; *Trabalho em grupo nos Ginásios Vocacionais*, de Maria Cândida Sandoval Camargo Pereira; *Instituições Didático-Pedagógicas dos Ginásios Vocacionais*, de Sinclayr Luiz; *Unidade Pedagógica: Integração e Dinâmica*, de Yara Boulos. No acervo do Centro de Memória da Educação da FEUSP, encontram-se ainda dois artigos produzidos para o Simpósio: *Técnicas de Estudo na Área de Português*, de Cecília de Lara e *Realidade sócio-econômica como fundamento do processo de seleção nos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo*, de Cecília Guaraná. No Acervo Edneth Ferrite Sanches, há um texto, datado de 8 de abril de 1968, no qual são relacionadas as *Equipes de Trabalho* do Simpósio e alguns dos temas que seriam tratados; são mencionados 33 participantes: integrantes das equipes do SEV, orientadores, alguns professores, e 11 comunicações. Os textos produzidos para esse Simpósio foram reunidos e publicados sob a responsabilidade da Equipe de Trabalho do Serviço Vocacional (SEV), com o título *I Simpósio sobre o Ensino Vocacional*, na Revista Ciência e Cultura, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, volume 20, nº 2, 1968. Chiozzini analisa essa publicação, em sua tese de doutorado, demonstrando como essa elaboração dos próprios integrantes do Sistema se constituía em formulação teórica, fundamentando a prática pedagógica desenvolvida (CHIOZZINI, 2010, p. 66 e seguintes)

que melhor se ajustassem aos objetivos propostos, tendo em vista o projeto de educação, específico e original, que se desenvolvia em cada ginásio vocacional. Havia, conforme se pode constatar pela documentação reunida, uma triagem feita pelo SEV que, por isso mesmo, era o órgão orientador do Sistema. Mas, ainda assim, toda e qualquer teoria e aportes metodológicos, só teriam razão de ser a partir da compreensão dos professores e, por meio de seu trabalho, na medida em que se integrasse à formação dos alunos.

E é sob essa perspectiva que serão enunciados os conceitos que constituíam os pressupostos do tipo de ação educativa que se realizava no Vocacional. Na construção desses enunciados, adotou-se como referência básica um texto intitulado *Fundamentação teórica do trabalho educacional dos ginásios vocacionais*, sem identificação de autoria, o que significa que se trata de uma produção de equipe, assumida pela Coordenação do SEV, que o divulgava, colocando-o à disposição dos professores nas diversas situações de estudo.⁷³

2.2.2 Concepção de educação

O aluno é o sujeito de sua educação. Essa afirmação pode ser considerada uma síntese da concepção de educação que norteava o ensino no ginásio vocacional. Nessa perspectiva, o aluno – sujeito da sua própria educação – devia ser tratado levando-se em conta sua mais completa e específica individualidade: cada aluno é um, é único. O ensino vocacional rompia com a idéia de educação massificada que, segundo a crítica da época, caracterizava o ensino tradicional.

A centralidade do aluno, sua condição de sujeito, no entanto, não supunha uma perspectiva individualista. Ao contrário, era por sua inserção social, isto é: por sua condição de ser humano, situado no tempo, no espaço e numa determinada realidade social que o aluno podia assumir plenamente sua condição de sujeito.

As formulações teóricas, contidas no texto básico, acima referido, fornecem elementos para se avançar na compreensão do significado da posição do aluno no ensino vocacional; observem-se as seguintes considerações:

⁷³ Esse texto pertence ao acervo do Centro de Memória da Educação da FEUSP e integra a Caixa 18, que contém documentos reunidos por Olga Bechara. É datado de São Paulo, dezembro de 1966. Antes do número da página há as iniciais F.T.G, que não foi possível identificar. São 45 páginas e trata-se de uma parte de um conjunto formado por mais dois capítulos: *teoria da aprendizagem* e *avaliação* que, infelizmente, não foram encontrados. A leitura desse texto me fez reconhecer o pensamento de Maria Cândida Sandoval Camargo Pereira, expresso em algumas ocasiões de planejamento, em palestras por ela proferidas para o conjuntos dos professores.

A educação, como processo, prende-se a princípios universais, supondo, portanto, a aquisição de conhecimentos e de habilidades normalmente transmitidas pela herança cultural, a compreensão das transformações por que vem o mundo passando, a percepção do momento histórico em que nos encontramos e o inculcamento da lealdade entre todos os homens que compõem a sociedade.

[...] As forças econômicas situando as posições dos estados capitalistas e democráticos dividem o mundo em dois grandes grupos que ambicionam o poder. As grandes divergências ideológicas e a extensão das áreas de subdesenvolvimento geram a penetração de doutrinas de proletariado. Tais condições, sem dúvida, afetam o quadro educacional. (CME/FEUSP, OB, Cx. 18, p. 1).

[...] O progresso acentuado da ciência e da tecnologia determinando o controle das forças naturais, do processo biológico, do próprio espírito humano, enquanto vai enfraquecendo ou alterando profundamente as disposições do comportamento ético, leva-nos, na Era Atômica, à responsabilidade de preparar as novas gerações para o imprevisível. (idem, p. 2).

[...] A educação deverá ser, pois, encarada no panorama de mudança cultural, sem entretanto esquecer que ela guardará sempre duas características – será selecionadora da cultura e por princípio conservadora (idem, p. 3).

A educação se apresenta, então, caracterizada por algumas definições específicas: ligada a princípios universais; supõe herança cultural; busca a compreensão do processo de transformação histórica; é afetada, em cada momento considerado, pelo contexto econômico e político; tem responsabilidade perante o novo, tanto do ponto de vista dos avanços tecnológicos como da mudança de valores éticos e, finalmente, como selecionadora da cultura, exerce uma função conservadora, no sentido de preservação da integridade social.

Assim sendo, a condição de sujeito da própria educação significa, para o aluno, adquirir consciência de suas potencialidades e responsabilidades face à construção da sociedade, do mundo em que vive. Considerar o aluno sujeito da educação significa reconhecer sua condição de agente, de construtor da história.

Nesse sentido, estabelece-se a relação entre experiência de vida e educação. Uma relação que, no Vocacional, não era concebida como espontânea ou aleatória, mas, representava o ponto de partida para definição de objetivos, seleção de conteúdos, de técnicas de ensino e de critérios de avaliação, adequados ao desenvolvimento do educando e à concretização dos objetivos gerais do sistema educacional que se pretendia consolidar.

Centrada no aluno, identificado em sua individualidade, mas planejada a partir de sua vivência social, a educação se constituiria na principal força transformadora: do aluno e da realidade social na qual ele se inseria. A ação transformadora da educação implicava, sobretudo, em promover o conhecimento do aluno, pelos seus educadores e por si próprio, uma vez que **conhecer** significa, antes de tudo, **conhecer-se**. A busca desse conhecimento e

autoconhecimento, tendo por base a experiência de vida do aluno, deveria, necessariamente, considerar a ação ou a atividade do aluno como o núcleo do trabalho educativo.

A força transformadora da educação, porém, não devia ficar entregue ao acaso. Havia uma meta a se alcançar via educação: a construção de uma sociedade **democrática**. A concepção de democracia, no entanto, segundo a formulação do texto do SEV, não se restringia à idéia de regime político:

Consideramos que democracia é um princípio, é uma mentalidade, a maior responsável pelo crescimento humano, das pessoas, dos grupos e dos povos, podendo emanar de gabinetes governamentais, como do seio de uma família, no relacionamento entre seus membros.

[...] A educação democrática é perfeitamente compatível com as condições naturais de crescimento da personalidade. Assim, oportunidade de experimentação, de auto-expressão, de criatividade, de descoberta, de soluções, perante problemas novos são características de educação democrática. (Fundamentos, p. 23)

Em coerência com essa concepção, as relações inerentes à organização e execução das atividades escolares: entre alunos e professores; entre os membros de cada um desses segmentos; entre professores e a coordenação/orientação; entre orientadores e alunos, entre professores/orientadores e pais de alunos; entre os componentes da comunidade escolar e os diversos setores da comunidade em geral, enfim, entre todos os que, de um modo ou de outro, participavam do processo educativo, deveriam ser pautadas por normas e preceitos democráticos.

O Vocacional pretendia educar para a ação, entendendo essa ação como exercício da cidadania. Contudo, deferente do que se preconiza no atual discurso que conclama pelo exercício da cidadania, esse conceito, era tido mais como dever e compromisso dos que, por terem acesso à educação, tinham a função de transformar a sociedade, mudando-a para melhor, e menos como forma de assegurar direitos pessoais.

Tal concepção educacional apontava, obviamente, para a chamada *formação de valores* que, por suposto, condicionaria todos os demais elementos constitutivos do processo educativo, entre eles a aquisição de conhecimentos ou a apreensão e desenvolvimentos dos conteúdos específicos das diferentes áreas de estudo e práticas educativas.

Por formação de valores, entendia-se, por princípio, o desenvolvimento, nos alunos, da consciência de pertencimento a uma dada realidade social com a qual todos, coletivamente, e cada um, individualmente, mantinham uma relação recíproca de construção; o jovem educando deveria ser levado a perceber-se como inserido e, portanto, condicionado pela sociedade em que vivia, mas, ao mesmo tempo, agente, autor dessa mesma sociedade. Nesse

sentido, teoricamente, a formação, ou a aquisição, de valores que se constituíssem em padrões de comportamento e de atuação sociais não se opunha à aquisição de conhecimento ou elaboração dos conteúdos específicos.

Em um documento do SEV, de abril de 1964, há uma relação de objetivos de *Educação Social nos Ginásios Vocacionais* que subentendem valores ligados ao exercício da cidadania, nos termos de uma educação democrática, conforme o Sistema de Ensino Vocacional a definia:

Objetivos de Educação Social nos Ginásios Vocacionais

- Compreensão das diferentes organizações culturais em relação aos diferentes meios físicos.
- Apreensão das realidades sociais culturais na vida nacional e internacional.
- Capacidade de análise dos processos de comunicação entre líderes e liderados.
- Percepção das variações de padrões de líder democrata e da adequação de conceitos de democracia às realidades culturais.
- Compreensão do fenômeno de maiorias e minorias no processo de civilização e socialização dos povos.
- Capacidade de integração dos fatos físicos, sociais, políticos, artísticos, religiosos no contexto social.
- Capacidade de refletir objetivamente sobre os fenômenos sociais.
- Aquisição da consciência da mudança social.
- Consciência das interdependências dos estados, das nações, dos continentes.
- Compreensão do fenômeno humano e histórico.
- Atenuação de preconceitos e da agressividade nos processos de solução dos problemas inter-grupais.
- Formação da consciência histórica.
- Compreensão dos deveres do cidadão para com a comunidade próxima e universal. Formação da visão de mundo – sentimento de pertencer.
- Formação da consciência de ação sobre o meio no sentido de descobri-lo e modificá-lo (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 6).⁷⁴

Outro documento interessante, a propósito da definição de valores ligados à questão da cidadania, é uma correspondência enviada pelo Supervisor da área de Estudos Sociais, professor Newton César Balzan, à professora Edneth Ferrite Sanches, Diretora do Ginásio Vocacional de Rio Claro, datada de 13 de setembro de 1967. Trata-se, evidentemente de um documento enviado a todos os ginásios, pois encaminha questões a serem tratadas por todos os professores da área. Para a concepção de educação, que vem sendo exposta, interessa conhecer o primeiro tópico dessa correspondência:

⁷⁴ A formulação de alguns desses objetivos precisa ser, historicamente, considerada em função da época de sua elaboração. No Capítulo 3 serão analisadas certas contradições, incoerências e, sobretudo, idealizações presentes nesta e em outras listas de objetivos ou valores semelhantes.

Estamos anexando à presente alguns exemplares dos “VALORES”, levantados pela senhora coordenadora do SEV em julho de 1966, em reunião de orientadores e supervisores;

“COMO DEVEMOS NOS EDUCAR PARA A CIDADANIA MUNDIAL?”, de Arnold Toynbee, tendo em vista a última unidade didática de quarta série do corrente ano.

Solicito de V.S. o favor de encaminhar exemplares dos folhetos aos professores de ESTUDOS SOCIAIS que atuam junto a essa série, providenciando ainda para que seus conteúdos sejam discutidos com a Orientação, preparando-se durante este mês, o caminho para a nova unidade didática.⁷⁵

Os folhetos continham uma relação de vinte e cinco *valores*:

- 1) Dar aos jovens uma concepção universalista dele mesmo (Mundo e vida)
- 2) Considerar o homem como ser em todas as partes do mundo.
- 3) Considerar a participação como a melhor forma de crescimento humano.
- 4) Considerar a cooperação como melhor solução para o desenvolvimento humano.
- 5) A produção material por si mesma é destituída de sentido – ela só tem valor quando a serviço do homem. (humanização).
- 6) Democracia não é um conceito absoluto. A participação poderá ser maior ou menor conforme os padrões de cultura e história de cada sociedade.
- 7) Necessidade de valorização das representações universais (ONU, etc.).
- 8) Desvalorizar a concorrência e a competição, quando desencadeada pelo poder político e econômico.
- 9) O trabalho de cada um é fundamental para a sobrevivência de todos.
- 10) O momento histórico presente exige o esforço de todos, em todas as partes do mundo.
- 11) Até que ponto todos estão aproveitando um pouco do tudo que o universo contém. (humanismo).
- 12) Considerar o conformismo como atitude indesejável.
- 13) A importância da pessoa se deve ao trabalho e ao esforço que ela realiza, não ao cargo ou posição social que ocupa.
- 14) A liberdade de cada um vai até o ponto em que não fere os direitos do outro, como ser humano. (respeito).
- 15) Todo mundo tem direito de circular e de se firmar num ponto do globo onde melhor possa viver. (Direito de migração).
- 16) Todo homem deve ter liberdade de expressão do pensamento.
- 17) Todo homem deve ter o direito de opção de pensamento, de vida social e de escolha profissional.
- 18) Devemos desvalorizar todas as formas de soluções individualistas.
- 19) É necessário destruir “a civilização do medo”.
- 20) É mais importante dar condições de crescimento, do que dar coisas.
- 21) O mundo não existe por acaso, assim como, eu não existo por acaso.
- 22) A técnica como ciência aplicada deve estar a serviço do homem e do equilíbrio da humanidade, (humanismo).
- 23) A industrialização não poderá servir ao homem se não o colocar como centro de produção e de consumo. (humanização).
- 24) Urbanização – O homem deve ter uma área de circulação e recursos mínimos para realizar suas potencialidades.
- 25) Democratização – Acreditar que a participação é a melhor forma de relacionamento entre os homens, porque somente ela anulará a alienação. (EFS, Cx. 1, G. IV, Doc. 32; 32 –1).

Apesar da redação pouco elaborada, parecendo anotações feitas ao longo de uma exposição oral, esta lista de *valores* é bem expressiva do que se definiu como o *espírito* do

⁷⁵ Este é um claro exemplo de como era a sistemática de trabalho no Vocacional: os professores eram, permanentemente, municiados com material e indicações para a elaboração de suas atividades didáticas.

Vocacional, que vivificava as ações educativas (ou, pelo menos, pretendia-se que assim fosse), praticadas em cada uma das instâncias do sistema.

Era nesse contexto amplo, porém, delimitado, de democracia que se concebia o aluno como sujeito da própria educação, pois *seria desastrosa a atitude de identificar escola democrática e educação democrática, com fazer tudo o que se tem vontade*, conforme afirmam os autores dos *Fundamentos teóricos do trabalho educacional nos ginásios vocacionais* (p 23)

A centralidade do aluno no processo educativo, tal como foi estabelecida no ensino vocacional, era parâmetro para os demais aspectos que configuravam a concepção de educação do SEV.

2.2.3 A questão do trabalho

O Serviço do Ensino Vocacional, bem como os ginásios vocacionais por ele coordenados, surgiram, como já se analisou, em função de uma *brecha* encontrada na legislação destinada a reestruturar o ensino técnico industrial. A designação *vocacional*, atribuída aos estabelecimentos escolares criados e à modalidade de ensino que os caracterizaria, era, no mínimo, ambígua. De um lado, essa designação não fazia do curso oferecido pelos Ginásios Vocacionais, um curso profissionalizante ou de formação técnica, mas, comprometia, por suposto, o sistema de ensino com a questão do trabalho.

A noção de educação vocacional, de acordo com o documento que vem sendo utilizado como base para o tratamento das questões conceituais, era um dos elementos de diferenciação do ensino vocacional, em relação a outras propostas de renovação educacional, conforme se lê:

Há tentativas de educação vocacional, mas para compreendê-las seria oportuno definir o que cada uma delas entende por “vocacional”.

A nós, parece-nos que a expressão não deve se limitar às oportunidades de contacto do jovem com diversificado campo de atividades representada por rol mais detalhado de matérias. Educação vocacional é antes um processo de grande amplitude que pretende sentir, analisar e encaminhar, de forma não diretiva, os interesses, capacidades e aptidões dos jovens em relação a estudos e trabalho. A grande área de investigação vocacional inclui, necessariamente, o conhecimento da capacidade científica, da capacidade literária, etc. Consideramos falacioso o conceito que define educação vocacional como inclusão de atividades técnicas no currículo, desligadas do conjunto do processo educacional geral. Corremos, no momento atual, o grande risco de implantarmos uma pedagogia de “moda”. Esta “moda” faz com que educadores mal prevenidos considerem uma escola renovada, aquela que faz funcionar uma oficina de artes industriais,

um ambiente de economia doméstica, de práticas comerciais, ou ainda a que contrata um professor de pintura e modelagem ou de teatro. Nesta linha a escola em breve se transformará numa colcha de retalhos onde as partes vão se colocando ao acaso.

[...] Muitos confundem, ainda, educação vocacional com formação profissional, não distinguindo também, especialização de qualificação. As tendências de especialização são bastante valorizadas e se insinuam através de soluções nem sempre realizadas pelo poder público. É bem verdade que as empresas exigem, cada vez mais, especialistas. Talvez a única vantagem dessa formação seja a de representar uma solução de urgência. É, entretanto, bastante limitadora e nas condições em que se apresenta, jamais poderá servir a um posterior aprofundamento teórico. O especialista formado assim precocemente estará pouco preparado para apreciar a contribuição daquilo que não depende de sua especialidade. Ele estará mais no meio das cousas do que diante delas”. (Fundamentos, p. 5-6).

A educação promovida pelos ginásios vocacionais era voltada para a **formação geral**. A questão do **trabalho** era considerada muito mais complexa do que a simples formação técnica. Usando-se uma expressão que entrou em voga no vocabulário pedagógico posteriormente, no Vocacional o trabalho era concebido como **princípio educativo**.

A professora Maria da Glória Pimentel, que foi Supervisora do setor de Orientação Educacional, em um trabalho, apresentado no V Congresso Nacional de Educação, em Belo Horizonte, no ano de 1980, intitulado *O Homem e seu Trabalho*, situa a questão do trabalho sob a perspectiva educacional, baseada em sua experiência no Vocacional:

Falo do trabalho do Orientador Educacional, em busca do significado do seu fazer, enquanto relato o caminho por mim percorrido, como Orientadora Educacional de uma escola industrial, passando pelas experiências dos ginásios vocacionais, cuja proposta renovadora fugia ao comum das inovações da época, por trazer em suas intenções e na sua concretização, a idéia de uma pedagogia de Trabalho.

[...] Penso trazer a contribuição de que a educação não pode ser pensada separadamente do trabalho. É por meio dele que, concretamente, o homem se situa, se descobre, como pessoa e como sujeito, capaz de transformar-se e transformar o mundo onde vive. A reflexão sobre o trabalho, vivido ou observado, educa a educadores e educandos, transformando a todos pela “compreensão das próprias condições de vida do homem e da Sociedade, em suas determinações fundamentais e representações culturais. Compreensão não contemplativa, mas, ao contrário e, ao mesmo tempo, fruto e semente da ação transformadora”. [Wagner Gonçalves Rossi, “Educação e Trabalho”, Folha de São Paulo, 20.04.1980] (CME/FEUSP. AT, Doc. 4).

O pensamento expresso por Maria da Glória Pimentel remete para as concepções elaboradas pelo Serviço do Ensino Vocacional, segundo as quais o trabalho era colocado como uma dimensão fundamental da construção humana na medida em que o trabalho dota o ser humano da capacidade de construir o mundo e a si mesmo, no mundo. Os *Planos*

Pedagógicos e Administrativos são uma das principais fontes para o tratamento dessa questão, onde se lê:

O Ato humano de transformação da Natureza é o trabalho, que torna o Homem pessoa à medida que cria novas realidades, situando-o no momento histórico. Pelo trabalho o Homem se coloca acima dos determinismos naturais, comunicando-se com os outros Homens e participa da criação universal. O trabalho projeta o Homem na solidariedade cósmica. (PPA/GVs, 1968, p. 7).

O momento político e a premente necessidade de convencer as autoridades educacionais de São Paulo de que a experiência do ensino vocacional correspondia às expectativas da sociedade que, cada vez mais, estabelecia o desenvolvimento econômico como meta, justificariam as enfáticas afirmações sobre a capacidade humana de, por meio do trabalho, superar os obstáculos naturais ao seu avanço.

Assim, trazida para o plano real da educação, a questão do trabalho, inserida na formação geral, era colocada como um campo de exploração das potencialidades humanas, por meio da qual os alunos deveriam descobrir seus interesses e aptidões, de modo a se tornarem capazes de escolhas profissionais, como técnicos de nível médio ou na perspectiva de formação de nível superior, ao término do curso ginásial.

Essa tarefa era atribuída de modo mais específico às áreas técnicas: Artes Industriais, Artes Plásticas, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica. Mas, a orientação vocacional dos alunos (concebida como descoberta, auto-conhecimento) era uma das principais funções da Orientação Educacional. Era esse setor, ou melhor, a própria Orientadora Educacional, que organizava, ao longo dos quatro anos de estudo, uma síntese decorrente da detalhada observação que se fazia do aluno, de suas características de personalidade, habilidades e desempenho nas diferentes áreas e atividades do currículo escolar, dando lugar a uma ficha que traduzia, em caráter indicativo, não diretivo, a *vocação* do aluno, do ponto de vista da sua inescapável e, de todo modo, desejável, inserção no mundo do trabalho.

É preciso ressaltar que essa inserção deveria contemplar tanto a *vocação* do aluno e sua realização pessoal como, sobretudo, as necessidades e demandas sociais da sua comunidade, reiterando-se, assim, a concepção de trabalho como ato criativo: da própria pessoa e do mundo do qual ela faz parte. Nessa perspectiva colocava-se a questão da concepção de educação como um *processo irreversível para a liberdade*, conforme afirmações contidas nos Planos Pedagógicos e Administrativos, citadas no capítulo 1.

Concebendo-se cada pessoa com alguém livre para *optar por uma forma de ser e fazer*, o trabalho como ato criativo do ser humano significará, também, um ato de liberdade.

Luis Carlos de Menezes, analisando a experiência do Vocacional, concluiu que, mais do que educar *para a liberdade*, o processo educativo que se desenvolvia, a partir da condição de sujeito do educando, tinha a liberdade como *premissa*⁷⁶. Isto é: educar para a liberdade significa educar em liberdade. Sem dúvida, essa condição não se estabelecia, nas relações entre as diversas instâncias do Sistema Vocacional, sem polêmicas e controvérsias, mas foi, de fato, um dos seus principais princípios pedagógicos.

Estabelecendo-se a liberdade como premissa do processo educativo, na perspectiva da pedagogia do trabalho, era possível, também, conceber o comprometimento e o engajamento como atos livremente praticados por pessoas que se realizam por meio do trabalho. Assim sendo, o significado da inserção do ser humano em **seu mundo** (no mundo por ele construído) seria estabelecido no contexto das relações sociais. Essa percepção colocava, para o ensino vocacional, o último aporte teórico considerado neste estudo: o caráter comunitário de sua proposta de educação.

Entretanto, é preciso considerar que a concepção de trabalho que embasava o ensino vocacional estava longe de ser unânime na sociedade brasileira. As resistências enfrentadas pelo ensino vocacional, decorrentes de discrepâncias e controvérsias culturais e sociais em torno da questão do trabalho serão tratadas no próximo capítulo.

2.2.4 Educação comunitária e estrutura curricular

A concepção de educação centrada na pessoa do aluno, objetivando sua formação e atuação, a partir de uma inserção social, tinha como decorrência a caracterização da escola vocacional como **comunitária**. Na definição de escola comunitária os organizadores do Sistema de Ensino Vocacional buscaram fundamentos, sobretudo, no pensamento cristão, principalmente, no *personalismo* de Mounier, que, na análise do Padre Henrique de Lima Vaz, era impelido *na direção de uma visão da história onde **pessoa e comunidade** se mostram como os pólos dinâmicos capazes de orientar num sentido autenticamente humano a grande mutação histórica dos nossos dias* (Apud MASCELLANI, 1999, p 72).⁷⁷

⁷⁶ Essas idéias foram desenvolvidas na palestra proferida pelo professor Luis Carlos de Menezes, intitulada *Os Ginásios Vocacionais: Passado Perfeito ou Futuro Condicional?*, na abertura do 2º Seminário GVive de Educação, realizado no SESC Avenida Paulista/SP, em 25 de novembro de 2009.

⁷⁷ A leitura de obras de Mounier e de outros pensadores católicos como Jacques Maritain, Teilhard de Chardin, Lima Vaz, Lebreton parecia ser parte da formação intelectual da Coordenação e dos membros das equipes

Entendia-se, portanto, *comunidade* como espaço de existência e atuação do aluno. E nesse sentido, a noção de comunidade não era estática, ou restrita a um local.

A vida de uma pessoa, por mais que se atenha ao espaço físico, pode ganhar amplitude que extrapole esse espaço. A *vivência* do aluno, trabalhada pelo processo educativo, deveria, necessariamente, ganhar novos horizontes, tanto físicos, espaciais, como, principalmente, intelectuais.

A noção de uma comunidade de vivência, que se amplia conforme o processo educativo avança, estava relacionada à estrutura curricular adotada pelo Sistema Vocacional.

Essa relação, contudo, não foi dada como pronta aos *executantes* do projeto de ensino vocacional. É possível localizar na documentação analisada, momentos específicos da construção dos conceitos que fundamentaram a estrutura curricular e sua prática, nos ginásios vocacionais.

No Acervo Edneth Ferrite Sanches, há um documento identificado como *Do Serviço do Ensino Vocacional*, de abril de 1964, que contém um roteiro de itens de natureza pedagógica que precisariam ser tratados nos trabalhos do ginásio vocacional; o item V – *Conceito de escola comunitária e consciência do cidadão* – apresenta definições, que constituem indicações curriculares:

ESCOLA COMUNITÁRIA

O que é uma escola comunitária?

1. escola onde se reúnam todos os esforços das famílias que moram ao redor da mesma e cujos filhos a freqüentam,
2. onde o processo de integração de grupos se realiza através da ação direta dos educadores, dos pais e dos próprios alunos,
3. escola onde as aprendizagens efetivadas por uns se irradiam sobre os outros ou sobre todos,
4. escola que se coloca como centro para onde convergem as realizações de outros grupos ou instituições e de onde partem resultados desta conversão,
5. local onde as pessoas se sintam à vontade para discussão e resolução de problemas comuns,
6. local onde as colaborações de todos sejam aceitas e as necessidades sejam superadas sem interferência de preconceitos de qualquer ordem. (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 6)

técnicas do SEV, bem como dos orientadores pedagógicos e educacionais. Esses autores, contudo, não eram muito trabalhados pelos professores, pelo menos, a se julgar pelo material que lhes era entregue para estudos. De todo o conjunto de textos do Acervo Edneth Ferrite Sanches, há apenas um extrato do Livro de Mounier *Le Personnalisme*; são três pequenos parágrafos, traduzidos para o português, que se referem à noção de *pessoa*. Do ponto de vista do trabalho que se desenvolvia no Vocacional, a frase mais significativa nesse pequeno trecho, selecionado da obra de Mounier, é a seguinte: *A pessoa não existe senão dirigida para outrem; não se conhece senão através de outrem e só assim se encontra.* (EFS, Cx. 5, G. II, Doc. 38). Os professores de Estudos Sociais do segundo ciclo, em 1968, em seus seminários de estudos incluíam alguns textos desses autores entre as obras de cientistas sociais e filósofos que eram discutidas.

O texto dos *Fundamentos teóricos do trabalho educacional nos ginásios vocacionais*, que é de 1966, avança na compreensão teórica do que deveria ser a escola comunitária:

Mais do que nunca nossas escolas secundárias deverão ampliar seus serviços, ou antes, mudá-los mesmo em sua estrutura interna. A educação comunitária traduzida em termos de educação para a cooperação é profundamente ampla e nos quadros de áreas sociais em desenvolvimento é necessidade vital

[...] Outras forças da comunidade

O planejamento do currículo que considera a educação como resultado do ambiente total deve envolver o estudo de todas as forças educacionais, a utilização que delas poderá fazer, bem como benefícios que poderá resultar para a escola.

Lembramos que a maior força educacional é a vida da própria comunidade e é aí que os jovens poderão aprender e praticar responsabilidades sociais. (Fundamentos, p. 17)

Finalmente, nos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo*, de 1968, as formulações sobre a organização curricular da escola comunitária, que o ginásio vocacional deveria ser, indicam o amadurecimento do sistema.

Considerando o currículo *como todo o conjunto de experiências de vida proposto pela escola (como, aliás, consta do Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais)*, visando o atendimento dos objetivos propostos e correspondendo a determinados valores, o documento reconhece que:

Há uma idéia fundamental contida em nossa definição [de currículo], e que precisa ser detalhada. É a de preparar o jovem para reagir construtivamente frente e dentro de uma sociedade de massas. Isto significa que optamos pela formação do homem-consciência, capaz de emergir do todo social para, percebendo a amplitude de seu papel histórico, atuar no meio em que vive, interferindo nele e estabelecendo a direção dos processos que poderão levar um maior número de homens à emersão da consciência. (PPA/GVs, p. 78).

Essa idéia de currículo como instrumento para a ação se corporificou na noção de *core curriculum*, isto é, a identificação de um núcleo, de um motor – o coração – do currículo, assim formulada:

[...] o “core curriculum” será uma idéia ou um grande conceito que poderá vivificar a seqüência de problemas e dar-lhes a desejada unidade. Esta idéia ou conceito deverá ter implicações universais, mas estará vinculada à realidade próxima em que vivem os educandos, pois, somente assim, cada educando poderá treinar a condição de ser universal.

[...] O “core curriculum” é um instrumento de direção na interpretação da cultura e nos permite interpretar, também, o processo histórico, trazendo para o presente a contribuição dos fatos passados. As recorrências ao passado não devem ser entendidas como apelo à chamada “cultura geral ou

clássica”, mas como condição indispensável para a compreensão do processo histórico. (PPA/GVs, p. 82-83)

Essas idéias eram traduzidas por uma montagem *concêntrica* do currículo. O primeiro círculo, correspondente à primeira série, compreendia o município (cidade e zona rural) onde se situava cada um dos ginásios; o segundo círculo – segunda série – correspondia ao estado de São Paulo; o terceiro círculo – terceira série – deveria tratar do Brasil e, envolvendo esses três, o quarto círculo – quarta série – tinha como objeto o Mundo.

Essa montagem concêntrica significava que, do ponto de vista educacional, todos os espaços eram duplamente interligados: os mais amplos abrangendo ou incorporando os menores e estes, por seu turno, repercutindo, como referências, perspectivas, visões, conceitos, nos espaços maiores.

Nessa estrutura curricular, cada unidade (município, estado, país, mundo) tinha sempre dois papéis, ou significados: era objeto de estudo, em si, e critério ou referência para o estudo dos demais. Uma relação muito particular se estabelecia entre o primeiro círculo e o último: o local representava o ponto de vista a partir do qual o mundo seria conhecido e o mundo, uma vez conhecido, forneceria orientação e aporte instrumental, sobretudo conceitual e técnico, para as ações comunitárias, construtivas, que era a forma de intervenção social dos alunos em seu espaço específico e eram praticadas, sistematicamente, na última etapa do curso ginásial.

A partir dessa estrutura curricular organizava-se a relação escola – comunidade. Como já se analisou, a criação do ginásio vocacional em uma determinada cidade era precedida pela realização de uma pesquisa de comunidade, que permitia traçar o perfil sócio-econômico e cultural do **local** onde o processo educativo deveria ter lugar.

Essa pesquisa era o ponto de partida e a referência básica para o funcionamento da escola. Dela decorriam: a sistematização do conhecimento da realidade social na qual se inseria a escola; a organização de material de estudo para o corpo docente; fundamento para a seleção dos alunos; conteúdos específicos a serem trabalhados nas diferentes áreas de estudo; espaços de atuação dos alunos, como retorno dos resultados obtidos pelo aprendizado.

A estruturação curricular concêntrica do sistema de ensino vocacional deveria corresponder, pedagogicamente, à definição de objetivos. Essa definição, por sua vez, deveria ser coerente com a concepção de educação como formação de valores e atitudes, de acordo com a idéia de educação centrada no aluno.

Os objetivos educacionais, estabelecidos pelo Sistema Vocacional, implicavam articulações que, em certa medida, reproduziam a estrutura curricular concêntrica, na medida em que configuravam linhas de abrangência, com a particularidade de, nesse caso, serem

invertidas e partirem do geral, do mais amplo, para o particular e específico. Assim, a definição de objetivos estabelecia as seguintes listagens: a dos Objetivos Gerais do Sistema; os Objetivos Gerais de cada ginásio; os Objetivos Gerais das Áreas de Estudo; os objetivos específicos do ano letivo e os específicos das unidades pedagógicas bimestrais.

Os objetivos gerais: do Sistema, dos Ginásios e das Áreas, formulados pelo SEV, em trabalhos desenvolvidos pela Coordenação e pelas equipes técnicas, eram colocados à priori, para conhecimento e reflexão dos professores. Mas, não eram estáticos. O Vocacional, já se afirmou, era uma experiência que refletia sobre si mesma, em permanente processo de auto-avaliação, promovendo, portanto, mudanças que se revelassem pertinentes e necessárias tanto em suas formulações teóricas como nas práticas delas decorrentes. Os objetivos específicos, para cada ano letivo e para cada bimestre, eram elaborados pelo conjunto de professores e orientadores, reunidos nas atividades de planejamento que se verificavam ao longo de todo período letivo, com ênfase no início do ano.

A expectativa pedagógica era de que houvesse sintonia entre a estrutura curricular, que definia os conhecimentos a serem elaborados, e os objetivos propostos, que definiam a formação de atitudes. Isso significava que, em função da concepção de educação centrada na pessoa do aluno, a questão de sua inserção social não se esgotava na caracterização do local como espaço de vivência, e na definição de objetivos. Colocava-se, também, a necessidade de promover o desenvolvimento intelectual, constituído por conhecimento e habilidades, em articulação com a formação do comportamento. Para tanto, o ensino vocacional, além da estrutura curricular concêntrica, que pressupunha o local concreto da vivência do aluno como espaço de atuação e referência para as demais inserções, adotava a proposta pedagógica de **ensino temático**, identificada, como já se assinalou, como core curriculum.

O artigo nº 100 do Regimento Interno é bastante explícito: *Todo conteúdo curricular se orientará por um tema central escolhido de forma a atender às necessidades de compreensão dos problemas universais, o que no Ginásio Vocacional se definirá com sendo o “Core curriculum”*. Retomando os Planos Pedagógicos e Administrativos, verifica-se que essa formulação regimental avançou no sentido de se estabelecer a relação entre os problemas universais, nacionais e locais:

A definição de um “core curriculum” supõe uma amadurecida análise de realidade, vista no plano universal, no de nação e da pequena comunidade onde convivem educadores e educandos. A imagem formada pelo “core curriculum” deverá estar presente, em todos os momentos, na ação que o educador desenvolve. É preciso, também que ela vá se tornando cada vez mais consciente para os educandos. Desde as primeiras experiências, é necessário colocar o educando em condições de se situar. A consciência de

participar de um processo com objetivos definidos e reconhecíveis leva o jovem a um estágio superior de consciência. Ele não é manipulado pela educação, passa a elaborar o próprio processo. (PPA/GVs, p. 82).

Porém, a noção de core curriculum não era igualmente compreendida pelo conjunto dos professores do ensino vocacional. As definições encontradas nos documentos não repercutiam com clareza nos planejamentos concretos das diversas áreas. Um certo senso comum pretendia considerar que a noção de core curriculum, com as exigências pedagógicas a ela inerentes, dizia respeito, especificamente, à área de Estudos Sociais. Isso de dava pelo fato de competir à área de Estudos Sociais a escolha dos temas que traduziriam a *idéia ou grande conceito*, isto é: o core curriculum, que orientaria as atividades, em cada um dos círculos curriculares, durante o ano letivo.

No entanto, apesar dessa limitação de ordem prática, o ensino temático tinha a prerrogativa de organizar o processo educativo, sobretudo, os seus aspectos cognitivos, tendo como referências três condições básicas, subjacentes à noção de core curriculum: o interesse dos alunos, a atualidade dos problemas levantados e a relevância social dos conhecimentos a serem construídos.

O interesse do aluno, a atualidade do tema e a relevância social do conhecimento completavam a idéia de educação centrada na pessoa do aluno, estabelecendo, no processo educativo, as relações fundamentais entre educação escolar e a experiência de vida. Assim sendo, o ensino temático acrescentava à estrutura curricular concêntrica, organizada por recortes espaciais, as dimensões do **conteúdo específico** e, sobretudo, do **tempo**, possibilitando a articulação dos diferentes recortes espaciais, conferindo-lhes **sentido e significados**, do ponto de vista das ações humanas aí praticadas.

A articulação temática, no ensino vocacional, não se limitava aos recortes espaciais, mas perpassava todo o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a definição de objetivos, a seleção de conteúdos e as atividades didáticas de todos os componentes curriculares. Essa definição inovadora do currículo acarretava, também, uma nova forma de organização das Disciplinas tradicionais em *Áreas de Estudo*.

História e Geografia compunham a Área de Estudos Sociais que era a área núcleo do currículo porque tinha a atribuição de estabelecer, em cada série, os quatro temas que seriam estudados nos bimestres em que se dividia o ano letivo.

Os temas escolhidos eram, obviamente, atinentes ao círculo curricular correspondente, mas todos eles resultavam de um *olhar local*, completando-se, desse modo, a relação entre o currículo escolar e a comunidade.

Essa proposta pedagógica representava a principal diferença que se estabeleceu entre o ensino vocacional e o que era praticado nas escolas comuns (não experimentais), públicas e privadas do estado. Rompia-se, com ela, a tradição programática que impunha, em cada Disciplina do currículo escolar, uma seleção prévia de conteúdos, aleatória e estática em relação ao interesse e necessidades dos educandos. Com o ensino temático, voltado para a compreensão da realidade, atual e local, a atividade de ensino nos ginásios vocacionais podia se identificar à pesquisa. A integração de História e Geografia e a articulação com as demais áreas de conhecimento acrescentavam, ainda, os aportes da interdisciplinaridade. Era possível, assim, conceber o ensino como **produção de conhecimento**, que se efetivava nos dois segmentos do processo de ensino-aprendizagem: os professores e os alunos.

Para os professores, realizar o ensino como produção de conhecimento significava exercer seu trabalho com absoluto rigor profissional, implicando o que, posteriormente, chamou-se de formação continuada, em serviço.

Para os alunos, por *produção do conhecimento* entendia-se, justamente, o ensino como forma de **iniciação** à busca, à criatividade, à conquista, à construção de soluções para problemas. Nesse processo, a aquisição de conteúdos específicos, o cerne do processo educativo escolar, deveria resultar do amadurecimento intelectual dos educandos, em direção à afirmação de plena autonomia, da capacidade de *elaborar o próprio processo*, tanto na produção de conhecimentos como na escolha de atitudes e construção de significados, por meio dos quais as pessoas, os sujeitos históricos, assinalam sua presença no mundo.

O processo de produção de conhecimento era, sem dúvida, uma importante decorrência do *olhar local* que buscava, na realidade social, os aspectos: econômicos, políticos, culturais, artísticos, cotidianos, enfim, todos os aspectos que constituem o *existir* humano, em cada lugar e cada tempo e que, por isso, ao se transformarem em temas de estudo, poderiam conferir significados à existência humana.

Assim, a estrutura curricular, concêntrica e temática, adotada pelo ensino vocacional, complementada pela interdisciplinaridade e pela integração ensino-pesquisa, possibilitava, aos alunos e professores, a construção de uma visão de mundo capaz de levá-los a compreender a sua condição de agentes, construtores de sua própria inserção na história.⁷⁸

⁷⁸ Para exemplificar essa percepção, um breve relato, resgatado da memória. Certa vez, indagada, sobre o que se fazia de **tão diferente** no ensino vocacional, pelo professor Fernando Novais, respeitado professor de quem tinha sido aluna no recém-concluído curso de história da USP, respondi, em linhas gerais e, àquela altura, muito incipientes, com as informações contidas neste texto. Isso ensejou, por parte do professor o seguinte comentário: *Ah! vocês se ocupam com a questão de **como um barretense vê o mundo!*** E era isso mesmo! E de como essa visão de mundo se fazia presente na visão que um barretense, estudante do ginásio vocacional, construiria de sua cidade, do seu estado, do seu país, do mundo e, sobretudo, de si mesmo.

O arcabouço teórico, levantado pela pesquisa, adquire consistência e sentido quando projetado no campo da prática, docente e discente, entendido como o espaço privilegiado dos executantes do projeto de ensino vocacional.

2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica, desenvolvida nos ginásios vocacionais, compreendia unidade e diversidade: unidade de princípios, propósitos e objetivos; unidade metodológica e temática na abordagem dos conteúdos e no desenvolvimento das técnicas de estudo; diversidade na ação. A unidade expressava a função de coordenação do Sistema, exercida pelo SEV; a diversidade era decorrente da ação específica, desenvolvida em cada Ginásio Vocacional. A unidade, porém, não deve ser entendida como algo estabelecido a priori que se impusesse, como camisa de força, às ações; a diversidade, verificada na ação, por sua vez, não se apresentava como reação à unidade, mas correspondia à necessidade de se atender às características específicas das comunidades nas quais os ginásios vocacionais se inseriam, além de corresponder à individualidade dos agentes do processo educativo. Unidade e diversidade, na prática pedagógica do Vocacional, não eram forças antagônicas, ao contrário, convergiam para a concretização da experiência de renovação da educação, proposta pelo Sistema de Ensino Vocacional.

2.3.1 Os agentes da prática pedagógica: alunos, professores e técnicos.

A pesquisa de comunidade, com a qual se iniciava o processo de instalação de um ginásio, determinava, também, o perfil de sua clientela. Entre os critérios de seleção dos alunos constava o que visavam reproduzir, na escola, a pirâmide social da comunidade.⁷⁹ Pretendia-se, por meio desse critério, identificar, tanto quanto possível, a escola com a comunidade em que ela se inseria, de modo a possibilitar que o processo educativo, desenvolvido pela escola, correspondesse à diversidade das necessidades e aspirações sociais presentes na sociedade, proporcionalmente, reproduzida na composição do corpo discente. Essa reprodução se tornava ainda mais expressiva na medida em que, no sistema vocacional, os pais dos alunos tinham intensa participação nas atividades da escola.

Nesse caso, o **local**, tematicamente estudado, era instituído como um **mirante**, na acepção de Michel Lowy, do qual os jovens desvendavam o mundo ao seu redor, tão longe quanto o conhecimento pudesse fazer sua visão alcançar.

⁷⁹ Ver: GUARANÁ; 1969.

A seleção dos alunos, respeitando-se a proporcionalidade social, se dava por meio de uma prova, nos moldes do exame de admissão da escola pública da época, constando de questões de Português, Matemática, História e Geografia, seguida de uma entrevista, cujo objetivo era levantar, sobretudo, as condições de vida, hábitos e características psicossociais dos jovens.

A forma e os critérios de seleção eram o primeiro procedimento para se conhecer o aluno. A partir desse conhecimento, o processo educativo se iniciava; o desenvolvimento desse processo deveria levar ao aprofundamento do conhecimento e, principalmente, ao autoconhecimento do aluno.

Os alunos egressos eram distribuídos em turmas, segundo dois critérios: o primeiro estabelecia a definição de duas etapas escolares, a de *exploração e desenvolvimento*, correspondente às primeira e segunda séries e a de *aprofundamento*, nas terceira e quarta séries.

Essa divisão era significativa no desenvolvimento do trabalho de orientação educacional; servia, também, de critério para a orientação didático-pedagógica do trabalho dos professores.

Na etapa de exploração e desenvolvimento, a distribuição dos alunos nas classes da mesma série obedecia a critérios de desenvolvimento físico, avaliados pela área de Educação Física.

Um exemplo de como era esse procedimento, encontra-se na documentação relativa ao G.E.V. Chanceler Raul Fernandes. A cópia carbono existente está sem data, mas, por sua localização no conjunto da documentação recolhida por Edneth Ferrite Sanches e pela quantidade de alunos mencionada, trata-se das turmas egressas em 1969:

DIVISÃO DE CLASSES

As primeiras séries do Ginásio Estadual Vocacional “Chanceler Raul Fernandes”, contando com o número de 235 alunos, foram divididos obedecendo ao seguinte critério:

A – Houve uma divisão inicial dos alunos por idade cronológica em 8 séries [classes].

B – Os professores de Educação Física realizaram um teste de habilidade motora com todos os alunos, numa tentativa de remanejar as classes, obedecendo ao critério idade e desenvolvimento motor tornando-as as mais homogêneas possíveis quanto a tais aspectos.

1. Os testes foram demoradamente discutidos pelos professores desta área.

As provas, estabelecidas pelos professores, testaram: equilíbrio, agilidade, coordenação, agilidade e coordenação (combinadas) e velocidade.

Os resultados destes testes permitiram: a divisão dos alunos em 8 classes mantendo a média de 30 elementos e, em cada uma, levantar algumas hipóteses que poderão ser comprovadas no transcorrer do ano letivo.

Haveria correspondência entre desorganização motora e desorganização intelectual?

Em que áreas os alunos sem habilidades motoras sentem mais dificuldades?

Haveria relação com a faixa de idade?

Os alunos foram ainda submetidos a exame médico. Os resultados foram colocados aos professores em Conselho Pedagógico para que tal conhecimento auxiliasse no planejamento da Unidade. (EFS, Cx. 2(1), Bl. II; Doc. 32).

Além do procedimento formal e administrativo, o documento exemplifica, também, a prática pedagógica: tudo, sempre, partia do conhecimento do aluno.

Na etapa de aprofundamento, a divisão dos alunos era feita atendendo-se a um critério cognitivo, estabelecendo as classes dos *teóricos* e as dos *práticos*.

Havia muita dificuldade na compreensão desse critério. Para os pais de alunos e para os próprios alunos e professores essa divisão era extremamente problemática, confundida, em geral, com a separação entre os *mais* ou *menos inteligentes* ou, pelo menos, *mais* ou *menos adiantados* nos estudos. Porém, mesmo descartando-se equívocos, provocados por entendimentos preconceituosos, envolvendo distinções, recorrentes no senso comum, entre teoria e prática, essa divisão acarretava mais problemas do que indicações sobre a melhor condução para as ações didáticas. Por isso, será uma das questões tratadas no próximo capítulo. No entanto, essa era uma das proposições enriquecedoras do processo educativo que se desenvolvia no Vocacional, representando um dos desafios mais instigantes para o trabalho dos professores.

Correspondendo às duas etapas escolares, o corpo docente era igualmente dividido em duas equipes específicas⁸⁰. Cada equipe era composta pelo conjunto dos professores e pelas orientadoras pedagógica e educacional; os professores responsáveis pelo setor de Recursos Áudio Visuais, RAV, e os técnicos que respondiam pelos diversos serviços, inclusive pela Biblioteca, eram comuns às duas equipes docentes.

As equipes de professores se agrupam em Áreas de Estudo: Estudos Sociais (História e Geografia); Ciências, Matemática, Português, Inglês e Francês e Áreas Técnicas: Educação Musical, Artes Plásticas, Teatro, Práticas Agrícolas, Práticas Comerciais, Artes Industriais, Economia Doméstica e Educação Física.

⁸⁰ No Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha adotou-se divisão diferente, com os professores se dividindo em equipes que trabalhavam: uma, com primeiras e quartas séries e outra, com segundas e terceiras; para o Ginásio de Rio Claro, há informações, já no ano de 1969, segundo as quais os professores acompanhavam as turmas de alunos da primeira à quarta série.

Estudos Sociais era, a rigor, a única área formal do corpo docente, comportando o trabalho conjunto de dois professores de matérias escolares específicas: um para a História e outro para a Geografia⁸¹. Era, também, a área núcleo do sistema, a partir da qual todo o planejamento pedagógico era feito, na medida em que instituiu o core curriculum.

As demais áreas de estudo se configuravam em função da metodologia de trabalho integrado que reunia, sempre que necessário, os professores das disciplinas específicas para um trabalho conjunto. Desse modo, havia a área de Ciências e Matemática e a área de Comunicação e Expressão, formada por Português, Inglês, Francês e Teatro. Na composição dessas áreas, dependendo das necessidades e possibilidades de integração de estudos, incluíam-se as áreas Técnicas e as Práticas Educativas. Em todos os casos havia, sempre, a articulação com Estudos Sociais.

O sistema vocacional contemplava, de forma integrada ou, pelo menos articulada, com suas áreas de estudo, os campos e aspectos do processo educativo estabelecidos, regimentalmente, para as Práticas Educativas: Educação Familiar, Cívica e Religiosa; no entanto, o corpo docente não contava com professores específicos para esses campos. Em geral, essas Práticas eram desenvolvidas, na perspectiva de integração temática, pelas demais áreas, conforme a afinidade de conteúdos e atitudes ou valores definidos em função do atendimento aos objetivos propostos. Elas envolviam, também, ações das diversas Instituições Escolares, que serão analisadas mais adiante. Especialistas, voluntários da comunidade, eram, freqüentemente, solicitados para trabalhos nesses campos, sobretudo no ensino religioso⁸². Pioneiramente, o Ginásio Vocacional, assumia aspectos da educação sexual, sob a responsabilidade da Orientação Educacional, com a participação dos professores das áreas cujos conteúdos específicos tivessem relação com a temática, sobretudo, Ciências, Economia Doméstica e Educação Física⁸³.

Para cada uma das áreas de estudo havia uma Supervisão de Área, exercida por um professor especialmente designado pela Coordenação do SEV. Os Supervisores de Área realizavam um trabalho de articulação entre os professores da mesma área, que atuavam nos diferentes ginásios; essa era, talvez, a forma mais efetiva de estimulação e controle de uma

⁸¹ Essa condição implicava dois profissionais sendo pagos pelo mesmo tempo despendido no trabalho: as quatro aulas semanais, em cada classe, eram igualmente atribuídas aos dois professores. Essa situação nunca, antes ou depois do Vocacional, se repetiu no regime regular de trabalho do magistério paulista.

⁸² No Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, um sacerdote católico e um pastor protestante (Airthon e Glauco, respectivamente), integravam, como professores, a área de Estudos Sociais, respondendo por estudos de Filosofia e respondiam pelas atividades específicas de ensino religioso.

⁸³ Infelizmente, esse pioneirismo não podia contar, ainda, com a colaboração da área de Estudos Sociais. Os estudos sobre a sexualidade humana, em História, ainda não eram expressivos, na formação dos professores da área. Alguns episódios, mencionados no próximo capítulo, são ilustrativos dessa carência.

possível, ou desejável, homogeneidade entre as unidades escolares que compunham o sistema. Os Supervisores reuniam-se com seus professores durante as atividades gerais de planejamento além de manterem reuniões periódicas, em São Paulo, e visitas às escolas, em geral, uma por bimestre. As reuniões de área eram momentos privilegiados de estudos e debates ou, como se diria atualmente, de formação continuada dos professores.

A organização formal do corpo docente se completava com o estabelecimento de três condições básicas para o exercício da docência: trabalho em equipe, trabalho integrado e trabalho em tempo integral.

Essas três condições eram a essência do trabalho vocacional. Eram elas que estabeleciam, mais do que qualquer outra circunstância, teórica ou prática, as possibilidades de renovação educacional, de experimentação, de criação de novos métodos. Por meio desse tripé, o processo educativo, implementado pelo sistema vocacional, realizava, muito antes de ser formulada como política educacional, a integração ensino / pesquisa / extensão. Eram essas condições que ensejavam, como rotina, *a iniciativa dos executantes*.

A organização do ensino no ginásio vocacional, tanto no que dizia respeito às atividades dos alunos, como ao trabalho dos professores, era complementada e coordenada pelo corpo técnico-administrativo, composto pelos setores que constituíam o Serviço do Ensino Vocacional e a Administração dos Ginásios Vocacionais.

A estrutura formal do SEV, a julgar pelas fontes consultadas, foi sendo constituída à medida que a proposta de renovação educacional, que estava a seu cargo, foi sendo construída. Como já se mencionou, há, na documentação trabalhada, um texto de um *REGIMENTO DO SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL*, datado de 5 de agosto de 1968, que parece ser sistematização de uma organização instituída pela prática. Em todo caso, por meio deste documento, é possível reconhecer a organização administrativa que fazia funcionar o Sistema de Ensino Vocacional.

No Capítulo II – *Da Direção e Organização do Serviço do Ensino Vocacional*, o artigo 3º estabelece: *A direção do Serviço do Ensino Vocacional é exercida por um Coordenador Geral, assessorado por técnicos em assuntos pedagógicos, jurídicos, de planejamento administrativo e de relações públicas.* (Folha 1).

O artigo 11, desse Capítulo, estabelece quatro setores: I – Setor Pedagógico; II – setor de Administração; III – Setor de Relações Públicas e IV – Setor de Publicações. O artigo 12 estabelece os subsetores, dos quais, para os objetivos deste estudo, interessam os que compunham o Setor Pedagógico: a) Currículo; b) Pesquisa; c) Preparação de Pessoal; d) Testes e Medidas; e) Recursos Audiovisuais e f) Biblioteca (Folha 2)

O Capítulo V: *DO PESSOAL E SUA QUALIFICAÇÃO*, completa informações sobre a organização funcional do SEV:

Artigo 24 – Será pessoal próprio do Serviço do Ensino Vocacional, nos termos de sua legislação específica e deste Regimento, o seguinte: I – Coordenador Geral; II – Assessores; III – Coordenadores de setores; IV – Coordenadores de subsetores; V – Supervisores de áreas; VI – Pessoal técnico, administrativo e braçal.

Artigo 25 – O pessoal do Serviço do Ensino Vocacional deverá ter qualificação adequada ao exercício das várias funções, respeitando-se, em cada caso, a legislação do Ensino Vocacional e outros dispositivos legais.

Parágrafo Único – O pessoal referido no presente artigo deverá ser previamente preparado, através de cursos e estágios, conforme critérios do Serviço do Ensino Vocacional. (CME/FEUSP, Cx. 15, Doc. 8; folha 6)

É interessante observar que nos itens que se referem aos setores e aos subsetores do SEV, não são mencionados os Supervisores de áreas, embora, no Capítulo III: *DA COMPETÊNCIA DO SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL E DE SEUS ORGÃOS*, o artigo 16, que estabelece as competências do setor pedagógico e de seus subsetores, menciona funções que eram exercidas por eles.

As Áreas de Orientação Pedagógica e Orientação Educacional, para as quais também havia Supervisores, indicados pelo SEV, além de funções eminentemente didáticas, respondiam pela administração do ginásio. A Direção era exercida por um Orientador Pedagógico, segundo o Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais. Os professores poderiam ser requisitados para funções administrativas ou serviços técnicos eventuais.

Dentre os setores técnicos, o Setor de Recursos Áudio Visuais – RAV – e as Bibliotecas, Geral e de classe, mais do que disponibilizar recursos técnicos aos professores e alunos, promoviam a pesquisa e a produção de materiais didáticos – outra característica que conferia ao sistema vocacional a condição de experimentação renovadora das atividades educacionais. O profissional especialista, que ocupava o Setor de RAV, não era, simplesmente, um técnico; além de executar os trabalhos solicitados pelos professores, ele tinha uma atuação docente: participava do planejamento das Unidades e das atividades didáticas, propondo ações e projetos ligados às diferentes formas de comunicação visual e sonora que poderiam contribuir com o trabalho educativo. Competia a ele, ainda orientar professores e alunos na produção de seus próprios materiais para estudo e na manipulação dos poucos instrumentos que, na época, estavam à disposição da educação escolar⁸⁴. Sempre que

⁸⁴ Esses instrumentos eram, além de papel, lápis, pincéis e tintas, basicamente, retro-projetor, para transparências, episcopio e epidiascópio, que projetavam slides ou diapositivos e material não transparente e toca-discos; gravadores e projetores cinematográficos, eram ainda raros e caros e, em geral, os que se usavam, em Barretos, por exemplo, eram emprestados por pais de alunos ou instituições locais, cine-clubes, por

possível, o especialista de RAV participava pessoalmente das atividades manipulando os materiais e instrumentos utilizados nas apresentações e documentando as ações desenvolvidas. Em geral, se estabelecia uma interação didática entre o Setor de RAV e os professores de Artes Plásticas e de Educação Musical, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades dos alunos na utilização das formas de expressão que, posteriormente, foram identificadas como *novas linguagens* nos campos culturais e educacionais.

Além das contribuições do Setor de RAV, era relevante, do ponto de vista da utilização de recursos didáticos inovadores, o fato de todas as Áreas de Estudo, as Áreas Técnicas e as Práticas Educativas disporem de salas e outros espaços ambientais, que atendiam às necessidades materiais das atividades didáticas. Portanto, alunos e professores contavam, sempre, em suas atividades, com um material didático básico, inclusive instrumentos para Educação Musical, o que permitia caracterizar as aulas como momentos de construção do conhecimento, mesmo em se tratando de estágio elementar de iniciação, caracterizando, como já se afirmou, o ensino como produção de conhecimento.

Para os professores, o desafio da produção do conhecimento se colocava, desde o início de suas atividades, no Planejamento Anual e prosseguia com os estudos complementares, ainda na fase do planejamento, concentrando-se na preparação das atividades didáticas a serem desenvolvidas pelos alunos. Finalmente, a produção de conhecimento concluía-se, acrescentando-se ao desenvolvimento dos conteúdos específicos os suportes psíquico-pedagógicos, incluindo-se os **sofisticados** procedimentos de avaliação, adotados pelo Sistema de Ensino Vocacional.

2.3.2 O planejamento: objeto e atividades

O sistema de ensino vocacional tinha no **planejamento** o instrumento mais eficaz e inovador do processo educativo. Não é exagerado afirmar que era por meio desse instrumento que o vocacional estabelecia a ruptura com o ensino tradicional. A proposição inicial do planejamento partia da Coordenação do SEV, em conjunto com o Setor Pedagógico, que, além de elaborar, detalhadamente, as propostas e atividades político-administrativas do sistema, organizava e fiscalizava o planejamento didático-pedagógico em todos os seus estágios.

exemplo. Imagine-se o que o avanço técnico na área da comunicação, sobretudo os computadores, poderia possibilitar, em termos de educação escolar, se, além do acesso, os alunos e professores pudessem contar com a orientação e treinamento que lhes eram possibilitados no ensino vocacional, pelo Setor de RAV.

O planejamento formal, sistemático e rotineiro repassava todas as atividades do sistema educacional. Havia, contudo, dois momentos em que o planejamento significava o próprio Sistema Vocacional em construção: eram os dois planejamentos gerais, realizados na sede do SEV, em São Paulo, reunindo todos os professores, orientadores e até mesmo alguns técnicos, de todos os ginásios vocacionais, com o pessoal do SEV. O Planejamento anual, em fevereiro, poderia ser considerado o principal ato criador do Sistema; o Planejamento de julho era o momento de revisão, para correções e complementações a serem executadas no segundo semestre. Em ambos, havia tempos e espaços para atividades de estudos e aprofundamento da formação dos profissionais que trabalhavam no Vocacional: palestras, seminários, debates, cursos, tudo que, no momento, fosse julgado necessário e adequado para a implementação da proposta de renovação educacional. A realização dessas atividades poderia ficar a cargo dos integrantes do sistema ou de profissionais, especialistas em diferentes áreas de conhecimento, especialmente convidados pelo SEV.⁸⁵ Essas atividades poderiam ser gerais ou específicas de alguma área ou setor. De todo modo, elas acrescentavam à atividade de planejamento o suporte da atualização profissional.

Os planejamentos gerais eram, também, momentos de encontros entre pessoas, de intercâmbios intelectuais e de trocas de experiências pessoais e profissionais. E criavam oportunidade de construção e aprofundamento de relações de amizade, de romances e, também, de conflitos, de disputas, como se acontecesse em situações de intenso convívio entre os seres humanos.

Para o estudo dessa atividade, fundamental na caracterização da proposta de renovação da educação do Vocacional, desenvolvido a seguir, formularam-se duas questões: primeira, o que se consistia em objeto do planejamento? e segunda, quais e como eram desenvolvidas as atividades de planejamento?

O tratamento dessas questões focalizou o período em que o Sistema Vocacional poderia ser considerado constituído plenamente, isto é, os anos de 1966 e 1967, recuando a 1964 e avançando até 1969, em função da documentação encontrada. Essa escolha foi determinada por dois motivos, além, é claro, da disponibilidade documental: o sistema já acumulara experiência suficiente para explicitar o seu *fazer* e a pesquisadora, tendo trabalhado, como professora da área de Estudos Sociais, durante esses dois anos no G. E. V

⁸⁵ Antonio Cândido, Isaura Pereira de Queiróz, Oliveiros Ferreira, Maria Aparecida Joly Gouveia, eram alguns dos intelectuais que, freqüentemente, colaboravam com o Serviço do Ensino Vocacional no trabalho de formação e atualização dos professores e cujas obras eram estudadas e utilizadas por professores e alunos, em suas atividades escolares.

Embaixador Macedo Soares, de Barretos, teria condições de confrontar esse *fazer* com sua própria experiência profissional.

Em função do segundo motivo, tanto no estudo do planejamento como no estudo das demais atividades inerentes à prática vocacional, deu-se preferência a exemplos da área de Estudos Sociais.⁸⁶

O Planejamento anual, realizado na primeira quinzena de fevereiro, devia organizar, para o ano letivo em questão, as diferentes atividades curriculares. Nesse sentido, era fundamental a caracterização das áreas de estudo e das práticas educativas que formavam o conjunto das atividades curriculares. Um quadro geral dessas atividades pode ser composto com a contribuição dos Supervisores de Áreas, por meio de seus relatórios e textos para estudos, encaminhados ao SEV e aos professores. Foi desse conjunto que se destacou o exemplo de Estudos Sociais⁸⁷.

A área de Estudos Sociais ocupava espaço especial no currículo do ensino vocacional; tinha, por isso, funções especiais no Planejamento Anual, podendo, portanto, se constituir em referência para a definição e caracterização do objeto do planejamento.

O *RELATO DE ESTUDOS SOCIAIS – 1966*, elaborado pelo Supervisor da Área, professor Newton César Balzan, é cauteloso quanto a apresentar uma definição da área:

A ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS – O QUE É E O QUE
PRETENDE

[...] Ainda é cedo para definirmos ESTUDOS SOCIAIS e mais cedo ainda para delimitarmos seu campo. Acreditamos que se assim fizéssemos estaríamos impedindo o desenvolvimento de um grande número de experiências que poderão enriquecer a área, dando-lhe vida e dinamismo.

Essa afirmação expressa uma das concepções mais impregnadas da filosofia ou, como se dizia mais recorrentemente, do *espírito* do Vocacional: não embotar experiências ou possibilidades de realizações práticas usando a armadura de definições estabelecidas. Com essa importante ressalva, é possível considerar as características gerais da área de Estudos Sociais, apontadas pelo *Relato*:

⁸⁶ Pode-se afirmar que essa escolha corresponde à própria prática do Vocacional, que consagrava o trabalho de equipe; para se analisar as atividades educacionais, desenvolvidas pelo ensino vocacional, seria necessário a formação de uma equipe de especialistas nas diferentes áreas e setores do sistema que fizessem um trabalho conjunto, como se fazia nos ginásios vocacionais e no SEV.

⁸⁷ Os Relatos das demais áreas, disponíveis na documentação analisada, possibilitariam uma visão do conjunto das atividades curriculares dos Ginásios Vocacionais; a análise desse conjunto, contudo, extrapolaria as dimensões razoáveis para uma tese acadêmica; daí a restrição ao exemplo de Estudos Sociais.

Essa interdependência entre História, Geografia e Sociologia assume significação quando consideramos ter pela frente uma série de objetivos a alcançar, os quais, muitas vezes, incidem sobre o campo social; torna-se de importância fundamental quando o trabalho a que nos propomos executar deve responder às necessidades da época em que vivemos, a qual, como sabemos, tem no processo de industrialização e urbanização, na burocracia, na especialização, e, portanto, na crescente compartimentalização, suas características mais notáveis.

Neste contexto, Estudos Sociais impõem-se pela atualidade, pela necessidade com que nos defrontamos em assegurar ao educando uma visão global acerca do mundo em que vive.

O fato, sem dúvida alguma, é válido também para o Brasil, onde anualmente grande parte da população é arrancada do meio rural através da industrialização, fazendo surgir problemas novos, freqüentemente graves: massas inteiras que podem ser colocadas a serviço de minorias e de demagogos, originando riscos que passa a envolver a própria democracia; pressão massificadora da sociedade que aumenta.

Daí, como veremos [...] a área de Estudos Sociais ir mesmo além dos amplos limites que a união entre aquelas três disciplinas sugere e funcionar sempre como área-núcleo da qual partirão todos os grandes problemas e para a qual fluirão os conceitos explorados nas demais áreas.

[...] São objetivos de Estudos Sociais comuns aos Ginásios Vocacionais:

1. por o adolescente em contato com o mundo que o cerca;
2. contribuir para integrar o indivíduo na sociedade em que deve viver (desde a comunidade em que vive, até o país e o mundo do qual participa) como bom cidadão:
 - a. desenvolvendo a capacidade de compreensão da realidade social e histórica;
 - b. levando-o à compreensão da realidade nacional e seu enquadramento na realidade internacional;
 - c. levando o adolescente a sentir-se responsável perante a sociedade;
 - d. desenvolvendo no educando a capacidade de refletir sobre os fenômenos sociais com objetividade;
 - e. levando o adolescente a tornar-se capaz e desejoso de desempenhar seus deveres cívicos.
3. desenvolver a consciência da necessidade de estabelecer contactos com os diferentes meios de comunicação.
4. desenvolver a capacidade para a discussão e elaboração do trabalho em equipe.
5. formar o sentimento de nacionalidade.
6. promover a valorização do elemento humano, desenvolvendo atitude de aceitação para com as diferentes raças, crenças e nacionalidades.
7. valorizar a cultura e conseqüentemente a hierarquia de valores.
8. acentuar e elevar na formação espiritual dos adolescentes a consciência humanística.
9. desenvolver o raciocínio do educando
 - a. levando-o à observação;
 - b. familiarizando-o com os processos de análise, comparação e síntese nos fenômenos estudados, levando-o à formação de conceitos;
 - c. desenvolvendo sua capacidade de compreensão das diferentes organizações culturais em relação aos diferentes meios físicos.
10. desenvolver atitudes científicas, proporcionando situações que tornem possível o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, tanto no que se refere ao meio físico, como aos agrupamentos humanos,

11. desenvolver a capacidade para o pensamento simbólico, conforme seja ele representado nas suas convenções ou termos técnicos.
12. desenvolver no educando a capacidade de estudar, interpretando com senso crítico o que viu, leu e ouviu.
13. dar conhecimentos essenciais sobre os vários campos da Geografia Física e Humana e dos relacionamentos entre o homem e o meio.
14. localizar no espaço os fatos estudados nas demais áreas, dando sentido de integração a esses fatos.
15. desenvolver no educando a consciência histórica (consciência da união com o passado numa continuidade que prende e ilumina o futuro) proporcionando-lhe:
 - a. conhecimento de determinados fatos do passado, sem perder de vista as ligações e interdependências entre eles;
 - b. conhecimento da evolução da sociedade e das instituições sociais;
 - c. meios para localizar no tempo os fatos estudados nas demais áreas, dando sentido de integração a esses mesmos fatos.

[...] Os objetivos aqui enumerados constituem, praticamente, os alicerces de todo o trabalho de Estudos Sociais e a grande meta a atingir. No entanto, devem ser dotados de dinamismo e flexibilidade, caso contrário, tornar-se-iam letra morta.

É importante que não esqueçamos em nenhum momento, que tendo em vista esses objetivos, trabalhamos em cinco comunidades diferentes, cada uma delas com suas características; que trabalhamos em ginásios diferentes, cada um guardando, por sua vez, características próprias no que se refere à composição da clientela, como que refletindo a comunidade. Por isso, ao se tratar de objetivos da área de ESTUDOS SOCIAIS é preciso ir mais além e pensar na comunidade em que se vai trabalhar (CME/FEUSP, Relato de Estudos Sociais, Introdução; p 2-7).

Os objetivos assim enunciados e as ponderações acerca do dinamismo e da flexibilidade, tendo em vista as características de cada ginásio e de suas respectivas comunidades, tomados como alicerce de todo o trabalho da área, eram as referências para o trabalho dos professores nas atividades do planejamento.

O planejamento anual, como já se afirmou, era o grande momento de criação do Sistema de Ensino Vocacional; tornou-se, também, um momento especial no processo de formação dos professores, intrínseco ao projeto do Vocacional.

As atividades do planejamento geravam copiosa documentação, resultante das providências administrativas, tomadas para sua organização, da seleção de material para estudos e, sobretudo, de relatórios das atividades desenvolvidas, entre eles o próprio planejamento com a programação que orientaria o trabalho de todos os segmentos do sistema, ao longo do ano letivo, incluindo os vários momentos de revisões e aprofundamento dessa programação. Essa documentação foi quase toda perdida; no acervo reunido por Edneth Ferrite Sanches, felizmente, preservou-se o material administrativo para o planejamento do ano de 1967.

Esse material incluiu uma correspondência da Coordenadora do SEV, professora Maria Nilde Mascellani, aos professores, datada de 3 de novembro de 1966, que é interessante conhecer, por apresentar uma apreciação relevante do estágio pelo qual, nesse momento, passava a experiência do Vocacional e, também, por indicar como eram tomadas as decisões encaminhadas pelo SEV:

Prezado Professor

Após reunião de avaliação com orientadores e supervisores de área e de acordo com parecer de assessores deste Serviço resolveu esta Coordenadoria proporcionar aos professores e orientadores do Ensino Vocacional uma semana de estudos pedagógicos a realizar-se de 13 a 17 de fevereiro de 1967 em tempo integral.

Essa resolução prende-se às seguintes observações:

- a) com a ampliação dos Ginásios e a entrada de muitos professores sem treinamento prévio, nota-se diluição da compreensão da filosofia e das técnicas pedagógicas, fundamentais do Ensino Vocacional.
- b) Admissão de alguns orientadores pedagógicos e educacionais sem treinamento prévio.⁸⁸
- c) Introdução de novas medidas didáticas e pedagógicas necessárias pelas próprias imposições da evolução do trabalho.
- d) Pouco rendimento de alguns encontros de área nos quais é preciso voltar constantemente a pontos fundamentais ainda não estudados ou praticados por professores novos.

Mediante esse quadro de realidade julgamos que a melhor medida a curto prazo é a realização dessa semana de estudos.

Outras medidas serão planejadas para o decorrer de 67 visando proporcionar melhor ajustamento pedagógico de professor e condições de atualização em relação aos conteúdos de sua especialidade.

Será desejável contar com a participação de todos os professores e orientadores. Esse trabalho porém é especialmente proposto aos professores e orientadores que não tiveram treinamento prévio ou aqueles que dele tendo participado não o consideraram satisfatório para sua preparação teórica.

Com a inclusão dessa semana de estudos ao programa de 67 o início do ano letivo será adiado para o fim do mês de Fevereiro.

Os professores e orientadores poderão enviar suas inscrições para a semana de estudos até 30 de Novembro, através da Direção do Ginásio.

⁸⁸ É interessante observar que dentre os textos os examinados, incluindo as monografias e teses sobre o Vocacional, referentes ao ensino vocacional até essa fase, este é o único documento que menciona, o fato de orientadores e professores serem admitidos sem ter feito o curso de treinamento. A não menção a esse fato me chamou a atenção porque eu mesma ingressei no Ensino Vocacional, em 1966, tendo sido selecionada por meio de uma entrevista, feita por Maria Nilde Mascellani, sem qualquer treinamento. No planejamento de fevereiro de 1966 não houve preparo para os novos integrantes do sistema, mas na *AGENDA DOS TRABALHOS DE PLANEJAMENTO DE JULHO DE 1966*, constava o seguinte encaminhamento: *A partir deste ano de 1966 o Serviço do Ensino Vocacional introduzirá em seus planos um trabalho mais intensivo de dinamização das técnicas pedagógicas e de atualização dos senhores professores. Esse trabalho consistirá em Cursos de Férias, de curta duração que serão programados nos meses de julho e de fevereiro, atingindo paulatinamente todas as áreas.* Na Agenda de julho de 1966, estavam programados cursos para professores de Artes Industriais e Educação Musical. Na fase final do sistema, sobretudo, a partir de 1968, o fato de muitos professores não terem feito o curso de treinamento é apontado como um dos problemas que dificultavam o desenvolvimento da experiência.

Segue em anexo a proposta de inscrição.
Sem mais para o momento.
Atenciosamente

A correspondência é assinada por Dirce R. Almeida, em nome da Coordenadora Geral do Serviço do Ensino Vocacional.

Assim, o *CALENDÁRIO DO PLANEJAMENTO* (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 11) de 1967 iniciou-se no dia 9 de fevereiro, estendendo-se até o dia 24, com as seguintes atividades previstas:

Dia 9 – Trabalho de supervisores e orientadores.
Dias 10 e 11 – Trabalho de supervisores, orientadores e professores de Estudos Sociais.
De 13 a 18 de fevereiro – Semana de Estudos [para os professores].
De 13 a 23 de fevereiro – Programa de trabalho do R.A.V., coordenado por D. Esméria Rovai.
Nos dias 14, 15, 16 e 17 – Orientadores educacionais de 4.^a série, orientadores responsáveis por acompanhamento pós-escolar terão programa especial coordenado por D. Maria Aparecida Schoenacker. Esse trabalho será desenvolvido das 14 às 17 horas.
De 20 a 23 – Período de planejamento e trabalho do grupo de supervisão de refeitório.
Dia 24 – Atendimento da Coordenadoria [das Supervisoras de Orientação Educacional e de Orientação Pedagógica aos Diretores e Orientadores Educacionais e Pedagógicos, respectivamente].
Dia 25 – Atendimento aos orientadores do Oswaldo Aranha e supervisores [seguindo o mesmo esquema do dia 24].

Em seguida, o documento apresenta um detalhado *Roteiro dos trabalhos do planejamento de 1967*. Os professores de Estudos Sociais e os orientadores eram convocados para trabalhos de preparação para o planejamento, nos dias 10 e 11. A área de Estudos Sociais, como já foi assinalado, tinha a responsabilidade de programar o core curriculum. Para tanto, era formada uma equipe para proceder, a um levantamento sobre a situação sócio econômica, em níveis estadual, nacional e mundial. Para esse trabalho, em 1967, foram convocados os professores: Miwako Uyemura, Ronald Lima Youngh, Dion Severino Muniz, Joel Gerson Lopes, Judy dos Santos Vannini, Dorothéa Vivian da Glória Beisigel, Ernesta Zamboni e Maria Cecília de Barros Amaral. Essa equipe deveria preparar *temas através de pesquisas, entrevistas, etc.*, que foram realizadas no dia 10. Enquanto isso, os demais professores se reuniram com os orientadores educacionais e pedagógicos *a fim de juntos sintetizarem a problemática em relação ao seu Ginásio e condições de aplicação das sugestões* (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 11); essas sugestões tinham sido levantadas em uma reunião dos supervisores e orientadores, realizada no dia 9, para discutir um conjunto de dez problemas encaminhados pela Coordenação do SEV (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 14).

No dia 11, os professores de Estudos Sociais e os orientadores dos respectivos Ginásios, se reuniram para estudarem a *definição final das unidades didáticas para seu ginásio, a dosagem de conteúdo e as principais generalizações que cada unidade deverá propiciar considerando-se os objetivos gerais do sistema; de educação social e cívica, religiosa, especialmente no que diz respeito ao Governo Estudantil e à Ação Comunitária* (EFS, Cx. I, G. II, Doc. 11). Estabeleceu-se, ainda que, *durante a Semana de Estudos, alguns professores de Estudos Sociais serão solicitados para a coleta de material, etc. Esse trabalho será orientado pelo supervisor de Estudos Sociais na manhã do dia 13.2.67.* (Idem). Os professores solicitados foram os mesmos que fizeram o levantamento inicial para a definição dos temas a serem trabalhados.

De 13 a 19, todos participaram da Semana de Estudos. Os trabalhos dessa semana foram assim organizados, dos dias 13 a 17: das 08h30min às 10h00min – Comunicações sobre temas escolhidos; das 10h30min às 12h30min e das 14h00min às 15h30min – Estudos de textos em grupo; das 15h50min às 17h00min – Apresentação das conclusões.

Os temas estabelecidos para essa Semana de Estudos foram: *Caracterização da realidade social e suas determinantes valorativas; técnicas didático-pedagógicas aplicadas às áreas [de estudo]; visão integrada da aplicação das técnicas na dinâmica didático-pedagógica; avaliação como termômetro dos objetivos.* (F.O.A. – escolaridade – atitudes).

No dia 18 – Assembléia de síntese para apresentação de resultados da Semana de Estudos, com os seguintes temas:

De que modo Orientação Pedagógica e Orientação Educacional atendem aos objetivos gerais do Sistema?
 De que modo cada área do curriculum atende?
 Como o curriculum do G.V. responde à realidade social atual
 Como se colocam as técnicas pedagógicas gerais segundo a posição de cada área?
 Como se coloca o problema de avaliação global com a participação de todas as áreas. Como se compreende promoção?

Essa assembléia foi feita na parte da manhã; à tarde, os supervisores e os orientadores detalharam o programa do período de 20 a 23 de fevereiro, isto é, a programação do planejamento.

Considerando-se as atribuições da área, no dia 20, depois de participarem das atividades conjuntas, na parte da manhã, os professores de Estudos Sociais se reuniram, à tarde, para finalizar a organização das Unidades Didáticas, ou seja, dos temas que comporiam o core curriculum. Esse trabalho continuou na manhã seguinte.

Nos dias 21, à tarde, e durante todo o dia 22, as sub-equipes de cada G.V. se reuniram, com a seguinte pauta: *discussão das Unidades Didáticas de 2^a. 3^a. e 4^a. e, respectivamente: aprofundamento de conteúdos, técnicas complementares, previsões de Estudo do Meio*. As atividades didáticas da 1^a série, na qual se realizava o estudo específico da comunidade local, a ser realizado com uma clientela nova, só era planejado no próprio ginásio, depois que os professores e orientadores tivessem tido contato com os alunos.

O dia 23 foi destinado à *reunião da grande equipe de cada G.V. para apresentação de conclusões sobre Unidades Didáticas de cada série e desenvolvimento de técnicas pedagógicas*. (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 11).

Nessa reunião a área de Estudos Sociais tinha seu momento de maior responsabilidade. Cabia aos seus professores comunicar, a todo o corpo docente, o mais clara e objetivamente possível, o alcance e significado de cada tema escolhido para as quatro Unidades Didáticas das três séries planejadas. Da qualidade dessa comunicação dependeria, em grande parte, a possibilidade de integração curricular temática. E, nesse sentido, os professores de Estudos Sociais deveriam expor a linha de conteúdos a serem trabalhados por História e Geografia, bem como a interação desses conteúdos, entre si, e com as demais Ciências Sociais, de modo a abrir, para as outras áreas, todas as possibilidades de integração.

O planejamento encerrou-se com a comunicação dos orientadores, aos professores, sobre as diretrizes de Educação Sexual, Cívica e Religiosa; com o planejamento da primeira semana de atividades em meio período de atividades com os alunos; e com a elaboração do calendário geral de cada G.V. para 1967.

O último item do planejamento – *Observações* – depois de lembrar que o planejamento anual e do primeiro bimestre deverão ser complementados em cada ginásio, na primeira semana de atividades e lembrar a responsabilidade de pontualidade na elaboração e entrega dos planejamentos à Direção do G.V. e ao SEV, indica a importância do planejamento, afirmando: *Lembramos também que da previsão de um planejamento dependerá 80% dos resultados de execução*. Provavelmente, técnicos do SEV haviam feito pesquisas que indicavam a eficácia de um bom e completo planejamento.

Todavia, nem só de disposições técnico-pedagógicas se compunha a documentação sobre a organização do planejamento anual, do Serviço do Ensino Vocacional. Um documento intitulado *INSTRUÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE FEVEREIRO DE 1967* estabelece, como o nome indica, instruções sobre: frequência, horário e preço das refeições (todos pagavam pelas refeições fornecidas pelo restaurante do GV Oswaldo Aranha), além de informações sobre as formas de comunicação aos participantes do planejamento por meio de

Avisos, afixados em painel próprio para tal fim, sobre a elaboração e entrega dos relatórios que deveriam ser feitos de todas as reuniões de grupos ou equipes de Ginásio Vocacional. E, sinal dos tempos, era proposta uma *Campanha do Cinzeiro (ainda é necessário)*, nos seguintes termos: *Os professores que quiserem colaborar na manutenção da limpeza do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha poderão dar sua colaboração à campanha do Cinzeiro, doando um Cinzeiro ao Serviço do Ensino Vocacional* (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 13)

A última instrução informa que os professores que trabalhavam nos ginásios do interior receberiam passe para viajar de trem para as respectivas cidades, *de preferência propondo passes coletivos para professores que poderão viajar juntos*. Os passes coletivos eram, evidentemente, mais baratos do que os individuais.

Os parágrafos finais desse documento poderiam parecer impertinentes, contudo são indicativos de que a preocupação com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados às diversas situações do trabalho educacional começava, no Vocacional, pelo comportamento dos próprios professores. Assim é que:

Solicita-se aos srs. Professores que procurem colaborar o mais possível para a manutenção da limpeza e da boa ordem da casa.

Lembramos que não é próprio jogar tocos de cigarros no chão, nos vasos de folhagens, aparadores de lousa ou atira-los pela janela. O mesmo se recomenda com relação a papeis picados ou amassados e migalhas de lanche.

Quanto ao uso de toilettes lembramos que as válvulas se encontram em perfeito funcionamento. Penso que não será necessário lembrar que após o uso deverá ser dada descarga e que não se deve atirar na bacia nenhum outro elemento a não ser papel higiênico. Para esses elementos existe cesto próprio.

O bem estar de todos dependerá do cuidado que cada um tiver no uso dos ambientes. Seria desejável que as toilettes da escola permanecessem na mesma ordem e limpeza que as de nossas casas.

São Paulo, janeiro de 1967. Maria Nilde Mascellani – Coordenadora Geral do Serviço do Ensino Vocacional (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 13).

Quem conheceu e trabalhou com Maria Nilde Mascellani, reconhecerá, com certeza, que, para ela, a idéia de que os professores deveriam considerar o seu ambiente de trabalho – o Ginásio Vocacional e o SEV – como sua casa, não era força de expressão ou retórica. Não eram poucos os professores que concordava com ela.

O planejamento anual organizava o calendário escolar para o Sistema de Ensino Vocacional e este calendário incluía os outros momentos de planejamento e, sobretudo de estudos. Em julho, um segundo encontro geral de todos os integrantes do sistema, em São Paulo, nas dependências dos GV Oswaldo Aranha e da sede do SEV, era o momento de avaliação do trabalho realizado no primeiro semestre e de revisão do planejamento do

segundo semestre, mas era também um novo momento de estudos e de troca de experiências entre os professores.

O calendário anual incluía, ainda, as reuniões de áreas, que consistiam no encontro dos professores de uma determinada área, de todos os ginásios vocacionais, sob a coordenação do Supervisor da Área. A área de Estudos Sociais se reunia, em São Paulo, em geral, quatro vezes no ano. A pauta das reuniões incluía discussão de problemas comuns e estudos. Um ofício do professor Newton Balzan, o Supervisor da área, enviado aos Diretores dos Ginásios Vocacionais (no Acervo Edneth há a cópia encaminhada à Direção do Ginásio Vocacional de Rio Claro), datado de 13 de setembro de 1967, já mencionado porque encaminhava a lista de *Valores* que os professores de Estudos Sociais deveriam levar em conta em seus planos de ensino, contém as seguintes recomendações:

Solicito ainda sua atenção especial para o RELATÓRIO DA REUNIÃO DE ÁREA que foi remetido há dias a esse Ginásio, cujas páginas 12 a 16 devem ser analisadas pelos professores de Est. Sociais a fim de que se aproveite integralmente aquilo que foi discutido em S. Paulo. Ponto altamente desejável seria uma participação de V.S. nesse trabalho, analisando nossas colocações e encaminhando-nos suas críticas, dúvidas e sugestões, fato que viria enriquecer muito nossa área.

Lembrando-lhe que os professores de Est. Sociais têm uma reunião marcada para o dia 17 de outubro p. f. na Capital, quando será discutida a obra de Antônio Cândido “PARCEIROS DO RIO BONITO”, apresento-lhe meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente. Newton Cesar Balzan.

O primeiro parágrafo indica a sistemática típica de trabalho no Vocacional: a busca do máximo de interação entre os diversos segmentos envolvidos no processo educativo, principalmente, entre a orientação pedagógica e os professores. O segundo parágrafo, por sua vez, é uma clara indicação de que o planejamento não era letra morta. Em um dos documentos que organizaram o planejamento anual de 1967, havia a seguinte recomendação: *Livros que os professores de Estudos Sociais, Português e Ciências deverão adquirir e ler: São Paulo Metrópole 65, Casa Grande e Senzala – Gilberto Freire; Parceiros do Rio Bonito – Antônio Cândido.* (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 12).

Considerando-se o princípio, proveniente da influência de Sèvres, que marcou a origem do Vocacional, segundo o qual a iniciativa da proposta educacional cabia aos executantes, o planejamento era o conjunto de ações e tarefas com as quais os professores se comprometiam. Muito diferente de como era (e ainda é) recorrente no sistema educacional brasileiro, no qual planejamentos são, freqüentemente, peças burocráticas de gabinetes das quais os professores, quando tomam conhecimento, o fazem para descobrir formas de burlar.

Nesse sentido, o Ginásio onde cada professor trabalhava era o espaço onde os planejamentos se transformavam em ações educativas que, por sua vez, funcionavam como formas de controle desses mesmos planejamentos.

2.3.3 O trabalho nos ginásios – o Conselho Pedagógico – CP

O trabalho exercido no ginásio vocacional, como tem sido afirmado ao longo deste estudo, era feito em equipe. O Conselho Pedagógico, ultrapassando a formalidade textual do Regimento Interno, se constituía, a rigor, na **grande equipe**, responsável pela organização e funcionamento da escola.

Dirigido pela Orientação Pedagógica, englobando todos os professores e, quando necessário, técnicos e representantes dos alunos, esse Conselho, em reunião semanal ordinária, era responsável pela operacionalização do processo educativo. Essa circunstância conferia ao trabalho didático-pedagógico, realizado no vocacional, características de auto-gestão, o que não significava ausência de atritos e competição, mas assegurava o consenso possível, necessário para conferir-se ao ensino vocacional a unidade de *intenção, de direção, de espírito*, que norteava a *iniciativa dos executantes*.

No Ginásio Vocacional de Barretos (que serve de referência básica para esta análise), a partir de 1966, constituíram-se duas equipes de professores: a que trabalhava com as primeiras e segundas séries, e a que trabalhava com as terceiras e quartas séries, cada série com duas classes. Cada equipe tinha o seu próprio CP, que se reunia às quintas-feiras, no período da tarde (das 14 às 17 horas), quando os alunos eram dispensados. A reunião mensal de caráter administrativo era conjunta, dirigida pela Orientadora Pedagógica responsável pela Direção.⁸⁹

O primeiro trabalho do CP (essa sigla era a marca registrada da *grande equipe* do vocacional), no início do ano letivo, era repassar todo o planejamento anual, de modo a promover a melhor adequação às condições locais, compondo o calendário anual das atividades do GV, e proceder à elaboração final do planejamento do primeiro bimestre. O CP da equipe das primeiras e segundas séries tinha, ainda, a incumbência de planejar o primeiro bimestre da primeira série, definindo, então, as Unidades Didáticas, de acordo com as

⁸⁹ Até 1966, a Direção do Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares, de Barretos, era exercida pela professora Yara Boulos, Orientadora Pedagógica da equipe que trabalhava com terceiras e quartas séries. Em 1967, ela se transferiu para o GV de São Paulo e a Direção do GV de Barretos foi assumida pela professora Elizabeth Guedes Chinali, Orientadora Educacional das primeiras e segundas séries; tratava-se de uma exceção, pois, regimentalmente a Direção do GV deveria ser atribuída a uma Orientadora Pedagógica.

características da clientela e com as necessidades, em termos de conhecimento, da comunidade local.⁹⁰

As reuniões do CP representavam uma espécie de balanço semanal das atividades da escola; Com pauta organizada pela Orientação, todas as questões atinentes à execução do planejamento eram, portanto, rotineira e sistematicamente, examinadas de modo que todo e qualquer problema fosse resolvido, tão logo fosse percebido. Mas, discutir e resolver problemas imediatos não eram as únicas atribuições desse colegiado. Troca de informações sobre os diferentes campos de conhecimento, constituídos pelas áreas de estudo e práticas educativas e reflexões sobre as relações entre esses campos e a proposta de educação que se implementava no Vocacional também eram tratados pelo conjunto dos professores em sua principal reunião de trabalho.

Coerentemente com essa proposta de educação, eram os alunos, basicamente, que ocupavam o centro das atenções nas atividades do CP, pois, para os professores, refletir sobre seu próprio trabalho, significava considerar o desempenho de seus alunos.

As reuniões do CP produziram, obviamente, vasta documentação, formada por pautas, textos distribuídos, anotações e atas. Quase nada foi preservado, a julgar pelos acervos trabalhados nesta pesquisa⁹¹. No entanto, no acervo reunido por Edneth Ferrite Sanches, há anotações manuscritas, informais e pessoais, que fornecem informações interessantes sobre a rotina de trabalho em um ginásio vocacional, na perspectiva de uma de suas diretoras. Entre as anotações há uma *Pauta para CP*, com data de 16 de maio de 1967, provavelmente, a data da reunião. Pelo teor dos itens propostos, tratava-se de uma reunião administrativa na qual, porém, foram tratadas questões de natureza pedagógica e eventos extracurriculares, porém, integrados à rotina do ensino vocacional. Eis a pauta que deveria ser trabalhada na reunião:

Pauta para CP – 16 / 5 / 67

1. participação do encontro dos orientadores em S. Paulo – solicitar alguém para responder pelo expediente.
2. medidas conjuntas para fins disciplinares

⁹⁰ Nos Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais, de 1968, assume-se que a expressão *unidade didática* parece restringir o trabalho educativo, realizado sob essa denominação. [Pois] *Não se trata, apenas de uma unidade quanto aos procedimentos didáticos, mas de um trabalho integrado em torno de uma proposição de educação que supõe uma visão de homem e do mundo e que organiza todos os recursos, no sentido de desenvolvê-la.* (p. 231). Daí porque o documento passa a adotar a designação de UNIDADE PEDAGÓGICA. Nos demais documentos, contudo, são usadas, indistintamente, as duas designações; nos formulários de planejamento das áreas, a expressão UNIDADE, indica a etapa curricular e para a Unidade bimestral é usada a expressão *sub-unidade*.

⁹¹ Ver, na Introdução, as explicações sobre o desaparecimento e a desorganização da documentação dos Ginásios Vocacionais e do SEV.

- 2.1 uniforme – na 1ª aula o prof. verifica o uniforme e em caso de não justificativa, envia o aluno ao plantão, munido de um bilhete do prof. explicando sua atitude.
 - 2.2 material escolar organizado – verificar sistematicamente.
 - 2.3 nunca colocar o aluno fora de classe, a não ser em caso de suma gravidade.
 - 2.4 liderança do professor sabendo resolver os casos corriqueiros e outros.
 - 2.5 nunca distanciar-se das medidas conjuntas planejadas em CP.
 - 2.6 Pontualidade –
 - 2.6.1 O aluno só entrará atrasado, quando munido de uma justificativa dos pais.
 - 2.6.2 Obedecer ao horário para dispensar alunos das aulas e em caso de atraso, enviar com os alunos, uma justificativa ao prof. da aula seguinte.
 - 2.6.3 Os prof. deverão manter a pontualidade na entrada e saída dos alunos em classe.
 - 2.6.4 Preocupação em entregar a documentação no tempo previsto – existe forma de controle. Doc de O.P. – entregar a d. Ilze e no ato da entrega rubricar uma ficha colocando a devida data. Doc. de O.E. – entregar a d Laís, procedendo da mesma forma.
 - 2.7 Limpeza
 3. Cálculo estatístico p/ média de grupo. Tereza e Otávio darão explicações. Explicar como se faz.
 4. F.O.A. – explicar as cores usadas
 5. Desfile da cidade (24/6/67)
 - 5.1 Alegoria
 - 5.2 desfile propriamente dito – fanfarra.
 6. toda dúvida que o prof. tiver deverá saná-la consultando as atas dos C.P. As mesmas encontram-se c/ d. Ilze.
 7. Avisar que haverá atividades no próximo sábado (das 8 às 10h. projeto – das 10h30 à 12 – estudo sobre a unidade de 4ª série)
 8. Avisar da feijoada no domingo, dia 21, aqui no ginásio, às 11h30.
 9. Frisar da importância da presença de todos nas promoções juninas, durante o mês de junho, no terreno da Caracu, perto da praça.
- 2ª Parte – O.E. – Comunicação sobre F.O.A. (EFS, Cx. 8, Anotações manuscritas)

Não se trata de uma peça de rigor burocrático, parece mais uma lista de avisos do que pontos a serem discutidos e sobre os quais haverá alguma deliberação, com exceção do item 5. No entanto, o fato de se colocar avisos em uma reunião do CP e não simplesmente fazer uso de algum tipo de documento escrito, como uma portaria, por exemplo, indica a preocupação que se tinha, mesmo em se tratando de atos administrativos, de envolver, ou melhor, comprometer, pessoalmente, os professores. Chama atenção, também, o caráter rigoroso da disciplina estabelecida. A liberdade pedagógica, inerente à proposta do vocacional, não significava liberalidade em relação ao comportamento escolar.

As reuniões administrativas se reduziam a uma por mês. O CP era, mais freqüentemente, um encontro acadêmico, uma atividade de estudos, como mostram as anotações para uma outra reunião, no GV de Rio Claro, datadas de 4/3/68. Seria um CP de

professores de 3^a série, para a realização de um seminário para se discutir a questão: *Quais as grandes linhas para se caracterizar o Brasil?* Levantando-se temas como: *Sociedade dualista; As grandes distâncias no Brasil; Financiamento: Atuação do Governo; Falta de exploração das riquezas minerais para o próprio consumo no Brasil; Educação; Etnia; Arte como reflexo dos problemas sociais e políticos do Brasil.* (EFS, Cx. 8, Anotações manuscritas).

O CP articulava todo o processo de ensino, desde a definição de conteúdos ao estabelecimento das condições e normas que tornariam exequíveis as deliberações aprovadas pelo conjunto dos professores, mesmo nas ocasiões em que essa aprovação era dada por suposto.

O Conselho de Promoção, no final do ano, encerrando os trabalhos escolares, era o CP mais importante, pois, ao analisar a situação e o desempenho de cada aluno, ao longo do ano letivo, realizava uma verdadeira auto-avaliação dos trabalhos desenvolvidos pela escola. O desempenho dos alunos, considerado para efeitos de aprovação ou retenção, refletia, em linhas gerais, o desempenho de todo o sistema e, sobretudo, colocava em questão os critérios e os procedimentos do sistema de avaliação adotado no ensino vocacional.

2.3.4 As atividades didático-pedagógicas

O detalhamento do planejamento anual e o planejamento do primeiro bimestre, que eram as tarefas iniciais dos Conselhos Pedagógicos das duas equipes de professores do ginásio vocacional, tinham como ponto de partida o conhecimento das turmas em que se organizava a clientela escolar. Esse trabalho era especialmente relevante para a equipe que trabalhava com as primeiras séries e para cada professor recém admitido no sistema (ou transferido de uma unidade para outra).⁹² Para o conhecimento das turmas e dos alunos, individualmente, contava-se com dois instrumentos fundamentais: a pesquisa de comunidade, que fornecia o contexto social, econômico, político e cultural de onde provinham os alunos e a síntese das avaliações finais das turmas e, no caso das primeiras séries, a avaliação do processo de seleção. Essa síntese, acompanhada de gráficos ilustrativos, era apresentada pela

⁹² A transferência dos professores de uma unidade para outra, no Sistema de Ensino Vocacional, era muito comum, em geral por solicitação dos professores e, por isso, eram sempre individuais e em pequeno número. Em Barretos e em Rio Claro, que são as duas unidades que, em geral, estão servindo de exemplo em nossa pesquisa, em 1966, quando esses ginásios começaram a contar com as quatro séries, houve um grande número de contratações para a formação das duas equipes de professores. Era muito comum, também, as equipes dos ginásios do interior serem constituídas por muitos professores de fora das respectivas cidades, o que explicava, freqüentemente, as solicitações de transferências. Havia uma demanda expressiva de pedidos de transferência para a unidade da Capital, por parte de professores alocados no interior.

respectiva Orientadora Educacional, completada por informações dos professores que já tinham trabalhado com as turmas em questão.

O conhecimento das turmas correspondia ao atendimento de dois preceitos fundamentais para ensino vocacional: a centralidade do aluno no processo educativo e o trabalho em grupo, a partir dos quais se iniciava o trabalho escolar, propriamente dito, com a formação das *equipes de alunos* e a *aula plataforma*.

Para a formação das equipes de alunos, trabalho específico da Orientação Educacional, eram aplicadas técnicas da Sociometria. Cada classe, com 30 alunos, era dividida em seis equipes de 5 alunos que, salvo algum ajuste indispensável, trabalhariam juntos durante todo o ano. A formação das equipes atendia, em princípio, às escolhas dos alunos, feita por meio de um sociograma: cada aluno era solicitado a indicar dois colegas com os quais gostaria de trabalhar e dois que não queriam ter em seu grupo. A partir dessas indicações a Orientadora Educacional, montava um quadro que identificava os *líderes*, isto é, os alunos escolhidos por maior número de colegas, e os que eram rejeitados. Esse quadro indicava, também, desvios, como alunos escolhidos ou rejeitados por todos os colegas, ou alunos que, simplesmente, não eram nem escolhidos nem rejeitados por nenhum colega. A partir desse quadro, com incrível competência e com muita arte, ambas informadas por uma sensível perspicácia com relação ao *ser* do aluno, a Orientadora Educacional⁹³, formava as equipes, as quais deviam atender, tanto quanto possível, as escolhas feitas. As características das equipes assim formadas: lideranças, rejeições, empatias, simpatias e antipatias entre os alunos, eram apresentadas e discutidas com os professores, que tinham, no conhecimento da classe, assim adquirido, um suporte para a organização das atividades didáticas.⁹⁴

As atividades didáticas do primeiro bimestre, além da organização das classes em equipes, requeriam também a organização das salas de aulas-ambientes de cada área. Para a área de Estudos Sociais, no GV de Barretos, havia duas salas: a de primeira e segunda séries e a de terceira e quarta. Em cada uma delas, um pequeno armário continha uma Biblioteca de

⁹³ Minha referência para esse tipo de trabalho é o que era desenvolvido pela professora Maria Philomena de Araújo – Filu – Orientadora Educacional das terceiras e quartas séries do GV de Barretos, nos anos de 1966 e 1967. Mais do que a qualquer bibliografia ou curso de atualização, devo ao convívio profissional e pessoal com essa colega ter apreendido o sentido da afirmação *o aluno é o sujeito de sua própria educação*. Uma das mais ricas experiências de trabalho, que me foi ensinada no ensino vocacional, era poder participar dos processos de elaboração de perfis das classes, que ela fazia, tanto para a montagem das equipes como para a organização das indicações que subsidiavam o trabalho dos professores e as sessões de orientação educacional, a cargo da orientadora, até que se alcançasse, no final da quarta série, todas as condições que permitissem apresentar, ao aluno, as indicações para sua orientação vocacional.

⁹⁴ Era possível observar um *jogo* muito bem urdido pelos alunos, na medida em que acumulavam experiência na aplicação do sociograma. Havia grupos de alunos que chegavam a impor sua posição, na rejeição ou isolamento de um colega, por exemplo, sem que a Orientadora pudesse interferir. Algumas características e conseqüências desse procedimento serão discutidas no próximo capítulo.

Classe, constituída por livros didáticos, dicionário, Atlas e até mesmo algumas obras específicas de história e geografia, de acordo com o ciclo curricular correspondente às séries. Nas paredes eram montados os painéis para a composição das frisas históricas: para a comunidade e o estado, em uma das salas, e para o Brasil e o mundo, na outra; havia, ainda mapas correspondentes aos espaços estudados. As frisas e os mapas, à medida que os temas iam sendo estudados, eram preenchidos, pelos alunos, com pequenos textos e ilustrações de modo a se formar uma síntese gráfica, ordenada cronológica e espacialmente, do conteúdo aprendido.

Do ponto de vista do conteúdo a ser desenvolvido, o bimestre se iniciava com a *aula plataforma*. Em diversos textos sobre o Vocacional ou produzidos por alguns de seus integrantes, se afirma que a aula plataforma seria o momento em que os temas a serem estudados eram escolhidos pelos alunos. Nada mais impróprio! Pelo menos a partir de 1966,⁹⁵ a aula plataforma era a atividade planejada e, meticulosamente, preparada pelos professores, com orientação e coordenação ou, mais propriamente, liderança, dos professores da área de Estudos Sociais, para **apresentar** a temática em torno da qual girariam todos os conteúdos a serem estudados no bimestre. Da qualidade dessa apresentação dependia, em certa medida, o sucesso ou insucesso da programação escolar. A relativização dessa dependência se justifica pelo fato de que, por meio do permanente trabalho de avaliação que se fazia no CP, as falhas ou inadequações observadas poderiam ser corrigidas, no decorrer do bimestre.

Para a aula plataforma, os professores utilizavam todos os meios e recursos de comunicação que a escola conseguia reunir. O Setor de Recursos Áudio Visuais era, nesse momento, imprescindível, colaborando na montagem de quadros e painéis, com esquemas, ilustrações, gráficos e mapas e apoiando as exposições orais dos professores com projeções de slides, diapositivos, transparências e audições musicais e, às vezes, até filmes em Super 8.⁹⁶

Para essa *aula inaugural* juntavam-se as duas classes da mesma série, todos os professores e as duas orientadoras. Competia aos professores de Estudos Sociais a exposição mais ampla, apresentando a Unidade Didática, definida pela temática escolhida, justificando

⁹⁵ Há indicações, em alguns documentos, de que, nos primeiros tempos de funcionamento dos ginásios vocacionais, haveria a expectativa de que os estudos poderiam partir de temas escolhidos pelos alunos. No entanto, mesmo os antigos programas e planos de curso eram preparados pelos professores com antecedência. A proposta de que os alunos definissem os temas, se configurava, na verdade, como técnica para despertar ou estimular o interesse do aluno; no mínimo, para fazer o aluno entender a importância de se estudar um determinado assunto.

⁹⁶ Constam do Acervo Edneth Ferrite Sanches muitos catálogos, folhetos e relações de material áudio-visual: diapositivos, slides, discos, filmes, em geral com indicações para compras; há, também, muitas listas de livros e catálogos de editoras, divulgando materiais didáticos; em alguns casos há indicações para compra ou forma de acesso ao material catalogado. Esse era um dos procedimentos adotados pelo Sistema de Ensino Vocacional para dotar as atividades didáticas de todos os recursos disponíveis na época.

essa escola; aos professores das demais áreas, competia situar as contribuições que seu campo de conhecimento específico poderia dar ao estudo do tema geral, colocado por Estudos Sociais. Essas apresentações tinham como suporte a problematização do tema, o que significava delimitar seu alcance, no tempo e no espaço, explicitando as questões que deveriam ser investigadas e respondidas, no final dos estudos. Nesse momento específico, os alunos entravam em cena. A participação deles com dúvidas, indagações, sugestões e todo tipo de questionamento, era fundamental e, não raro, surpreendente. Em muitos casos eram eles que propunham as várias abordagens que poderiam ser feitas pelas diferentes áreas, criando-se, algumas vezes, problemas para os professores que não se sentiam preparados para atendê-los.

Era a participação dos alunos na aula plataforma que revelava se o planejamento feito seria adequado ou se seria necessário redirecioná-lo. Dois extremos teriam que ser evitados: os alunos já terem formulado respostas suficientes para as principais questões levantadas e não terem entendido nada do que foi proposto. Em ambos os casos, era quase certeza que eles estariam desestimulados para a realização das demais atividades didáticas, por meio das quais os conteúdos seriam estudados e os conceitos, os valores e as atitudes seriam formados, alcançando-se, assim os objetivos propostos. O sistema de ensino vocacional, entretanto, não trabalhava com essa hipótese. Em princípio, na escola, como na sociedade, só se colocam problemas para os quais as soluções já existem; encontrá-las é só uma questão opções e de trabalho, profissional e competente.

O risco de não se conseguir interessar os alunos era muito pequeno, tendo em vista os procedimentos adotados na seleção dos temas para as Unidades Pedagógicas bimestrais. Além de se considerar questões relevantes no cenário sócio econômico e político cultural, na atualidade, em cada um dos níveis do currículo, buscavam-se, principalmente, temas que se articulassem com aspectos fundamentais da vivência dos alunos, mesmo que essa articulação não fosse, direta e imediatamente, percebida por eles.

Para o ano de 1967, cuja documentação administrativa serviu de base para a análise das atividades do planejamento anual, foram estabelecidas as seguintes unidades didáticas, conforme os planejamentos específicos das áreas, organizados pela Orientação Pedagógica do GV de Rio Claro (EFS, Cx. 2(2) – Relatório para o SEV, 1967):

- Para a segunda série – Estado de São Paulo:
 1. Qual o papel de Rio Claro (São Paulo / Americana / Batatais / Barretos) no desenvolvimento do Estado de São Paulo?
 2. O desenvolvimento industrial de S. Paulo é feito em prejuízo do desenvolvimento agrícola?

3. Até que ponto o desenvolvimento econômico paulista está proporcionando boas condições de vida a todos?
4. O Estado de São Paulo pode viver sozinho?
 - Para a terceira série – Brasil
 1. O que explica a grande afluência de nordestinos para os estados do sul?
 2. O que significa para o Brasil o fato de metade da sua população ser analfabeta?
 3. Apesar das diversificações regionais, o Brasil é Unido?
 4. Qual a posição do Brasil na América Latina?
 - Para a quarta série – Mundo
 1. A superpopulação constitui problema para o homem?
 2. Por que há pontos de atrito no mundo atual?
 3. Qual a participação do homem na “Era Espacial”?
 4. Há possibilidade de criação de uma comunidade universal?

O título dado a cada Unidade Didática e a seqüência dos temas, poderiam ser diferentes em cada ginásio, mas, o problema focalizado era sempre o mesmo.

O fato de ter o currículo estruturado em torno de temas integradores e não de disciplinas e programas isolados e estanques, e de adotar técnicas e práticas de estudo que visavam a iniciativa e a autonomia dos alunos, o sistema de ensino vocacional desenvolvia a concepção de **ensino como produção de conhecimento**. Nesse sentido, estabelecia-se a identificação entre ensino e aprendizagem, como uma face da integração ensino e pesquisa.

Nessa linha, se organizavam as propostas de: estudo dirigido, estudo supervisionado, estudo livre, estudo do meio, projeto, seminário, monografia e ação comunitária, inserindo-se, nessas propostas, a ampla utilização dos recursos áudio visuais, para os quais se contava com o trabalho do setor específico. Todas as técnicas empregadas privilegiavam o trabalho de equipe, sem, contudo, deixar de estimular e propiciar o indispensável desempenho individual.

Os estudos dirigidos, supervisionado e livre eram as atividades desenvolvidas em sala de aula, nos horários regulares. Elas deveriam, em princípio, se apresentar numa seqüência crescente de dificuldades da primeira à quarta série. Em geral eram propostas escritas, denominadas *baterias*, que poderiam ser de estudo ou de avaliação. Além da seqüência nas séries, havia, também, diferenciação entre cada tipo de estudo e entre as propostas em cada um dos tipos, ao longo do bimestre. As baterias de estudo dirigido eram trabalhadas em classe, sob a orientação direta do professor da área; as de estudo supervisionado eram feitas em horário específico, mas com supervisão de outro professor, cuja função era observar a disciplina de trabalho, e atender a dúvidas de ordem técnica ou metodológica, mas sem responsabilidade quanto ao conteúdo específico. O estudo livre, no qual o aluno também teria que dar conta de uma tarefa específica, determinada pelo professor da área, era realizado sem a presença de professores, e era *livre* nesse sentido.

Os objetivos das seqüências e diferenciações, entre as diferentes técnicas de estudo, eram propiciar o amadurecimento intelectual, a iniciativa e a independência do aluno, em relação aos seus estudos. Nesse sentido, o estudo dirigido era o momento de exploração inicial do assunto, que deveria ser aprofundado, revisto e fixado no estudo supervisionado; o estudo livre, além de revisão e aprofundamento, deveria complementar os estudos feitos com levantamento e análise de novos tópicos ou novas abordagens, segundo os interesses ou a curiosidade de cada aluno. Geralmente, para cada um desses momentos de estudo, eram elaboradas baterias específicas; no entanto, a seqüência de estudos poderia ser feita utilizando-se uma única bateria que, nesse caso, já apontava as diferentes tarefas que deveriam ser realizadas pelos alunos, em cada uma das situações.

As classes, no Ginásio Vocacional, eram compostas por 30 alunos, divididos em seis equipes de cinco alunos; para a realização dos estudos dirigidos formavam-se dois grupos, isto é, o professor trabalhava com três equipes de cada vez, o que permitia um atendimento direto e próximo às atividades dos alunos. O horário era montado de modo a possibilitar essa divisão; os estudos supervisionados e livres também eram previstos no horário regular.

A articulação entre esses estudos era feita em **aulas**, que permaneciam sendo trabalho específico do professor⁹⁷. A aula era a atividade conjunta da classe toda, na qual o professor, inicialmente, deveria expor o conjunto do trabalho a ser desenvolvido: linha geral dos conteúdos, levantamento dos problemas, indicações bibliográficas e todos os procedimentos necessários para orientar o trabalho dos alunos; posteriormente, a aula, ainda sob a coordenação do professor, era o espaço de socialização das pesquisas feitas pelas equipes e individualmente, produzindo-se sínteses, procedendo-se a avaliação dos resultados obtidos, até então, e corrigindo-se os equívocos identificados pelos próprios alunos ou, principalmente, pelo professor.

As baterias de estudo, em geral, focalizavam conteúdos específicos das áreas; mesmo as de Estudos Sociais, eram voltadas para história ou geografia. Havia baterias denominadas de *integração*, usadas em situações específicas de avaliação.

⁹⁷ Um dos mitos sobre a renovação educacional seria a condenação da aula *expositiva*, em nome dos chamados métodos ativos, que ensejavam a ação do aluno. No ensino vocacional – sem dúvida, uma experiência de renovação educacional – a aula expositiva continuou tendo espaço significativo no processo de ensino – aprendizagem, no sentido de que a ação do professor não acarreta, necessariamente, a *passividade* do aluno, ao contrário, a condição de sujeito do aluno se dá em interação com o professor. Retomando colocações feitas no primeiro capítulo, considerando minha experiência de aluna da escola tradicional, nunca concordei com a idéia de que a aula expositiva prescindisse da atividade do estudante. Salvo situações excepcionais, a aula expositiva da escola tradicional exigia que o aluno ouvisse e entendesse a exposição do professor, fizesse anotações, resumindo o assunto exposto, identificasse e apresentasse dúvidas (por incrível que pareça, a maioria dos professores assim o exigia). Além disso, alguns alunos bem mais criativos usavam a aula para trocar idéias com os colegas, resolver problemas pessoais e até (por que não?) namorar!

A referência a baterias de *integração* remete para um aspecto específico dessa prática no processo de ensino temático adotado pelo Vocacional. Além de se constituir no princípio norteador da organização temática do currículo, particularmente na formulação da Unidade Pedagógica, como expressão do core curriculum, a integração era também, complementarmente, uma **técnica de ensino e estudos**, tendo em vista a articulação de conteúdos e conceitos trabalhados nas diferentes áreas de conhecimento. No *Relato de Estudos Sociais*, encontram-se interessantes indicações a efeitos positivos da aplicação dessa técnica:

Aliás, no que se refere à integração das áreas em todos os ginásios, houve acentuado progresso de ano para ano. Este fato pôde ser claramente observado em Americana, por exemplo, onde as contribuições que Estudos Sociais recebeu de outras áreas foram as maiores.

Assim, por exemplo, é interessante lembrar o conteúdo que a área de Português propunha para seus trabalhos na reunião do Conselho Pedagógico de Americana, em 19 de maio de 1965, tendo em vista a sub-unidade “Unidade e Diversidade Nacional”:

Português: unidade e diversidade lingüística e social; regionalismos; influência tupi;

Vidas Secas (Graciliano Ramos e Paulicéia Desvairada (Carlos Drumond de Andrade) – “Oros” (Manuel Bandeira) e “O Gaúcho” (José de Alencar).

Na mesma reunião era levantado o conteúdo de Educação Física: campeonatos nacionais e estaduais; a Unidade Nacional; Folclore; diversidade de práticas esportivas.

No mês de setembro, tendo em vista já a 3ª. sub-unidade, em reunião do Conselho Pedagógico, a área de Francês apontava seu conteúdo: “missão Francesa – Influência da literatura francesa no Brasil” (CME/FEUSP, Relato de Estudos Sociais, p.326).

A técnica de integração podia contribuir, também para o desenvolvimento de projetos e seminários que integravam, regularmente, o processo educativo no ginásio vocacional, mas, eram ligados a objetivos mais amplos do que os de uma Unidade Pedagógica bimestral e desenvolviam conteúdos específicos. A duração dos projetos era variada, alguns chegavam a ser permanentes, podendo envolver alunos de todas as turmas. Os seminários eram atividades pontuais, podendo estar ligados ao trabalho de uma determinada Unidade Pedagógica ou a alguma programação especial da escola. Na perspectiva da flexibilidade de organização que caracterizava os ginásios vocacionais, em função de sua condição de escolas comunitárias, os projetos e os seminários, eram diversificados, de modo que é recomendável evitar generalizações. Por isso, parece mais conveniente, para se caracterizar essas atividades, recorrer a exemplos, a partir dos próprios documentos:

Técnica de projeto – 1966.

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL “CÂNDIDO PORTINARI”

Área – Estudos Sociais

Projeto – “MUSEU”

Conteúdo - I – FILATELIA; II – ATUALIDADES; III – COLEÇÃO DE ROCHAS; IV – NUMISMÁTICA

Seguem-se definições e indicações técnicas específicas para cada um dos conteúdos. Para efeitos de compreensão do significado educativo da técnica de projetos, é relevante destacar os objetivos formulados, para cada um dos conteúdos.

FILATELIA – Objetivos:

1. criar no aluno um interesse de praticar um passatempo elevado, científico, sério, instrutivo e produtivo;
2. mostrar que a filatelia tem adeptos, como em todos os ramos das atividades humanas;
3. mostrar que o filatelista deve colecionar com perseverança e ordem objetivo este que o aluno deve ter também em sua vida;
4. mostrar a importância da sigilografia como fonte histórica;
5. mostrar ao aluno que os filatelistas nasceram com a invenção do selo postal;
6. criar no aluno a necessidade de manter correspondência com pessoas amigas;
7. ampliar o conhecimento do aluno no campo geográfico;
8. colocar o aluno em dia com as atualidades mundiais;
9. ampliar o conhecimento histórico, estudando os fatos que motivaram os selos comemorativos;
10. criar no aluno o hábito de delicadeza no trato dos selos, hábito este que o aluno também deve ter em sua vida cotidiana;
11. criar no aluno o hábito de asseio e capricho com sua coleção hábito que o aluno também deve ter com seus pertences.

ATUALIDADES – objetivos:

1. colocar o aluno em dia com as atualidades nacionais e internacionais;
2. despertar no aluno o gosto pela leitura de jornais e revistas;
3. favorecer a maturidade intelectual do aluno com relação a fatos sociais políticos e econômicos;
4. localizar com os alunos os fatos no tempo e no espaço;

COLEÇÃO DE ROCHAS – objetivos:

1. despertar no aluno o gosto pelas pesquisas de campo;
2. levar o aluno a conhecer os tipos de rochas e a maneira pela qual se formaram
3. firmar no aluno o sentido de organização, tanto com os objetos como interiormente;
4. despertar responsabilidades;
5. salientar com o aluno a importância do conhecimento das rochas e o valor profissional do geólogo.

NUMISMÁTICA – objetivos:

1. despertar no aluno o gosto pela numismática;
2. fazer o aluno sentir a importância da numismática como fonte histórica;
3. incentivar no aluno o gosto pela pesquisa e pela ordem/
4. fazer com que o aluno aproveite bem suas horas de lazer;
5. incentivar no aluno sentimento de honestidade e respeito pelas coisas dos outros.

[...] Bibliografia – Enciclopédia Estudantil, Enciclopédia Delta Larousse, Enciclopédia Delta Junior, Estudo de classificação das moedas, revistas e jornais. Como colecionar selos – Hugo Fracarelli
 Ass. Prof. Espedito José Prudente de Oliveira; Mário Alves Novaes; Ernesta Zamboni; Antônio Eduardo Schiler. (CME/FEUSP, Relatório de Estudos Sociais, 1966, p. 108 –113).

Para a técnica de seminário, dispõe-se de um documento que relata um seminário e faz uma avaliação do emprego dessa técnica pela área de Estudos Sociais. Trata-se de um texto da Supervisão de Estudos Sociais que parece corresponder ao relato de uma reunião da Área; infelizmente não está datado, mas, refere-se a atividade realizada em Barretos, a partir de um relato feito por mim, o que significa tratar-se de um trabalho feito em 1966 ou 1967.

SUPERVISÃO DE ESTUDOS SOCIAIS SEMINÁRIO

Tendo por base o texto sobre a técnica de SEMINÁRIO, o grupo chegou às seguintes conclusões:

1. Até agora o seminário propriamente dito não foi aplicado em nenhum ginásio. Somente em Barretos havia sido feito algo parecido, por ocasião da Semana Cívica. Segundo o relato da professora Joana Neves, o trabalho ocorreu da seguinte forma:
 - 1 - dia 28/8 – em sessão de atualidades – lançamento da idéia, através de levantamento de problemas brasileiros (analfabetismo, fome e seca no Nordeste, menor abandonado) a fim de se comemorar a semana cívica, o tema escolhido para análise foi o “Menor abandonado”, por ser também um problema da Comunidade de Barretos.
 Da discussão em torno do problema, resultou o seguinte esquema de trabalho: a) causas; b) intensidade do problema; c) conseqüências; d) soluções.
 Foram formados 4 grupos de 14 alunos cada um, todos de 3as. Séries.
 - 2 - dias 29/30-8 – em atividades de Estudos Sociais, estudos supervisionados e atualidades e à tarde – trabalho dos 4 grupos [que], à medida que foi sendo necessário, subdividiram-se formando outros (um deles, trabalhou todo o tempo separadamente, providenciando o ambiente de assembléia.
 - 3 - dias 31/8-1/9 – em atividades de Estudos Sociais – continuação dos trabalhos dos grupos.
 - 4 - dias 4-5/9 – Seminário – foram feitas suas sessões por dia, sendo uma pela manhã, das 10 às 12 horas (das 8 às 10 horas – preparação) e outra à tarde, no total de 4 sessões.
 O ambiente ficou assim organizado para estes seminários:
 expositores: 2 alunos que leram “Vidas Secas”; grupo de atualidades: 14 alunos de 2ª série, 14 alunos de 3ª série, 14 alunos de 4ª séries
 Assembléia
 As sessões eram presididas por aluno assessorado por relator: a mesa dava a palavra aos diversos grupos por ordem de inscrição. Os grupos de “Atualidades” e de “Vidas Secas” completavam a comunicação no momento que sua contribuição se fazia necessária.

- 5 - dia 6/9 – de manhã – assembléia de síntese – os diversos grupos, através de seus representantes, apresentaram as conclusões grupais que foram discutidas e levaram as conclusões finais à tarde – foi feita uma mesa redonda com a presença de autoridades (promotor público, delegado de ensino, padre católico, pastor protestante) e dirigida por dois alunos.
Disto resultou um plano de ação junto ao menor abandonado que deverá se desencadear com as 4^{as} séries (em Ação Comunitária) e com a adesão do promotor público para um trabalho mais amplo.
2. O que se fazia como “seminários” eram diversas modalidades de comunicações onde se constatava uma plataforma para lançamento da idéia, a execução por uma equipe expositora e a participação rara dos demais alunos em todas as etapas do trabalho.
 3. Nessas comunicações, duas falhas essenciais apareciam:
 - a) estudo de itens isolados, sem uma ligação entre si (ex.: em Batatais, através da plataforma, lançou-se a idéia do Brasil em regiões; cada equipe estudou uma região, ficando falha a visão global.
 - b) No fim da comunicação era feita uma avaliação (quando feita) sem critério objetivo onde prevalecia uma tolerância muito grande.
 Assim, concluiu-se que:
 - a1 – é necessário que os itens distribuídos para os diversos grupos de exposição, sejam ligados a um tema comum, em forma de problemas (ex.: problemas de saúde, de habitação, de mortalidade e natalidade, etc.)
 - b1 – é necessário dar uma atenção especial para a preparação de tal atividade que envolverá fixação, memorização e avaliação. Além disso, o aluno deve saber, de antemão da importância (peso) desta atividade na sua ficha de escolaridade.
 4. Esse tipo de trabalho (comunicações) deve envolver, necessariamente, um planejamento geral com a classe, e um minucioso com a equipe que vai expor; a comunicação propriamente dita e a avaliação (da equipe expositora por um grupo de alunos de posse de uma ficha para tal finalidade; da equipe pela classe e, finalmente, da equipe e da classe pelo professor).
 5. As comunicações parceladas podem envolver, no conjunto uma unidade didática e devem evoluir (aumentando-se de dificuldade), para o seminário propriamente dito.
 6. O seminário propriamente dito, somente parece realizável uma vez por ano, em vista de sua complexidade e tempo que se gasta em suas diversas etapas. Devem ser sempre a culminância de estudos.
 7. Para as terceiras séries os seminários devem ser aplicados só no 2º semestre por ser técnica avançada, exigindo um certo grau de amadurecimento.
 8. O tema do seminário deve conter proposições e conteúdos que conduzam a respostas e conclusões do tema geral. (CME/FEUSP, Cx. 15, Doc. 13).

A autoria do relato da atividade realizada em Barretos é atribuída à professora Joana Neves; no entanto, tratava-se de um trabalho da área de Estudos Sociais, envolvendo a articulação de história e geografia, como se pode perceber pela temática apresentada, de modo que o professor de Geografia, Wilson de Faria, foi, também, responsável pelo *seminário*.

Além disso, o relatório não se refere a nenhum trabalho de integração, mas a menção a dois alunos que deveriam fazer uma exposição baseada na leitura da obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, indica, pelo menos a participação da área de Português. Não há, também, indicação do texto sobre técnica de seminário, que serviu de base para as conclusões do grupo. Entre os textos utilizados nas atividades dos sábados, em Rio Claro, referenciados no item III – 1, há dois textos sobre essa técnica, o que significa a preocupação em municiar os professores com aportes técnicos para o exercício de suas funções didáticas.

A elaboração de monografias era, também, um tipo avançado de estudo proposto aos alunos do Vocacional. Segundo o Relato de Estudos Sociais, de 1966, procedia-se da seguinte forma:

Para cada sub-unidade proposta para a 4^a. série, os professores de Estudos Sociais relacionam um ou mais temas que uma equipe se encarregará de estudar em profundidade, preparando uma pequena monografia a respeito. Para isso, consultará livros os mais diversos: manuais para o curso ginásial e para o segundo ciclo, revistas especializadas no assunto que lhe foi atribuído. Deve consultar professores de outras áreas, com as quais o tema apresenta mais estreitas relações. Deve preparar os próprios recursos áudio-visuais para que a apresentação às demais equipes seja realmente produtiva e interessante. Deve integrar-se o máximo possível, tendo em vista a própria apresentação à classe. (CME/FEUSP, Relato de Estudos Sociais, p. 141).

As diferentes técnicas de estudo, empregadas pelo ensino vocacional, principalmente, projetos, seminários e monografias exigiam que os alunos, desde cedo, fizessem uso de bibliografia especializada. Além de obras da literatura em língua portuguesa, de autores brasileiros e portugueses, e até pequenos textos de obras escritas em francês e inglês que, trabalhadas nas respectivas áreas, eram utilizadas, pelas técnicas de integração, na realização dos trabalhos da área de Estudos Sociais, a bibliografia indicada em baterias de estudo, elaboradas pelos professores de Estudos Sociais, são referenciadas algumas importantes obras de história, geografia e de outras ciências humanas, tais como: *Formação Histórica do Brasil*, de Nelson Werneck Sodré; as três obras fundamentais de Caio Prado Jr: *História Econômica do Brasil*, *Evolução Política do Brasil* e *Formação do Brasil Contemporâneo*; *Ensaio de Geografia Humana e Geografia da Fome*, de Josué de Castro, também aparecem nas bibliografias de trabalhos realizados pelos alunos. A *História Geral da Civilização Brasileira*, dirigida por Sérgio Buarque de Holanda (na época com quatro volumes publicados) e a *História Geral das Civilizações*, dirigida por Maurice Crouzet, eram utilizadas pelos

professores para seleção de trechos; alguns documentos são também mencionados, como fontes, em baterias de estudo e de avaliação⁹⁸.

Apesar da crescente complexidade das técnicas empregadas, conforme o aluno avançava nas séries ginasiais, a técnica de ensino-aprendizagem que mais distinguia o Vocacional, no sentido de desenvolver uma proposta de educação centrada no aluno, era o *estudo do meio*, que era realizada desde o primeiro momento em que o aluno ingressava no vocacional. De certo modo, o primeiro dia de aula, para a primeira série, era um estudo do meio, no qual o aluno conhecia a escola que passaria a freqüentar.

Em todas as séries, o estudo do meio tinha um papel preponderante no processo de ensino, constituindo-se em um dos principais instrumentos da elaboração do ensino como construção do conhecimento, isto é, da identificação entre ensino e pesquisa. Na primeira série, em função do estudo da comunidade, a começar pelo próprio vocacional e pelas famílias dos alunos, os estudos do meio eram o ponto de partida para o estudo de, praticamente, todos os conteúdos programados; o conhecimento *in loco*, pessoal e imediato das instituições sociais, das atividades econômicas, das manifestações culturais, na atualidade e no processo histórico, enfim, a vida, em toda sua complexidade, eram os focos do estudo do meio.

Na segunda série, o campo de pesquisa se ampliava para o Estado; nessa etapa, lastreado pelo conhecimento da comunidade local, o estudo do meio se voltava para realidades sociais diferentes das vivenciadas pelos alunos, de modo a possibilitar-lhes a ampliação de horizontes. Programava-se pelo menos um estudo do meio para outra cidade do estado; em geral, a cidade escolhida era uma das outras que possuíam um ginásio vocacional. Isso facilitava a questão de hospedagem, pois a prática era de que os alunos fossem recebidos pelas famílias dos colegas, bem como os professores eram hospedados por seus colegas ou mesmo por pais de alunos.

A realização de um estudo do meio nessas circunstâncias acarretava, também, vantagens educacionais: facilidade e objetividade na programação de locais e atividades a serem visitados e estudados, uma vez que a equipe que preparava o estudo do meio podia contar com os dados da pesquisa de comunidade sobre a cidade visitada; sobretudo, essa era

⁹⁸ As baterias que referenciam esses títulos estão citadas no Relato de Estudos Sociais, de 1966. O mesmo Relato transcreve o planejamento de um Seminário feito por um grupo de alunos da quarta série de GV de Rio Claro, em 9 de abril de 1965: Seminário: *HABITAÇÃO* – alunos: *Admir-Thomas, Antonio Moura, Glauber Margutti, P. Sérgio de Moraes*. – *BIBLIOGRAFIA: Josué de Castro: Ensaio de Geografia Humana; Levi Marrero: Los Recursos de La Tierra; Moisés Gicovate: Geografia Geral; Aroldo de Azevedo: Geografia Geral*. Os livros didáticos, dos quais havia sempre vários exemplares na Biblioteca de Classe, eram usados como material de pesquisa e não como manuais, como se fazia, e se faz ainda hoje, na escola convencional.

uma excelente oportunidade de intercâmbio entre alunos e professores das duas unidades do sistema de ensino vocacional, e nesse sentido, o estudo do meio era uma oportunidade para que o Vocacional aprofundasse o conhecimento de si mesmo.

Na terceira série, realizava-se o *grande* estudo do meio, que representava o clímax dessa técnica. Os alunos da terceira série, estudando o Brasil, tinham a oportunidade de conhecer outro estado do país. Mas não se tratava de uma simples viagem, de uma excursão. Conhecia-se outro estado, estudando seus aspectos físicos, sociais, econômicos, culturais, artísticos, enfim tudo que conferisse ao estado visitado suas características mais significativas.

Na quarta série, voltava-se para a comunidade. Não se tratava mais de realizar estudos do meio, no sentido de produzir-se conhecimento sobre a realidade social, mas de levantar problemas dessa realidade social, que pudessem ser resolvidos por meio de uma ação comunitária, planejada, organizada e executada pelos alunos.

Todo estudo do meio era meticulosamente organizado, desde o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelas diferentes áreas, as técnicas de estudos a serem empregadas antes, durante e depois do estudo do meio até todos os aspectos materiais: obtenção das verbas necessárias, de transportes, alojamentos, além das providências administrativas, formais ou burocráticas: ofícios a autoridades, convites, autorizações de pais para os filhos viajarem.

Os professores responsáveis pela realização dos estudos do meio, formando uma *equipe precursora* do estudo do meio, identificavam, previamente, os locais a serem visitados, as pessoas a serem contatadas, as atividades a serem assistidas e programavam, antecipadamente, roteiros e instrumentos necessários para as pesquisas que deveriam ser feitas. Deixava-se pouquíssimo espaço para improvisos.

O Acervo Edneth Ferrite Sanches é repleto de documentos sobre estudos do meio realizados pelas equipes do GV Chanceler Raul Fernandes, de Rio Claro, com os quais seria possível levantar todos os procedimentos e cuidados que a escola tomava quando seus alunos se deslocavam para executar essa técnica fundamental para sua educação. Um exemplo interessante é documento, que se refere ao estudo do meio a Minas Gerais, realizado pelos alunos da terceira série do GV de Rio Claro, de 27 de agosto a 3 de setembro de 1967. Trata-se de uma espécie de apostila, com onze páginas, reunindo todos os documentos: planilhas e quadros com informações sobre a organização das atividades, roteiros, inclusive das avaliações que seriam feitas, mapas, plantas e textos de apresentação dos locais a serem visitados. Na primeira página, a *apresentação aos Alunos*, feita pela Diretora do Ginásio,

professora Edneth Ferrite Sanches, é muito expressiva das concepções educacionais e das práticas didáticas pedagógicas do Vocacional:

Alunos! Vocês estão partindo para a realização de uma nova etapa de sua vida estudantil, devendo ampliar seus horizontes não só no campo do conhecimento, como na vivência em grupo. Devido ao seu maior amadurecimento, toda a organização, do estudo do meio – equipes de trabalho, observação e pesquisa de campo, avaliação de estudo – ficará sob a responsabilidade de vocês, com a supervisão dos professores quando necessário./ Da atuação consciente de todos, da participação eficiente nas equipes, do trabalho conjunto e harmonioso entre alunos e professores, depende o bom êxito do Estudo. / Para tanto, procurem seguir com toda atenção, as instruções contidas nos itens que se seguem. (EFS; Cx. 3, G. II. Doc. 80).

O Relato de Estudos Sociais, de 1966, transcreve a *SÍNTESE DO ESTUDO DO MEIO REALIZADO EM MINAS GERAIS*, apresentada pelos alunos das terceiras séries do GV Oswaldo Aranha, em 3 de dezembro de 1966; os *Objetivos* expressam, resumidamente, o significado dessa atividade no ensino vocacional:

Objetivos:

1. O estudo do meio foi realizado como complemento e encaminhamento de síntese do estudo de 3^a. série.
2. Foi escolhida uma região de Minas Gerais, porque ela nos dá elementos para a compreensão da realidade brasileira, mostrando suas diversidades e unidade.
3. Através do estudo do meio em Minas, chegamos a uma percepção de sua evolução histórica e a importância desta mesma evolução em relação ao Brasil.
4. Através dessa vivência, chegamos não só a uma conscientização a respeito do homem brasileiro, dos seus problemas, as também percebemos as formas de resolução e possibilidades de atuação.

A *Síntese* prossegue focalizando todos os aspectos que se constituíram em objetos de estudo, no decorrer da atividade: *Aspecto histórico; Aspecto artístico*, desdobrado em: *Estilo Colonial Brasileiro, Contemporâneo e Artesanato e Arte Popular; Atualidade*, com dois itens: *Transformações posteriores e Minas na Atualidade; Aspecto Humano; Cinturão Verde*, que engloba questões: de *Higiene e Saúde, No trabalho, Na alimentação e Cia. Siderúrgica Nacional*.

A aluna MARIA TEREZA SANTAROSA foi a Relatora da Síntese do trabalho dos vários grupos de 3as. Séries (CME/FEUSP, Relato de Estudos Sociais, 1966, p. 131).

O relato, no seu conjunto, expressa amplitude e profundidade dos estudos realizados e, mesmo considerando-se a orientação dos professores na redação, o texto expressa, também, a qualidade do trabalho desenvolvido pelos alunos

Esse tipo de relato, formal, devendo expressar o aprendizado dos alunos, não era o único que poderia ser produzido pelos estudos do meio. Tendo participado dos estudos do meio das terceiras séries do GV de Barretos, em 1966 e 1967, ambos, também, para Minas Gerais: Belo Horizonte e cidades históricas, a autora deste texto tem, bem viva, a lembrança de dois episódios pitorescos, porém, muito significativos do ponto de vista da problemática educacional. Ambos, se posso confiar na memória, ocorreram em 1967.

Na visita a Ouro Preto, um pequeno detalhe escapou à meticulosa programação: o horário de funcionamento do restaurante da Escola de Minas, onde o grupo chegou para almoçar meia hora antes da abertura. Uma rara situação imprevista para a qual foi necessário improvisar. Alunos e professores foram liberados para andarem pela cidade. Um grupo de meninos foi surpreendido por um dos professores voltando de uma *casa de tolerância*. Em meia hora, os garotos tinham conseguido localizar a casa e, se cotizarem para “patrocinar”, ao mais velho do grupo, um garoto de 16 ou 17 anos, uma excitante experiência extracurricular. O caso foi rigorosamente abafado. O seríssimo deslize (da organização do estudo do meio ou do grupo de alunos?) seria tratado, na volta, com o indispensável concurso da Orientadora Educacional, o que, de fato ocorreu. Informada da situação, a Orientadora, professora Maria Philomena, chamou os pais do rapaz em questão e narrou o ocorrido, tendo sido surpreendida pelo total silêncio da mãe e pela despreocupada pergunta do pai: *qual era o problema?* Não foi possível explicar a um pai barretense, típico, que houvesse algum problema em uma *escapada* do filho para a zona do meretrício. Afinal, desde por volta dos 14 anos, os meninos, das melhores famílias, muitas vezes levados pelos próprios pais, *conheciam mulher*. O *problema*, era fácil constatar, estava no tipo de **educação sexual** praticado pela escola.

O outro episódio, menos íntimo, envolveu a imprudência desta narradora. O grupo estava alojado no recém inaugurado Estádio Governador Magalhães Pinto, o Mineirão (a delegação barretense foi o primeiro grupo a usar o alojamento do estádio). Por sorte dos que gostavam de futebol, houve um jogo da copa Libertadores da América, entre o Cruzeiro, um dos mais importantes times brasileiros, e o uruguaio Nacional de Montevideú. Alunos e professores foram convidados para assistirem o jogo, instalados em um espaço atrás de um gol. Um aluno, Pedro Paulo, que achava futebol um tédio, propôs, para animar, uma brincadeira: aplaudir e gritar o nome do time estrangeiro. Imprudentemente, concordei com a “molecagem” e os sessenta jovens mais a irresponsável professora, passaram a bater palmas aos gritos de *Nacional... Nacional*. Foi um horror: toda a torcida, o Mineirão lotado, voltou-se para aquele lado, vaiando e ameaçando os incautos “torcedores” do time adversário. O susto foi grande, mas a situação foi logo sanada com o mesmo grupo aplaudindo e gritando:

Cruzeiro... Cruzeiro. A professora não foi advertida; considerou-se suficiente a merecida reprimenda feita pelo professor Nirceu, de Artes Plásticas, que integrava o grupo: *logo você, Joana, acostumada a freqüentar os estádios paulistas!!??*

Os alunos do Vocacional tinham outras oportunidades de viagens em grandes grupos, mais amenas do que os estudos do meio. Acampamentos, viagens de confraternização e despedidas (na quarta série), participação em competições esportivas ou em eventos culturais. No Acervo Edneth, há um texto do Ginásio Estadual Vocacional João XXIII, de Americana, intitulado: *NOSSO ACAMPAMENTO – SENHOR.*

São três preces, datadas de 28 e 29 de abril e 1º de maio de 1966, respectivamente. A impressão que se tem é de que se trataria de uma espécie de *retiro espiritual*, atestando a importância que se dava ao ensino religioso ou, mais propriamente, à formação religiosa, no ensino vocacional. No entanto, essa importância devia variar de ginásio para ginásio. Em Barretos a formação religiosa, embora presente, não tinha tanta expressão.

Ainda de Barretos, pode-se registrar uma viagem, inteiramente recreativa, de encerramento do ano, das turmas de quarta série, em 1967, para Serra Negra. Essa viagem resultou em um ofício da instituição que cedeu o local para a hospedagem do grupo, cumprimentando a Direção do Ginásio pelo excelente comportamento dos alunos, o que fazia com que o referido alojamento, que não se abriria mais para estudantes, estaria, contudo, sempre à disposição do Vocacional.

E, por fim, uma participação de equipes e atletas, em diferentes modalidades, do Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares, que constituiu a delegação barretense em uma competição esportiva, realizada em maio de 1966, na cidade de Ribeirão Preto. A professora de Estudos Sociais, já conhecida por seu gosto pelos esportes (antes do *caso Mineirão*), foi incluída na delegação, chefiada pelo professor Ulisses, de Educação Física. A delegação barretense marcou presença por duas ações, no mínimo, elegantes: as equipes femininas partilharam cobertores e agasalhos com as atletas rivais, de Viradouro, que não sabiam que, no mês de maio, à noite e até de manhã cedo, poderia fazer frio, sobretudo no alojamento da Cava do Bosque, ocupado pelas delegações. No final da competição, na entrega dos troféus, a delegação barretense que, com certeza, teve algumas vitórias e outras tantas derrotas, ganhou o Troféu de Esportividade, pelo seu irrepreensível comportamento esportivo. E nem havia faixa solicitando *fair play*.

As técnicas de estudo, adotadas no ensino vocacional, visando à construção do conhecimento, por meio de rigorosos procedimentos de pesquisa (considerando-se o nível dos estudos), associadas a práticas de convivência coletiva, baseadas no respeito mútuo dos

indivíduos que compunham os grupos, promoviam a educação integral: construção de conhecimento e formação de valores que dão sentido ao conhecimento adquirido.

Os jovens, assim formados, deveriam ser capazes de, *promover o bem comum, não agindo pelos outros, mas dando-lhes condições de se elevarem pela própria ação*, conforme se lê nos PPA/GVs. Nesse sentido é que devia se desenvolver a ação comunitária, realizada pelas turmas da quarta série. No mesmo documento são citados exemplos do alcance dessa técnica de estudos que permitia realizar a produção de conhecimentos por meio de uma ação social. Um dos exemplos:

[...] *no Ginásio Vocacional João XXIII, de Americana, como foi mencionado na comunicação sobre Projetos, os alunos constataram, pelas suas vivências e por meio de pesquisas realizadas na comunidade, que era muito baixo o consumo de verduras e legumes pela população mais pobre da cidade. Pelos conhecimentos adquiridos nas Áreas de Educação Doméstica e Práticas Agrícolas, sabiam que estes alimentos eram indispensáveis à manutenção da saúde e, por isso, se propuseram pesquisar as causas daquela realidade. Chegaram à conclusão de que, pelo fato da cidade ser essencialmente industrial, esta ocupava nas fábricas toda a parte da população que podia se dedicar à agricultura. Por este motivo, as verduras e legumes vinham de outras cidades, muito mais caras e em precário estado de conservação. Discutindo, em grupo, a melhor forma de agir para levar a população a resolver este problema, organizaram um projeto de ação que consistia em ensinar os alunos dos grupos escolares a fazerem hortas domésticas, colocando, assim, a serviço da comunidade o que aprenderam na Área de Práticas Agrícolas. Planejaram a ação, entenderam-se com as autoridades escolares, dividiram as tarefas e começaram o trabalho. Até alunos do pré-primário fizeram suas pequenas hortas, em caixas de madeira. Ao mesmo tempo que ensinavam as técnicas do preparo da terra e do plantio, iam alertando as crianças sobre o valor nutritivo de cada vegetal, num verdadeiro trabalho de educação alimentar.*

Não ficou aí a ação desses grupos. Aproveitando a sua ida às escolas primárias e alternando-se no trabalho, ensinaram ginásticas, jogos, danças e prepararam os escolares para desfiles e festinhas de fim de ano, aplicando também na comunidade os conhecimentos e o treino adquiridos nas Áreas de Educação Musical e Educação Física.

Com estas atividades, alcançaram todos os objetivos da ação comunitária e, ainda, habilitaram as crianças a aproveitar, de maneira sadia, as suas horas de lazer. (PPA/GVs, p. 190-191).

Educação promovendo educação. Esta poderia ser uma das definições da ação comunitária, coroando as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelo ensino vocacional.

As atividades didáticas, no ensino vocacional, contavam, ainda, com o suporte da Biblioteca da Escola e do Setor de Recursos Áudios Visuais, que atendiam aos professores e aos alunos, no cumprimento de suas tarefas.

2.3.5 As Instituições Didático-Pedagógicas

Ultrapassando as exigências da elaboração dos conteúdos e a de materiais didático-pedagógicos, o processo educativo, desenvolvido no ginásio vocacional, visando a formação integral, inclusive do caráter, se valia, a rigor, da contribuição de todos os outros setores e Instituições escolares, didático-pedagógicas

As contribuições, inscritas no cotidiano da vivência escolar, provinham de Instituições ligadas às Áreas Técnicas e Práticas Educativas: a oficina de Artes Industriais, ateliê e galeria de Artes Plásticas, Conjuntos Instrumentais e Corais de Educação Musical, grupos de Teatro e de Dança, a Casa de Educação Doméstica, a Cooperativa Escolar, o Banco Escolar e o Escritório de Contabilidade de Práticas Comerciais e a horta ou jardim onde havia Práticas Agrícolas.

Cada uma dessas Instituições fornecia, a alunos, professores e funcionários, suportes para as atividades didáticas que lhe eram inerentes e para a prestação de serviços necessários ao desenvolvimento do trabalho de uma comunidade que permanecia reunida na escola, em tempo integral.

Um exemplo, bastante claro, da ação das Instituições escolares, é o que ocorria na Área de Práticas Comerciais, conforme o texto, citado a seguir:

INSTITUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS

Conceituação

As Instituições Didático-pedagógicas, do Sistema de Ensino Vocacional, têm a finalidade de propiciar vivência dos conceitos, elaborados nas diferentes áreas, assim como dar oportunidade de participação e ação grupal. As Instituições ligadas à Área de Práticas Comerciais são sociedade de alunos, por estes constituídas e organizadas, objetivando o desenvolvimento da ação pedagógica. Propiciam oportunidade para os alunos vivenciarem técnicas comerciais ligadas aos campos das ciências administrativas e contábeis. Na esfera das ciências econômicas, oportunizam experiências que levam os alunos a compreenderem a função social do comércio e as formas de participarem na construção de uma sociedade em que as suas bases econômicas estejam voltadas para o homem. Relativamente, a este ponto, ocupam-se ainda com: a educação do consumidor e com os processos de produção e distribuição.

A área de ação das Instituições Didático-Pedagógicas é a comunidade escola, na qual os jovens sentem, constantemente, necessidades de compra e de poupança, além de inúmeras outras, criando excelentes oportunidades para a organização das suas atividades. Considerando o nível de maturidade e intelectual dos adolescentes, as Instituições Didático-Pedagógicas apresentam, em suas atividades, crescente complexidade de operações e de níveis de conteúdos. A cantina e a cooperativa escolar abrangem a faixa exploratória, desenvolvendo-se nas 1ª e 2ª séries, respectivamente. O Banco escolar e o escritório contábil abrangem a faixa de aprofundamento,

desenvolvendo-se nas 3^a e 4^a séries, respectivamente.
(EFS, Cx. 5, G. I, Doc, 11).⁹⁹

Professores, funcionários e alunos eram fregueses da cantina e da cooperativa, fornecedora de material de consumo escolar; todos eram correntistas do banco, usando seus cheques para pagar as despesas com as compras, as mensalidades do Refeitório e da Associação de Pais.

Em todas as Instituições havia espaços para a atuação dos membros da comunidade escolar. Os que tivessem talento integravam os corais ou outros grupos artísticos, permanentes ou eventuais, formados a propósito de algum evento especial.¹⁰⁰

O Governo Estudantil, instituição que, sob orientação da área de Estudos Sociais, deveria organizar os alunos para o exercício das atividades políticas, consoantes com os princípios democráticos, representava um espaço educativo que, voltado para a formação política, visava, sobretudo, o desenvolvimento do senso de responsabilidade do indivíduo perante as necessidades da coletividade. Dito de outro modo, seria a instituição que, em suas atividades, deveria levar o aluno a compreender a devida correspondência entre liberdade e responsabilidade. No entanto, a proposta de Governo Estudantil parecia chocar-se com o caráter pan-óptico da organização administrativa do Sistema de Ensino Vocacional, o que será analisado no próximo capítulo.

Finalmente, pais de alunos e outros membros da comunidade, reunidos na Associação de Pais e Amigos do Ginásio Vocacional, da qual os professores também eram sócios, contribuíam de diversas maneiras para a renovação educacional que a escola empreendia. A própria existência desse tipo de associação, na época, evidenciava que a educação, no ensino vocacional, tomara novos rumos, conforme se constata pelo relato que se segue:

RELATO DA SOCIEDADE DE PAIS

1966-1967

PARTICIPAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS PAIS DE ALUNOS NOS GINÁSIOS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

⁹⁹ Trabalho apresentado no I SIMPÓSIO DO ENSINO VOCACIONAL, realizado de 8 a 12 de julho de 1968, por ocasião da XX Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo, do qual foi Relator o professor Sinclayr Luiz, Supervisor da Área de Práticas Comerciais.

¹⁰⁰ As atividades das Instituições escolares ensejavam oportunidades para os alunos distinguirem os professores com atenções especiais. Uma das distinções muito bem recebida, pelo professor que a merecia, era o convite para participar das refeições preparadas pelas equipes de alunos, na Casa de Educação Doméstica. Alguns professores eram agraciados com trabalhos feitos pelos alunos na oficina de Artes Industriais ou no ateliê de Artes Plásticas. Até hoje preservo uma panelinha de ferro, cuja pintura dourada, feita como trabalho de Artes Industriais, desapareceu há muito tempo e que me foi presenteada pela autora da obra, a aluna Maria Aparecida Francisco Alves, da turma que se formou em 1967. Nunca consegui, porém, integrar qualquer um dos grupos artísticos; fui reprovada em testes para o Coral e para o Teatro; por absoluta falta de talento ou... de vocação.

INTRODUÇÃO

A intensa participação, direta e indireta, dos pais e mães de alunos dos Ginásios Estaduais Vocacionais na vida da Escola de seus filhos e, sem dúvida, um “sinal dos tempos novos” que esses estabelecimentos representam em nosso meio.

Já não se trata da esporádica “reunião de pais e mestres” que se encontram em geral sem se conhecerem, ou pelo menos sem saberem bem em que pontos poderão encontrar-se seus respectivos interesses e objetivos. Nem a “cooperação espontânea” em dinheiro ou espécie, para alguma realização ideada pelos educadores, mas cujo sentido e natureza os pais muitas vezes desconhecem. Mas, sim, de uma vigorosa integração dos pais no processo educativo de seus filhos

[...] O que esperamos que se conclua deste trabalho é que a atividade dos pais de alunos do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha e, em geral, dos ginásios vocacionais do Estado é elemento a ser seriamente considerado na apreciação da eficiência desse sistema de ensino em sua atuação educativa na comunidade: sua capacidade de atrair, canalizar e utilizar adequadamente a energia do grupo dos pais para a sua ação específica representa, sem dúvida, uma fecunda vivificação da escola dentro da sociedade e um aproveitamento de toda força de trabalho que, em diversa estrutura, representaria peso inerte, quando não obstáculo ao trabalho da Escola. (CME/FEUSP, AT, Doc. 9). (O Relato é assinado por Lólio Lourenço de Oliveira – Presidente da Sociedade de Pais do GV Oswaldo Aranha)

A integração dos pais no processo educativo, escolar, dos filhos, fazia com que as contribuições materiais, com as quais eles proviam as atividades escolares, assumissem, efetivamente, dimensão pedagógica. A participação dos pais se concretizava em ações concretas, quer fossem intelectuais, como palestras, seminários, participação nas atividades das Instituições escolares, quer fossem materiais, como prestação de serviços ou organização de eventos para arrecadar fundos, entre muitas outras possibilidades.

No tocante à *cooperação espontânea*, em dinheiro, por parte dos pais, havia, porém, o outro lado da moeda: o esforço que a escola fazia, no sentido de diminuir a carga financeira dos pais, em relação à educação de seus filhos. Em um ofício da professora Edneth Ferrite Sanches, responsável pela Direção do Ginásio Estadual Vocacional de Rio Claro, de 18 de agosto de 1967, dirigido ao Secretário do Governo do Estado de São Paulo, José Felício Castelano, encontram-se os seguintes parágrafos, muito significativos a esse respeito:

Nossa 3^a. série fará um estudo em MINAS GERAIS (Belo Horizonte, Ouro Preto, Mariana, Cordisburgo), onde os alunos tomarão contato com as tradições históricas, a extração de minério, as características geológicas da região, as situações de vida do homem mineiro, o homem também brasileiro.

Embora os pais dos alunos trabalhem muito para dar a seus filhos esta experiência, sentimo-nos na obrigação cívica de tornar a viagem de estudo, a mais acessível possível. Para tanto, tomamos a liberdade de consultar V.S. sobre a possibilidade de emprestar-nos um ônibus (EFS, Cx. 2(1), Bl. II, Doc. 35.4).

Portanto, entre os pais dos alunos e o ensino vocacional estabelecia-se uma profícua reciprocidade, em benefício da educação. Contudo, principalmente para prover os estudos do meio dos recursos necessários, a contribuição dos pais e, particularmente, das mães era imprescindível. Em geral, para se conseguir dinheiro, organizavam-se festas. A principal dela: a festa junina. Realizada em junho, era a principal fonte para abastecer o “grande” estudo do meio da terceira série, programado para o segundo semestre. As prendas e as mais diversas delícias da culinária, em geral produzidas por talentosas e prenyadas mães de alunos, faziam o sucesso artístico e financeiro da festa.¹⁰¹

Desse modo, todas as atividades, realizadas pelas Instituições escolares didático-pedagógicas, e os relacionamentos delas decorrentes, se articulavam na proposta de educação integral do ginásio vocacional.

Embora não entrassem na categoria de Instituições didático-pedagógicas, a Cozinha, o Refeitório e o Pátio de recreação, também, eram espaços cotidianos de interação sócio-escolar e, por suposto, educativos. Na Cozinha, no preparo de cardápios e mesmo de refeições, havia a participação de alunos, desenvolvendo trabalhos da área de Economia Doméstica. Os professores, em sistema de rodízio, deviam participar do almoço e da recreação, junto com os alunos. A explicação para tal medida era, ainda, a importância da interação entre professores e alunos, no processo educativo. No entanto, parecia um cuidado excessivo; mesmo que o convívio fosse agradável, para os professores, invadia o tempo de descanso; para os alunos, representava vigilância e controle do **seu** recreio. Mas, tudo era feito em nome da educação.

2.3.6 A síntese bimestral

Percorridas todas as etapas do processo educativo, o estudo da Unidade Pedagógica se completava na SÍNTESE BIMESTRAL que tal como a PLATAFORMA, era uma atividade de conjunto, reunindo os professores de todas as áreas do currículo e os todos os alunos da mesma série. Do ponto de vista da formação intelectual, era a atividade final do período, na qual eram apresentados, pelos mais variados meios de comunicação, os resultados obtidos, por cada uma das áreas, no estudo do tema lançado na plataforma. Era o momento culminante do processo de avaliação dos objetivos alcançados. Era, pedagogicamente falando, o

¹⁰¹ Em Barretos, somavam-se aos recursos obtidos com a festa junina, os proventos das “Galinhas”. A galinhada era uma festa gastronômica por excelência. Tratava-se de um rico cozido, na base de galinha e arroz, para o qual havia as mais variadas receitas, cada uma melhor do que a outra. Não havia quem não pagasse o preço solicitado para saborear uma delas. Segundo a lenda, corrente na cidade, a melhor galinhada era feita com galinha roubada.

momento em que o estudo proposto era avaliado; a avaliação dos alunos era subjacente a essa avaliação, na medida em que, a partir da sua condição de sujeitos, os alunos tinham sido, tanto quanto os professores, responsáveis pelo estudo realizado. Ainda nessa condição, eram os alunos que apresentavam os trabalhos, elaborados pelas áreas, especialmente para essas atividades, ao contrário da aula plataforma, em que os professores dirigiam a atividade.

A preparação para a síntese demandava duas tarefas que cada professor deveria desempenhar com uma equipe de alunos: a primeira consistia em sistematizar os conteúdos trabalhados na área, considerando a problemática levantada, fundamentos teóricos e fontes para o estudo, conceitos formados, informações e dados obtidos, conclusões e reflexões em termos de objetivos alcançados, segundo o que havia sido estabelecido no planejamento; a segunda tarefa era elaborar a apresentação dessa sistematização.

Esse trabalho era coordenado pelos professores da área de Estudos Sociais. Mas, diferente do que ocorria na plataforma, quando essa área conduzia a discussão da temática a ser estudada, a responsabilidade de apresentar os conhecimentos resultantes dos estudos feitos se repartia, igualmente, por todas as áreas. Cabia, porém, aos professores de Estudos Sociais retomar as questões colocadas pelo tema da Unidade e, na perspectiva de integração, considerar, além dos estudos feitos em história e geografia, a contribuição das demais áreas.

A Orientadora Pedagógica participava de todo o trabalho de elaboração e apresentação da síntese bimestral; essa participação era fundamental, pois competia a ela o principal aporte para a visão de conjunto que deveria orientar tanto a sistematização como a apresentação dos resultados produzidos pelos estudos realizados. A visão de conjunto tinha como referência os objetivos: desde os objetivos gerais do sistema, os objetivos do ginásio vocacional, até os mais específicos de cada área, tendo em vista o planejamento da Unidade Didática.

Na elaboração das apresentações pelas equipes de alunos, todos os recursos de exposição e comunicação disponíveis poderiam ser utilizados: painéis, mapas, gráficos, frisas históricas, audições musicais, demonstrações de experiências de laboratório, leituras dramatizadas de textos, dramatizações, além de exposições de trabalhos produzidos nas áreas técnicas.

Para os alunos, a síntese bimestral era um momento de revisão, organização e mesmo de complementação dos estudos. Para os professores, era um excelente momento de aprendizado: dos conteúdos das outras áreas e da sua própria área, por meio da contribuição dos alunos.¹⁰²

¹⁰² As técnicas didático-pedagógicas, empregadas pelo sistema de ensino do ginásio vocacional, permitiam ao professor aprender com os alunos. Essas técnicas pressupunham que o professor orientasse os alunos no

As sínteses bimestrais eram, sempre, documentadas pelo Setor de Recursos Áudio Visuais, com os meios da época, basicamente, fotos; todo material, gráfico e escrito, produzido era recolhido e arquivado pela escola. Praticamente, toda essa documentação foi perdida, em função do término forçado da experiência e da subtração dos documentos, ocorrida no SEV e nos ginásios, pelas autoridades policiais e militares. A educação paulista perdeu, desse modo, um rico material documental para o estudo de um importante capítulo de sua história.

As sínteses bimestrais e as exposições especiais, para apresentação de trabalhos dos alunos, geralmente organizadas no final do ano letivo, revelavam a intensa produtividade discente: obras de arte, trabalhos artesanais, utensílios e ferramentas eram exibidos e, às vezes, negociados nessas ocasiões. Mas, a produtividade dos alunos se manifestava, também, em trabalhos feitos junto às áreas de estudos: jornais, boletins, folhetos, cartazes, textos literários e científicos, produzidos sob a orientação dos professores e em articulação com os temas das Unidades Didáticas, formavam um significativo acervo intelectual e cultural, confirmando a condição de centro de produção cultural, assumida pelo ginásio Vocacional.¹⁰³

2.3.7 O sistema de avaliação: alunos e professores

O compromisso, assumido pelo Sistema de Ensino Vocacional, de propiciar, aos alunos, uma orientação vocacional, indicativa, não diretiva, baseada no conhecimento do

sentido de assumirem as iniciativas dos estudos, desenvolvendo suas potencialidades e disciplina no trabalho escolar, de modo a, sem se tornarem autodidatas, conquistar, paulatinamente, independência intelectual. Se o professor fosse eficiente nessa orientação, com certeza ele seria surpreendido pelos resultados produzidos por seus alunos, até mesmo em termos de conhecimentos em sua área de estudo; até porque, na construção do conhecimento, nenhuma contribuição é desprezível. A independência intelectual, conquistada pelos alunos, significa o sucesso profissional do professor.

¹⁰³ Nos acervos documentais usados nesta pesquisa conservam-se os seguintes trabalhos: de alunos do 2º ciclo do CEVOA: *O Aquário* – Um ato de Betty Portenoy, s/d; *Conscientização on the rocks* – Um ato de Dagomir Marquesi, s/d; (ver ANEXOS) *Revoada*, de Paulo Sérgio Moura Rodrigues, 30 de novembro de 1968; *Vestibular* – de Eduardo Argenton Colonelli, 3 de dezembro de 1970 (ver ANEXOS (Acervo Joana Neves). Dos alunos do GV de Rio Claro: Auto de Formatura de 1966; Sínteses de Formatura, de 1967 e 1968, escritos por alunos da 4ª série, sob a orientação dos professores de Estudos Sociais e Português e uma pequena peça de teatro: *Ontem ... hoje*, de Ademir Doranti e Ivan Bento, s/d. (EFS. Cx. 3. Doc. 83.0, 83, 84 e 85). Dos alunos do GV de Americana: dois exemplares do *JORGEV* – um dos exemplares não tem indicação de data, o outro contem as seguintes informações: *Ano I – Americana – Gin. Est. Vocacional João XXIII – 26/11/66, nº 4 – Órgão Oficial do Governo Estudantil do G.E.V. João XXIII / Secretaria de Educação e Cultura – Departamento Cultural*; o jornal é integralmente produzidos pelos alunos e, além do noticiário, publica textos literários dos alunos. Também em Americana, o jornal *O Liberal*, de 11 de março de 1965, publica o artigo *Saudação ao Vocacional pelo 3º aniversário*, assinado por *Um aluno*; o mesmo jornal, na edição de 22 de maio de 1966, publica, como contribuição à sua seção de Artes, um artigo sobre *A Dança Folclórica*, escrito pela aluna Marília Gurgel, da Comissão de arte do Governo Estudantil do Ginásio Vocacional. Além desses trabalhos, há relatos e crônicas relativos a estudos do meio, transcritos no Relato de Estudos Sociais, de 1966 (CME/FEUSP).

aluno, construído ao longo do curso ginásial, tornava o sistema de avaliação do desempenho escolar uma das características mais significativas e problemáticas do ensino vocacional.¹⁰⁴

A escola tradicional – a escola comum da rede pública – avaliava os alunos de forma massiva e indiferenciada, independentemente de suas características e condições individuais. Era uma avaliação periódica, restrita a momentos específicos do calendário escolar, salvo, é bom lembrar, quando algum professor, irritado com a *indisciplina* da classe, improvisava uma *chamada* oral ou escrita, para nota, com a qual se propunha a *punir* os alunos. Adotava-se, na avaliação do aluno, um critério numérico-quantitativo, aplicado por meio de provas e exames escritos e orais, que aferiam a assimilação de conteúdos, expressa em notas que, obedecendo apenas ao rigor das médias estabelecidas convencionalmente, decidiam a aprovação ou reprovação do aluno, no final do ano.

Ao contrário, para o ensino vocacional, a avaliação fazia parte da rotina das atividades escolares; era inerente ao processo educativo. E expressava-se por meio de critérios conceito-qualitativos, ou seja: critérios que associavam a aferição do conteúdo apreendido pelo aluno à verificação de seu desempenho, em todas as fases do aprendizado, incluindo-se o desenvolvimento de habilidades metodológicas, características do processo de construção de conhecimentos. Avaliava-se, ainda, a formação de atitudes, que deviam resultar do conhecimento adquirido e dos procedimentos didático-pedagógicos empregados.

A noção de *conceito*, norteadora do sistema de avaliação, não o confundia com a simples troca da forma de expressão, de número para letra, como se tornou comum posteriormente, na educação brasileira, mas o definia como princípio orientador de buscas e indagações que deveriam resultar no envolvimento consciente do aluno com sua educação

Nesse sentido, o ensino vocacional ousava aplicar e sistematizar elementos **subjetivos** para avaliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e pelos professores, (a avaliação dos professores será tratada mais adiante).

Colocada nesses termos, a avaliação conceito-qualitativa introduzia a **observação** como técnica de avaliação. Todas as atividades desenvolvidas pelos alunos deveriam ser observadas e anotadas pelos professores. Uma síntese individual dessas anotações era produzida para cada aluno, pois, embora o trabalho escolar fosse feito em grupo, cada aluno, sendo uma pessoa distinta, como tal deveria ser observado. Essa síntese era apresentada em

¹⁰⁴ No Acervo Edneth Ferrite Sanches, há um texto intitulado *Algumas Considerações sobre a AVALIAÇÃO dos alunos*; o documento não está datado, mas a autoria é da *Supervisora – Orientação Pedagógica*. Trata-se de uma síntese clara e objetiva do sistema de avaliação, no ensino vocacional, bastante eficiente para a orientação do trabalho dos professores. Algumas das considerações são significativamente atuais. A Supervisora da Orientação Pedagógica, autora do texto, era a professora Olga Bechara.

uma Ficha de Observação do Aluno – a FOA – que se constituía em um documento de informação psíquico-pedagógica, produzido pelo professor; as FOAs eram reunidas e analisadas pela Orientação Educacional que, a partir de tratamento crítico e estatístico das observações registradas, traçava um perfil de cada aluno e um do conjunto da classe. Esse duplo perfil retornava aos professores na forma de indicações sobre a qualidade do seu próprio trabalho.

As observações que deveriam ser anotadas pelo professores não eram aleatórias. Um documento intitulado *FICHA DE ESCOLARIDADE*, sem data e sem autoria, mas incluído no material organizado pelas Orientadoras Pedagógica e Educacional, do Ginásio Vocacional de Rio Claro, deveria ser usado para orientar o trabalho dos professores. Essa Ficha organiza, para cada uma das atividades didáticas, os itens que deveriam ser observados, correspondentes às ações intelectuais e sociais, ao domínio de conteúdos e à elaboração de conceitos, considerados desejáveis no aprendizado dos alunos. Na reprodução que se segue, mudou-se o formato, mas o conteúdo foi mantido, integralmente:

FICHA DE ESCOLARIDADE

Na atribuição de pontos aos vários itens da ficha de escolaridade, devem ser levados em consideração os seguintes aspectos:

1. AULA: 1.1) Participação: sugestões; percepção de problemas; levantamento de problemas; interesse; atenção; persistência; colaboração; responsabilidade. !. 2) Demonstrações
2. ESTUDO DIRIGIDO: 2.1) Atitudes perante o problema: análise do mesmo – a) Fontes de consultas: descoberta de fontes; técnicas de consulta. b) Elaboração mental e gráfica na pesquisa. c) Síntese (conteúdo). 2.2) Participação no grupo, ou individualmente
3. ESTUDO SUPERVISIONADO: 3.1) Freqüência de interesse; 3.2) Profundidade de interesse; 3.3) Responsabilidade; 3.4) Pontualidade; 3.5) Iniciativa; 3.6) Produção. (não esquecer de avaliar as baterias em aula)¹⁰⁵
4. PROJETOS OU ATIVIDADES: 4.1) Conteúdos: extensão; profundidade; conteúdo essencial; conteúdo enriquecido.
5. ESTUDO DO MEIO: 5.1) Planejamento; 5.2) Realização: atitudes de pesquisa, participação; 5.3) Síntese; 5.4) Avaliação
6. DOCUMENTAÇÃO: 6.1) apresentação; 6.2) Organização; 6.3) Ordem; 6.4) Limpeza.
(EFS, Cx. 2(1), Bl. 2, G. III, Doc. 29.1).

Esse tipo de orientação poderia variar, no formato, de ginásio para ginásio, mas, em linhas gerais eram esses os itens que os professores deveriam observar no desempenho dos alunos; a Ficha de Observação do Aluno – a FOA – deveria ser a síntese dos registros feitos.

¹⁰⁵ Essa observação faz sentido quando se considera que, durante o Estudo Supervisionado, o professor da área não estava presente, daí a recomendação de se retomar o estudo feito, em classe.

A observação subjetiva era completada ou, mais propriamente, controlada, por formas objetivas de avaliação, consubstanciadas na verificação do aprendizado do aluno, em função da execução dos trabalhos propostos nas baterias de estudo e em todas as outras atividades das quais cada um deveria participar. Essas formas objetivas não eram aplicadas ao acaso; em cada bimestre os alunos eram solicitados a trabalharem, individualmente, uma bateria de avaliação (às vezes, por força do hábito, chamada de *prova*) por meio da qual se obtinha uma verificação do conjunto de conhecimentos, em cada Área de Estudos e Práticas Educativas, assimilado pelos alunos.

Do *RELATO DE ESTUDOS SOCIAIS*, buscou-se um exemplo de bateria de avaliação:

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL DE BARRETOS

Bateria de Avaliação de Estudos Sociais

Nome do alunosérie.....nº.....

outubro/novembro 66

Sub-Unidade: – “O HOMEM COMO SER UNIVERSAL”

Vários povos, através dos tempos, contribuíram para que houvesse evolução nas formas de relações entre os homens; entre as nações. Hoje, o consenso mundial pela ONU nos dá uma definição do homem com ser universal, sem precedentes. Sabemos que os gregos antigos plantaram o principal marco. Daí, até a ONU, foi uma árdua caminhada. Nós vimos os marcos intermediários mais importantes, e, também, que nem todos os povos atingiram uma maturidade suficiente para aplicar esses princípios. Sobre essa longa caminhada, a respeito das maneiras pelas quais a humanidade luta e aplica esses princípios, responda:

Da ONU e das preocupações a respeito de religiões e raças:

1. Quais os principais objetivos da ONU?
2. Que funções tem a Assembléia Geral?
3. Mencione as atribuições básicas do Conselho de Tutela.
4. Em que princípios básicos se alicerça a CARTA DA ONU?
5. Justifica-se a especial preocupação contida na Carta da Onu com os problemas raciais e religiosos? Por que?
6. Atualmente é mais correto falarmos em raças ou grandes grupos étnicos? Justifique sua resposta.
7. Defina religião.
8. Localize no mapa 1, anexo, as áreas de predomínio das religiões cristãs, muçulmana e budista. (mapa do mundo, com a divisão dos países).
9. Localize no mapa 2, anexo, as regiões de predomínio, no passado, dos grandes grupos étnicos:
 - a. Caucásio; b) Negróide; c) Mongolóide

Da evolução da democracia:

10. Você sabe que a DEMOCRACIA originou-se na Grécia. Responda então:
 - a. qual foi o principal centro da democracia na Grécia? Por que?
 - b. Qual a contribuição de Clístenes para a democracia?
 - c. Em que período da História grega estabeleceu-se o regime democrático?
11. No século XVIII uma grande modificação social ocorreu na Europa, determinando o ressurgimento da idéia de democracia no mundo ocidental.

- a. qual foi essa modificação?
- b. por que nós falamos em ressurgimento da democracia?
12. No texto “Declaração dos Direitos” (Bill of Rights) indique qual o artigo que exprime mais nitidamente o ideal democrático. Justifique.
13. Na declaração dos Direitos da Virgínia, indique três itens que você considera fundamentais para o homem.
14. Compare o artigo 7º da DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA VIRGÍNIA (1776) com o artigo XVII da DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789) e responda:
 - a. há pontos semelhantes entre eles? quais?
 - b. na sua opinião, houve evolução no conceito do direito humano estabelecido nos dois artigos?
15. Defina liberdade com as palavras de algum artigo do texto DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO e responda: essa definição de liberdade é compatível com o ideal de DEMOCRACIA? Justifique.
16. Indique os artigos nos três textos que leu, que permitem afirmar: O HOMEM É UM SER UNIVERSAL.

Da organização das nações democráticas e das relações mantidas entre os povos desenvolvidos com os de desenvolvimento relativamente precário.

17. Quais as barreiras que foram transpostas pela democracia suíça e que poderiam dificultar a unidade nacional? Em que se baseia essa unidade?
 18. A Suécia é considerada um país desenvolvido, devido as facilidades que o meio físico oferece? Justifique sua resposta.
 19. Quais as diferenças básicas entre os sistemas capitalista e socialista?
 20. Defina os elementos essenciais de uma “social-democracia”.
 21. Compare os sistema colonialista vigente no passado, com as novas formas existentes atualmente como: países tutelados e província ultramarina. Responda:
 - a. quais as diferenças básicas?
 - b. o que representam essas diferenças?
 22. O povo suíço soube aproveitar-se das condições do meio ambiente físico? Quais os maiores obstáculos que tiveram que transpor?
- BOA SORTE NA PRESENTE E NAS FUTURAS PROVAS.
 Profs. Joana e Wilson (CME/FEUSP, Relato de Estudos Sociais, p. 154-156).

A partir do exemplo desta bateria de avaliação, deve-se destacar que, à extensa relação de itens a serem observados pelos professores, em termos das atitudes dos alunos nas atividades de estudo, corresponde uma carga significativa de conteúdos específicos que os alunos deveriam demonstrar ter assimilado.¹⁰⁶

Os resultados obtidos pelos alunos nas baterias de avaliação, bem como os decorrentes da observação registradas pelos professores nas FOAs, eram expressos em *conceitos* que qualificavam o desempenho discente em: Inferior, Abaixo de Médio, Médio, Acima de Médio e Superior, referidos, respectivamente, pelas siglas: I; AbM; M; AcM e S. A esses conceito

¹⁰⁶ A ênfase nas questões ligadas à formação de atitudes, conceitos e valores, recorrentes nos estudos sobre o Vocacional e em grande parte da documentação, parece subtrair a importância que o aprendizado de conteúdos específicos tinha no ensino vocacional. A questão do papel do conteúdo no processo educativo desenvolvido no Vocacional, será objeto de análise no próximo capítulo.

acrescentavam-se, ainda, indicações de *mais* ou *menos*, para indicar nuances minuciosas de diferenciação no desempenho individual dos alunos, para mais ou para menos, em relação ao conceito padrão em cada nível.

No final do bimestre, com o conjunto de todos os resultados obtidos, usando as notações dos *conceitos*, a orientação educacional montava, em um espaço a isso destinado na caderneta escolar de cada aluno, um gráfico que permitia a visualização da participação do aluno nas atividades escolares. Esse gráfico era composto por duas curvas, formadas pela distribuição dos conceitos obtidos em cada uma das áreas: a que indicava a *escolaridade* – decorrente da FOA – e a que indicava o *aproveitamento*, decorrente do resultado da bateria de avaliação. Comparando-se as duas curvas era possível verificar a correspondência entre formação de atitudes e aprendizado de conteúdos; quando havia desvio muito acentuado entre as duas curvas era preciso analisar, ou avaliar, as avaliações: subjetiva e objetiva, feitas pelos professores para tentar verificar e corrigir as discrepâncias entre ambas.

As cadernetas eram entregues aos pais dos alunos, em reuniões bimestrais e a discussão que se estabelecia, em função do desempenho dos alunos, resultava em um diagnóstico do trabalho escolar.

A avaliação, constituindo-se em diagnóstico, permitia (na verdade, exigia) a correção de procedimentos. Esse atributo da avaliação ensejava ou demandava que o professor estivesse, permanentemente, alertado para possíveis falhas ou limitações de seu próprio trabalho; nesse sentido a avaliação representava, também, uma oportunidade de formação continuada para o professor.

E finalmente, todo o processo de avaliação se constituía em prática de auto-avaliação. Para o aluno, os momentos e formas de avaliação deveriam representar oportunidades de autoconhecimento: quais são meus interesses, quais são minhas características, qual é meu potencial de estudo...? quais foram as atividades que desenvolvi, qual foi meu nível de envolvimento, o que produzi? Em outras palavras: os objetivos colocados para essa etapa de estudo foram realizados? E, sobretudo, qual foi meu crescimento como pessoa, nessa etapa de estudos?

Os alunos eram solicitados a pensarem sobre essas e outras questões congêneres e proporem soluções, nas aulas e atividades de estudo e, sistematicamente, nas sessões com a Orientação Educacional, em grupos ou individualmente. Respostas significativas deveriam ser formuladas ou as atividades do bimestre não teriam feito sentido.¹⁰⁷

¹⁰⁷ A avaliação das atividades desenvolvidas, pelos alunos, era uma constante no Vocacional e se dava de diferentes maneiras. Para avaliar os efeitos do estudo do meio feito em Minas Gerais, em 1965, os professores

A auto-avaliação, contudo, não incidia apenas sobre os aspectos cognitivos. Os alunos eram solicitados a refletir sobre o conjunto de suas características pessoais, seu modo de ser, de pensar, de sentir e de agir, nas mais diversas circunstâncias. No Acervo Edneth Ferrite Sanches, encontra-se um questionário, com trinta questões, apresentadas aos alunos nos seguintes termos: *as perguntas seguintes têm por finalidade verificar seus interesses e atitudes. Não há perguntas (sic) certas ou erradas, todas são boas, desde que você responda com sinceridade.* Para responder, os deveriam assinar, SIM, NÃO, ou ?. Os interesses e atitudes investigados dizem respeito a capacidades de liderança, de iniciativa, de cooperação, de expressão das próprias idéias e posições, etc.; curiosidade, agressividade, cordialidade são também características sobre as quais os alunos indagados. Alguns exemplos, selecionadas como exemplos:

Quando sua equipe vai realizar algum trabalho, estudo, passeio ou festa, é você quem habitualmente toma providências? SIM / NÃO / ?

Numa discussão ou conflito você procuraria arranjar as coisas de modo que ninguém saia descontente? SIM / NÃO / ?

Você acha que a descrição é sempre muito mais importante que a discussão de teorias: SIM / NÃO / ? [essa é a única questão que tem alguma relação com aspectos cognitivos]

Você usaria de violência, se fosse necessário salvar um amigo? SIM / NÃO / ?

Você em geral recebe de boa vontade a censura de seus amigos quando comete algum erro? SIM / NÃO / ?

Você já pensou que muitos de seus modos de sentir, pensar e agir são imitados de seus pais e mestres? SIM / NÃO / ?

Você julga que, para ser feliz, a gente deve se comportar como os outros desejam, mesmo que seja preciso não manifestar as próprias idéias? SIM / NÃO / ?

Você julga que quando se está procurando um emprego, deve-se escolher o que fica perto da família, embora o outro ofereça melhor remuneração? SIM / NÃO / ? (EFS, Cx. 1, G.V, Doc. 43).¹⁰⁸

No final do ano letivo, o processo de avaliação, incluindo-se a auto-avaliação, não resultava em indicação automática da promoção ou reprovação de cada aluno. Todos os alunos, independente dos resultados, em termos de aproveitamento e escolaridades, indicados pelo gráfico das cadernetas escolares, tinham sua situação discutida pelo Conselho

de Americana fizeram uma pesquisa junto aos alunos, que responderam às seguintes questões: *Qual o estudo que mais o impressionou? / Algum estudo chegou a aborrecê-lo(la)? Qual foi? / Se você pudesse passar um dia de suas férias na região estudada, que planos você faria? / O que você gostaria que tivesse sido diferente nesse estudo, se possível / Qual a área do curriculum que 1º lhe vem à mente, quando você se lembra desse estudo?* (Relato de Estudos Sociais, 1966. p. 340-341). O Relato apresenta os resultados obtidos em cada questão. Na última pergunta as áreas mais lembradas foram Artes Plásticas, por 14 alunos, e Estudos Sociais, por 12 alunos.

¹⁰⁸ Esse documento, infelizmente, não está datado e não tem indicação de autoria ou do Setor responsável por sua elaboração e aplicação. Por seu teor, a aplicação, a tabulação e análise dos resultados estaria a cargo da Orientação Educacional.

Pedagógico de Promoção. Em função da análise do conjunto do desempenho de cada aluno em relação ao seu perfil intelectual e social, se decidia se ele seria promovido para a série seguinte, retido na mesma série ou promovido *com compromisso*.

O *compromisso* era uma inovação em relação ao Exame de Segunda Época, adotado pela escola comum; era uma espécie de dependência, na qual o aluno seria, verdadeiramente, acompanhado e que permitia a um aluno com bom desempenho geral, mas com falhas em algum campo de estudos, seguir adiante, corrigindo as falhas apontadas.¹⁰⁹ A grande meta do sistema era fazer do resultado da avaliação uma forma de crescimento do aluno; até a retenção tinha esse pressuposto: era entendida como mais uma chance de aprendizado e formação a que o aluno tinha direito; a promoção, por sua vez, não era um prêmio; significava, simplesmente, o reconhecimento de que os objetivos propostos foram alcançados.

No final da quarta série, a avaliação final dos alunos, ao concluírem o curso ginásial, era representada por uma conclusão sobre sua **orientação vocacional**. Na verdade, era uma indicação, muito simples e sucinta, das áreas de conhecimento e das atividades para as quais os alunos demonstravam mais afinidade e habilidades. Essa indicação era simples porque era o desfecho de um longo processo educativo do qual o aluno tinha sido autor, de modo que, a rigor, ninguém melhor do ele próprio para definir seus rumos: nos estudos e na vida; até porque era, predominantemente, nessa perspectiva que a auto-avaliação deveria se efetivar.

Ao deixar o Vocacional, após a conclusão do curso, os alunos seriam, ainda, acompanhados em seu desempenho escolar ou profissional. A partir de 1966, depois da formatura das primeiras turmas dos ginásios instalados em 1962, instalou-se, nos ginásios, o Setor de Acompanhamento Pós Escolar – APE – que se definia como *trabalho realizado com alunos egressos dos ginásios vocacionais, durante três anos, seja em situação Escola ou Empresa, com o objetivo de dar continuidade ao processo de Orientação Educacional desenvolvido durante quatro anos de ginásio* (EFS, Cx. 2(1), Bl. II, G. IV, Doc. 34.2). Esse trabalho era atribuído à Orientação Educacional e seus resultados iniciais, a partir de 1967, forneceram importantes dados e informações para a organização do processo geral de avaliação pelo qual o Sistema de Ensino Vocacional deveria passar, no ano seguinte.

¹⁰⁹ Dentre as tarefas dos professores estava o acompanhamento dos alunos que tivessem *com compromisso* em suas áreas. Esse acompanhamento era planejado em função da necessidade específica de cada aluno; em geral, eram usadas baterias de estudo supervisionado para a revisão e retomada de conteúdos estudados na série anterior; mas todos os alunos com compromisso, deveriam receber atendimento pessoal dos professores e da orientadora educacional. O compromisso se extinguiu no momento em que o professor avaliasse que o aluno já estava em condições de acompanhar os estudos regulares, sem problemas de defasagens quanto ao conteúdo ou quanto a técnicas de estudo.

O sistema de avaliação, no ensino vocacional, abrangia, também sistemática e rotineiramente, o trabalho dos professores. Também para os professores, a auto-avaliação era atitude constante, realizada quer individualmente, em diálogos com as orientadoras pedagógica e educacional, com os colegas de área ou com o conjunto da equipe, em reuniões do Conselho Pedagógico.¹¹⁰

Mas os professores eram, igualmente, avaliados formalmente pela administração do respectivo ginásio e pelo SEV. A avaliação dos professores era atribuição específica da Orientação Pedagógica e da Supervisão de área que forneciam dados e pareceres para fundamentarem os encaminhamentos do SEV. Essa avaliação era, também, resultado da observação. As orientadoras e os supervisores deviam preencher fichas de avaliação e elaborar relatórios, seguindo roteiros específicos. Dois documentos servem de exemplos de roteiros utilizados.

O primeiro é um questionário de múltipla escolha, sobre características dos professores, que devia ser respondido pela orientação pedagógica. Encaminhado pelo SEV, sem data, o documento é apresentado como *FICHA Nº 5* e focaliza os seguintes aspectos que deveriam ser avaliados: *TOM DE VOZ; ASPECTO; PERSPICÁCIA; HABILIDADE; DISCERNIMENTO; ESTABILIDADE EMOCIONAL; SEGURANÇA PESSOAL; CORDIALIDADE; IDONEIDADE PESSOAL PARA O CARGO*. Para cada item são apresentadas cinco alternativas que vão do mais negativo para o mais positivo. Para exemplificar, observem-se as alternativas para o item Aspecto: *1. Pouco atraente ou inadequado; 2. Dá uma impressão antes desagradável; 3. Adequado e aceitável; 4. Dá uma impressão claramente agradável e 5. Impressionante. Inspira admiração*. E para o item Idoneidade pessoal para o cargo: *1. Inadequado para este trabalho. Não se recomenda; 2. Talvez se adapte. Recomendado com reservas; 3. Recomendado; Recomendado com confiança e 5. Recomendado com entusiasmo* (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 22).

Ressalte-se a extraordinária responsabilidade, assumida pela orientação, ao se posicionar frente à subjetividade dos itens e alternativas propostos.

¹¹⁰ Eventuais avaliações do trabalho de algum professor ou de um grupo de professores, a propósito de uma atividade específica ou sobre o andamento do trabalho bimestral, realizadas no CP, não significavam a colocação dos profissionais na berlinda; eram correções ou revisões de rumos e práticas, de modo a possibilitar a solução de problemas, tão logo eles fossem identificados. Na fase final da experiência, quando afloraram mais intensamente as tensões internas do sistema, os procedimentos de avaliação, nas reuniões do CP ou em entrevistas com as orientadoras, foram comparados à prática da *auto-crítica*, típica de certas organizações políticas da época, com evidente intenção de desqualificar o sistema. Esse tipo de equívoco foi utilizado pelas autoridades militares que, em 1969, invadiram os ginásios vocacionais, acusados de promoverem, via educação, ações subversivas.

O outro roteiro, no entanto, focaliza aspectos conceituais, ligados à rotina de trabalho dos professores. O documento é de 1968.

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

1. Filosofia do Sistema
 - 1.1. Integração no sistema em relação a: Compreensão dos objetivos gerais; Adequação dos objetivos da área aos objetivos gerais; Engajamento pessoal, quanto às proposições educacionais do sistema; Coerência de atitudes com as proposições educacionais.
2. Participação
 - 2.1. No trabalho em grupo: Na equipe de educadores: – da série, – da escola; Na área; Com alunos; Com pais e comunidade; Com funcionários.
 - 2.2. Respeito à organização do trabalho: Atendimento ao calendário; Pontualidade: quanto à observação do horário – quanto à entrega da documentação; Atendimento às decisões estabelecidas; Responsabilidade pelo material da escola; Disponibilidade.
3. Formação do professor:
 - 3.1. Compromisso com os problemas sociais
 - 3.2. Conhecimentos específicos da área (conceitos básicos)
 - 3.3. Predisposição para conhecimentos de outros campos
 - 3.4. Percepção do conhecimento como um todo
 - 3.5. Conhecimento de princípios psico-pedagógicos
 - 3.6. Atualização
4. Domínio de Técnicas Pedagógicas:
 - 4.1. Percepção da relação entre técnicas pedagógicas e os objetivos do sistema
 - 4.2. Desenvolvimento da Unidade Pedagógica: Planejamento: – objetivos da área – linha de integração – seleção e dosagem de conteúdos e conceitos – adequação das técnicas: aos objetivos, ao desenvolvimento da classe, ao conteúdo e natureza da área – utilização das Instituições Didático-Pedagógicas – previsão de RAV – bibliografia; Execução: – habilidade em aproveitar as situações surgidas para a educação – propostas de trabalho e condução de técnicas – execução do planejamento – observação e registro do desenrolar do processo educativo; Avaliação como processo: – em função dos objetivos propostos – uso adequado das técnicas de avaliação de grupo e de auto-avaliação – uso da documentação para a avaliação do trabalho desenvolvido na Unidade Pedagógica.
 - 4.3. Documentação: Planejamentos: – objetivos propostos de acordo com a etapa de trabalho – distribuição e explicitação clara e adequada de conteúdos, conceitos e técnicas; Relatórios; FOAS. (CME/FEUSP; OB, Cx.18, Doc. 26)

Correspondendo à observação de todos esses itens, considerando-se, ainda, as condições concretas e específicas de trabalho no ginásio e no ano letivo considerado, competia à Direção do Ginásio encaminhar um relatório anual com a avaliação dos professores à Coordenação do SEV, que reunindo todas as informações e pareceres, tomava as deliberações cabíveis, sobre a permanência ou não dos professores.

O critério básico para a permanência ou saída do professor era a sua adaptação ao sistema de ensino e o acatamento aos princípios e objetivos gerais que orientavam o Sistema

de Ensino Vocacional. Evidentemente, a decisão nesse sentido poderia ser tomada pelo próprio profissional. A demissão de um professor nunca era um ato simplesmente burocrático. Quando fosse essa a indicação, o professor em questão tinha uma entrevista com a Diretora do Ginásio, na qual sua situação era discutida, buscando-se, se não um consenso sobre a deliberação tomada, pelo menos a compreensão recíproca dos motivos de parte a parte. Formalmente, se o professor fosse efetivo na rede pública ele era reintegrado em seu cargo; os contratados a título precário (contratados pela CLT, nos anos de 1968 e 1969) eram demitidos. Em geral, a demissão do professor nunca se dava no primeiro ano em que sua não adaptação fosse constatada; caso o professor concordasse, abria-se a possibilidade de mais um ano de experiência, antes de uma decisão definitiva.

Proporcionalmente aos contingentes contratados, o número de afastamentos e demissões no Vocacional foi sempre muito pequeno. Na verdade, o SEV proporcionava à educação paulista um Sistema de Ensino que constituía, tanto do ponto de vista intelectual, como em termos das condições profissionais, um excelente campo de trabalho, que atraía, em geral, professores interessados e dispostos a dedicar à experiência toda competência possível e o melhor de suas habilidades e esforços.¹¹¹

O Ginásio Vocacional, como escola comunitária, se submetia ao crivo de avaliações externas, ouvindo os pais de alunos e outros membros da comunidade local, chamados a discutir os projetos e atividades desenvolvidos pela escola e tendo suas atividades focalizadas e comentadas pela imprensa. Dois títulos de artigos conservados no Acervo Edneth, são expressivos da aprovação da experiência de renovação educacional, implementada pelo Ginásio Vocacional: de O Liberal – Americana, 17 de maio de 1964: *Ginásio Estadual Vocacional – Escola moderna, democrática e ativa que ilustra Americana*; da Folha de São Paulo, 25 de abril de 1965: *Ginásios Vocacionais constituem vanguarda da educação nacional*, matéria de página toda, com foto de alunos ocupados na construção de fantoches para a peça *a Bruxa*, que estrearia em breve, sob a orientação do professor de Teatro, Luiz Gonzaga Matos.¹¹²

¹¹¹ A não adaptação ao sistema, às vezes, era mesmo eufemismo para incompetência profissional ou não qualificação para o trabalho. E, nesse sentido, em alguns casos, a demissão de algum profissional era resultante de observações e relatos dos próprios professores. No final de 1966, em Barretos, os professores ficaram consternados com a demissão da professora responsável por RAV. Tratava-se de uma pessoa afável, bem-querida e que precisava muito daquele emprego. Ao tomar conhecimento de sua demissão os professores cobraram explicações da Direção da escola. Em resposta a Diretora leu para o grupo de professores as partes dos respectivos relatórios em que eram avaliados os serviços prestados pelo setor de RAV. Todos reclamavam da insuficiência e da precária qualidade desses serviços. Os professores haviam demitido a colega.

¹¹² Nem todos os elogios, porém, valiam a pena. A Gazeta Esportiva, de São Paulo, na seção *Feminina*, em matéria intitulada *Ensino Vocacional: Educar é formar cidadão*, exibe uma foto que focaliza os alunos em uma aula de Educação Física, bem tradicional, do tipo ordem unida, dada por **um aluno**; e chama isso de

2.4 ASSESSORIAS E ATENDIMENTOS

A prática pedagógica do Vocacional, tendo em vista seu propósito de se constituir em centro cultural comunitário, extrapolava as atividades escolares restritas para atender a demandas de professores e instituições educacionais, no âmbito da comunidade e, à medida que o Sistema tornou-se conhecido, de outras localidades, até mesmo de outros estados, distantes das cidades onde havia alguma unidade do Sistema de Ensino Vocacional, O SEV e os Ginásios Vocacionais eram solicitados a organizar estágios e cursos para professores e estudantes universitários; como convidados ou por solicitação, professores interessados poderiam participar das atividades de formação e atualização promovidas pelo SEV ou pelos ginásios vocacionais; muitos dos professores que se inscreviam para o curso de treinamento do SEV, o faziam buscando aprimoramento de sua formação e não emprego no Sistema. Professores dos ginásios vocacionais e especialistas do SEV eram, freqüentemente, solicitados por escolas e instituições culturais das respectivas cidades para colaborar com atividades de estudos e treinamento de seus profissionais.

Esse tipo de *prestação de serviços* do Vocacional para o sistema educacional paulista foi muito enfatizado, pela Coordenação do SEV, em documentos e depoimentos sobre a contribuição do Vocacional para a renovação da educação em São Paulo. Neste estudo, porém, a intenção é apenas situar a possibilidade de ampliação dos efeitos inovadores da experiência, por meio dos atendimentos e assessorias que seus profissionais podiam prestar. Uma das possibilidades mais significativas foi a assessoria prestada pelo SEV à criação do Ginásio Urubupungá, na Vila Piloto, Jupiá, Mato Grosso, inaugurado em 1967, que se propunha a realização de um trabalho experimental de educação. Para o planejamento dessa proposta, o SEV indicou, como sua representante, Edneth Ferrite Sanches, que posteriormente continuou prestando assessoria ao ginásio, em caráter pessoal.¹¹³

O SEV, por meio do Sub-Sector de Relações Internas, registrava as impressões dos visitantes que se interessavam em conhecer o trabalho que se fazia no ensino vocacional. Em

exemplo maravilhoso. No conjunto, o artigo enfatiza a iniciativa dos alunos, nos estudos e na organização das atividades, afirmando: *no trinômio aluno, mestre, pais, não há, absolutamente, mandados e mandatários e, mais adiante: a falta de professores não é obstáculo para os alunos. Os mais adiantados dão aulas para os alunos mais atrasados e todos ouvem, discutem e aprendem com o mesmo respeito que dispensariam aos mestres*. O recorte está sem data, de modo que o artigo pode estar se referindo à fase anterior a 1966, porque, dessa data em diante, as situações descritas não correspondiam à realidade escolar que, ao contrário, tinha rigorosa disciplina de trabalho, baseada em planejamentos detalhados, sem lugar para improvisos.

¹¹³ A documentação resultante desse trabalho realizado pelo SEV e pela professora que o representava, integra o Acervo Edneth Ferrite Sanches.

uma *ficha de visita*, preenchida por Rubens de Calasans, em 28 de maio de 1969, as respostas às duas primeiras perguntas são bem interessantes:

I – O que mais o impressionou nesta visita? – As instalações adequadas; a didática empregada; as relações quase físicas entre os professores e alunos; processo de avaliação do aproveitamento de cada aluno; aulas de 90 minutos para melhor continuidade do assunto. Principalmente a Educação Sexual.

II – Por que? – Tudo isto é novo em relação ao ensino que tivemos e ainda domina na maioria das nossas escolas, prevendo a integração do indivíduo ao ambiente em que vive.

Pode-se verificar, portanto, que em uma simples visita, um olhar atento podia perceber que, no ensino vocacional, instaurava-se o novo, na educação brasileira.

2.5 AS FESTAS

O Ginásio Vocacional era uma escola comunitária. Nessa perspectiva, todos os seus integrantes deviam participar dos eventos que se constituíam em manifestações coletivas da comunidade na qual a escola se inseria, tais como: comemoração do aniversário da cidade, celebrações cívicas, religiosas e das tradições históricas locais, festas culturais típicas. Essa participação não era uma obrigação formal, mas correspondia à concepção de educação integral e integrada, implicando em estabelecimento da maior sintonia possível entre a vivência escolar e a vida social em seu sentido amplo.

Mas, o sentido de escola comunitária ia além dessa sintonia de vivências. O Ginásio Vocacional se estruturava e atuava como um *centro cultural comunitário*, de modo a, além de participar das atividades locais, contribuir para o enriquecimento dessas atividades e da própria vida social da comunidade.

Assim, o Sistema Vocacional, em todas as unidades escolares, mantinha grupos específicos de atividades que integravam membros de todos os segmentos da comunidade escolar, os pais e membros da comunidade em geral. Em cada ginásio havia: Corais e Grupos Instrumentais; Grupos de Teatro, Galerias de Arte, Grupos de Dança que podiam se estruturar como grupos permanentes ou se organizarem para atividades ou eventos esporádicos. Esses grupos desenvolviam suas atividades no interior da escola e em espaços da comunidade.¹¹⁴

Além de atividades regulares, o ginásio vocacional promovia eventos festivos e culturais, abertos para a comunidade. Essas ações, apesar de seu caráter eventual ou opcional,

¹¹⁴ Vale ressaltar que, para os professores, a participação nesses grupos significava trabalho extra: todas as atividades de preparação, estudos, ensaios e apresentações desses grupos eram desenvolvidas fora do expediente normal de trabalho escolar, como já se assinalou.

para alunos e professores, faziam parte do amplo e abrangente programa educacional do sistema.

2.5.1 Festas de Cultura

Dois exemplos de FESTAS DE CULTURA¹¹⁵ foram selecionados para revelar o Ginásio Vocacional na sua condição de centro cultural, capaz de enriquecer, ou pelo menos entreter, a comunidade local, onde as pessoas, de fato, vivem.

O primeiro deles, a encenação da peça *A Moratória*, de Jorge Andrade, apresentada pelo GV de Barretos e pelo Grêmio Literário e Recreativo de Barretos, em junho de 1966

As melhores informações sobre esta festa da cultura barretense¹¹⁶ estão no folheto do PROGRAMA do espetáculo, no qual um conjunto de textos analisa todos os aspectos ligados à produção da montagem de uma das peças mais importantes da dramaturgia brasileira.

O ESPETÁCULO COMO TÉCNICA DE INTEGRAÇÃO DE ALGUMAS ÁREAS DO GINÁSIO VOCACIONAL DE BARRETOS

Integração é uma técnica de abordagem, pelas diversas áreas (matérias), de um determinado ASSUNTO, sob aspectos os mais diversificados para que se tenha uma visão global dele. Fazemos integração, por exemplo: durante o desenvolvimento de um conteúdo em que a área de Estudos Sociais (História e Geografia), serve de núcleo e as outras áreas colaboram para a formação daquele conteúdo, ou para dar uma visão global sobre o assunto estudado.

Este espetáculo serve também como exemplificação pois todas as suas fases estudadas, debatidas e executadas pelos alunos, nas diversas áreas do curriculum, tendo a de Teatro como núcleo. Esta área lançou o texto e dirigiu a peça, dando aos alunos a oportunidade de, através de assistência aos ensaios, aprender o sentido das marcações, inflexões, interpretações e de toda a mecânica do espetáculo.

Assim, alunos em Artes Industriais acompanharam a execução do cenário, na oficina e no palco, prestando ajuda na iluminação do espetáculo. Outros, em Práticas Comerciais, discutiram a técnica a ser empregada para a elaboração do Orçamento utilizando folhas de Contas Correntes, para registro de fatos; levantando Receitas (financiamento, vendas e outras

¹¹⁵ Um terceiro exemplo de atividade cultural que podia ser considerada, também, um tipo de festa, eram as feiras de livro. Havia uma recomendação da Bibliotecária do SEV, Luci da Costa Bruni, no sentido de que fossem organizadas feiras de livro nas cidades onde funcionavam ginásios vocacionais; no Acervo Edneth Ferrite Sanches, além do documento que contém essa sugestão, há o relatório da II Feira de Livro, realizada pelo GV de Rio Claro, em novembro de 1967. As feiras de livro deveriam, sempre, ser instaladas em praça pública, de modo a ensejarem a visibilidade da escola na ocasião em que seus professores e alunos promoviam um evento que deveria se constituir em contribuição para a cultural local.

¹¹⁶ Jorge Aluísio Franco Andrade – JORGE ANDRADE – um dos principais dramaturgos do país, era natural de Barretos e lá estava residindo quando o Vocacional se instalou na cidade. Interessado na proposta educacional dessa escola, *se ofereceu* para dar aulas de Teatro. Obviamente a oferta foi aceita, com o maior entusiasmo, tanto pela Direção do Ginásio como pela Coordenação do SEV. Tive o privilégio de trabalhar com ele, em 1966 em Barretos e em 1968, no segundo ciclo do Vocacional de São Paulo, para onde Jorge Andrade se mudou em 1967.

rendas) e Despesas (propaganda, cenário, guarda-roupa, maquilagem e outras despesas); confecção do Balancete, após o espetáculo; objetivos e alcance da propaganda, através de diversos veículos de publicidade. Práticas Comerciais integrou-se ainda com Artes Plásticas e Português para a realização das ilustrações e textos a serem colocados nos cartazes.

Por outro lado, alunos em Artes Plásticas planejaram e executaram a ilustração dos Cartazes e da capa do Programa. Ainda foi um aluno de Artes Plásticas quem fez as ilustrações, empregando a técnica de Xilogravura. A este mesmo grupo foi entregue a pintura do cenário.

Alunos na área de Português encarregaram-se da coordenação dos textos dos programas, dos convites, biografia do autor, coleta de dados para a página central, planejamento das frases que iriam nos cartazes (com integração com as áreas de Práticas Comerciais e Artes Plásticas).

Coube a alunos em Educação Doméstica, a decoração do cenário, obedecendo o quanto foi possível, o estilo da época, procura dos objetos decorativos, estudo dos ambientes; maneira de atendimento ao público, de roupas adequadas a isto e a direção de convites a estudantes de outros estabelecimentos de ensino.

Na área de Educação Musical, os alunos escolheram as músicas que deveriam ser tocadas nos intervalos do espetáculo, obedecendo as preferências da época.

Coube a um grupo de alunos, em Estudos Sociais, estudar a história da época com seus problemas sociais, econômicos e políticos, a fim de tomarem parte no debate sobre o espetáculo e os problemas brasileiros que encerra. Este debate deverá ser realizado no último dia de espetáculo.

Todo este trabalho acima mencionado foi executado pelos alunos da quarta série. Os alunos da segunda e terceira séries foram convidados a assistir aos ensaios, como AULAS DE TEATRO. (Acervo particular / Joana Neves/ Folheto do Programa, p. 5-6)

O espetáculo, com quatro apresentações, foi um enorme sucesso, como não poderia deixar de ser, em se tratando de um trabalho de alta qualidade, para o qual cada um dos envolvidos deu o melhor de si¹¹⁷. O jornal O Estado de São Paulo, publicou matéria a respeito no dia 29 de junho de 1966.

O debate com alunos em Estudos Sociais, após o encerramento da última apresentação do espetáculo. Também foi um sucesso. No final da atividade, por causa da minha condição de professora de história do grupo de alunos, fui inquirida por um senhor, muito emocionado

¹¹⁷ Os envolvidos são mencionados na ficha técnica do espetáculo: DIREÇÃO: Jorge Andrade (professor) / CENÁRIOS E FIGURINOS: Margarida Pinho e Suishem Takahashi (professoras) / DIREÇÃO DE CENA: João Ricardo T. Saretta e Luiz Fernando Martins (alunos) / XILOGRAVURAS: Maurício Pereira (alunos) / ILUMINAÇÃO: Sinclayr Luiz [professor] / PERSONAGENS POR ORDEM DE ENTRADA EM CENA: LUCÍLIA: Maria Philomena de Araújo (orientadora); JOAQUIM: José Carlos Simões Macedo (professor); HELENA: Virgínia Corrêa Ferreira (orientadora); MARCELO: Aly Cândido de Paula (aluno); ELVIRA: Dóris Mendes Trindade (professora) ; OLÍMPIO: Artur Tavares de Avelar (professor) / MONTAGEM DO CENÁRIO: alunos em Artes Industriais / PINTURA DO CENÁRIO: alunos em Artes Plásticas / DECORAÇÃO: alunos em Educação Doméstica / SELEÇÃO DE MÚSICAS: alunos em Educação Musical / ASSISTENTES DE DIREÇÃO: alunos em Teatro / DEBATES SOBRE TEMAS SOCIAIS: alunos em Estudos Sociais / PROPAGANDA: alunos em Práticas Comerciais / COORDENAÇÃO DE TEXTOS: alunos em Português / RECEPÇÃO: alunos em Educação Doméstica / EXECUÇÃO – CENÁRIOS – CARPINTARIA PORTUGUESA: de PEDRO NOGUEIRA BATISTA. / VESTIDOS: RENÉE, MARIA AUGUSTA E EUDÓCIA (JN, Folheto do Programa, p. 7).

com o que tinha assistido, que queria saber como aquelas crianças podiam saber tanta coisa sobre a *crise de 29*, se elas não eram nem nascidas na época?

Para o Sistema de Ensino Vocacional, bem como para qualquer sistema de educação, não era difícil conseguir esse e outros resultados semelhantes: era só ter esse propósito definido e trabalhar para realizá-lo.

A segunda Festa foi o I FESTIVAL DE CORAIS E CONJUNTOS INSTRUMENTAIS DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS DE SÃO PAULO.

A *Moratória* foi uma produção exclusivamente barretense. O Festival foi uma promoção conjunta de todo o sistema vocacional, na qual o Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares, de Barretos, foi o anfitrião.

O Folheto do Programa fornece as informações sobre o sentido do FESTIVAL

1º festival de corais e conjuntos instrumentais dos ginásios vocacionais do estado de são Paulo / Barretos – outubro. 1967

objetivos do festival:

A realização do I Festival de Corais e Conjuntos Instrumentais dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, tem por principal finalidade difundir os frutos de seu planejamento educacional.

Neste trabalho várias facetas do programa de Educação Musical são apresentadas através dos recursos próprios de expressão: música erudita e popular, folclore, instrumentologia e pesquisa musical.

A música, neste Festival refletirá o significativo trabalho de integração de alunos, ex-alunos, professores, pais e membros da comunidade.

PROGRAMA I – Cine Centenário – sábado, 28 de outubro de 1967 – 16 horas

PROGRAMA II – Grêmio Recreativo, sábado, 28 de outubro de 1967 – 20,30 horas

PROGRAMA III – Praça Francisco Barreto – domingo, 29 de outubro de 1967 – 10,30 horas. (JN, Folheto do Programa)

O I Festival de Corais e Conjuntos Instrumentais, também teve imenso sucesso de público e de crítica. Movimentou toda a cidade e região circunvizinha, durante os dois dias de realização, nas três apresentações.

A terceira apresentação, na principal praça da cidade, foi uma apoteose, com afluxo de público e emoção maiores do que, na época, aconteciam durante a Festa do Peão. O encerramento deste espetáculo foi uma homenagem feita a outro artista barretense de grande expressão nacional, o compositor e músico Francisco de Assis Toledo Bezerra de Menezes¹¹⁸.

¹¹⁸ Essa homenagem, artisticamente merecida, foi, do ponto de vista pessoal, absolutamente tocante. O Dr. Bezerrinha, como era conhecido na cidade o compositor que, nos meios musicais era conhecido como Chico de Assis, estava se recuperando de um acidente que o havia deixado quase parálico, impossibilitado de tocar piano. Os professores do Vocacional tinham uma agradável participação no processo de reabilitação do músico: dona Lígia, sua esposa, organizava saraus, em sua residência para estimular o marido. Os professores do Vocacional, ligados à música, mesmo os que, como eu, só tinham a habilidade da audição, participavam

Um dos seus grandes sucessos, a música *PERFIL DE SÃO PAULO*, na qual o compositor presta uma homenagem à cidade de São Paulo, foi interpretada por todos os Corais, reunidos sob a regência de Antônio Possato, professor de Educação Musical do Ginásio Vocacional de Barretos.

Nunca tinha acontecido nada igual na cidade.

Para a organização desse Festival, aplicou-se a metodologia de trabalho do Vocacional: planejamento detalhado de todas as atividades, formação de equipes, compostas por professores e alunos, divisão de trabalho, tudo sob a coordenação do Conselho Pedagógico. A hospedagem dos participantes dos Corais e Grupos Instrumentais dos outros ginásios foi feita, adotando-se a prática dos estudos do meio da segunda série, nas casas das famílias dos alunos e nas dos professores, que, em geral, hospedaram seus colegas.

No ano seguinte, em Rio Claro, o Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes, organizou o II Festival de Corais e Conjuntos Instrumentais organizados pelos Ginásios Vocacionais.

Sobre esta Festa, consta, na documentação do Acervo Edneth, uma pasta contendo o Programa do Festival, textos sobre diversos aspectos da organização do evento e um texto com uma *AVALIAÇÃO DO 1º FESTIVAL DOS CONJUNTOS CORAIS E INSTRUMENTAIS REALIZADO NA CIDADE DE BARRETOS NOS DIAS 28 E 29 DE OUTUBRO DE 1967*. Esse documento está assinado por Emilina Breternitz e Cleide Aparecida Becchir Gobbi, professoras de Educação Musical do Ginásio Vocacional de Rio Claro.

Essa avaliação é extremamente negativa. São criticados, praticamente, todos os aspectos do Festival: organização da hospedagem, a programação, os locais e horários das apresentações e a própria formulação dos objetivos, considerados inadequados, não correspondentes ao que se pretendia com o trabalho da Área de Educação Musical.

Há, contudo uma, uma tentativa de amenizar a contundência das críticas:

OBSERVAÇÃO

As críticas feitas não envolvem elementos isolados. Achamos que tudo o que se criticou foi resultante de um contexto geral. Nosso objetivo é que, em futuras ocasiões, as falhas sejam evitadas, Entretanto as mesmas são relevadas por se tratar de uma primeira apresentação dessa natureza e realização com tal envergadura. (EFS, Cx. 4, G. II, Doc. 19, p. 2 do texto citado)

desses saraus que, enquanto ajudavam a recuperação do Dr. Bezerrinha, propiciavam as melhores horas de lazer do feliz grupo. Um dos filhos do Dr. Bezerrinha, Marcelo Bezerra, ex-aluno do Vocacional de Barretos, é músico como o pai, e também é cantor. Recentemente, ele compôs e gravou o Hino do Vocacional (ver ANEXOS).

Não foi possível verificar, na documentação trabalhada, se houve alguma reunião da Área de Educação Musical ou da Orientação Pedagógica para se analisar e discutir essa avaliação e as críticas feitas. Uma conclusão, porém, se impõe: nem tudo era festa, nas festas do Vocacional.

2.5.2 Festas dos pais

As Sociedades de Pais dos alunos do Vocacional também promoviam festas que integravam a comunidade escolar, em cada ginásio, e outras que reuniam o conjunto do Sistema de Ensino Vocacional.

Em 1967, a Associação de Pais do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha organizou a *feita de confraternização dos cinco ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo*, que se realizou no dia 22 de outubro, no restaurante Urso Branco, em São Paulo. O ofício convidando a Diretora do Ginásio Vocacional de Rio Claro tem uma espécie de epígrafe que afirma: *Apoiar a Moderna Educação da Juventude é dever de todo bom cidadão*. (EFS, Cx. 4, G. I, Doc. 2)

Nos dias 19 e 20 de outubro de 1968, em Barretos, em uma grande festa de confraternização, as Associações de Pais de Alunos dos ginásios Vocacionais instalaram a Federação das Associações de Pais. A programação foi intensa; dois pontos do *Programa* despertaram saudades: *dia 19 de outubro – sábado – 22,00 hs: “Boite” em homenagem aos visitantes, com “Show” improvisado pelas diversas delegações. Apresentação de “Catira”* (dança típica do interior paulista, exclusiva dos homens) e *Hospedagem – Nas residências da Família Vocacional de Barretos*, forma típica de recepção nos ginásios vocacionais. (EFS. Cx. 4, GI, Doc. 12)

O sentimento de *família vocacional* persiste, ainda hoje, na lembrança dos ex-alunos de Barretos que se identificam, em suas comunicações via e-mails, como VOCACIANOS.

2.5.3 Formatura: A grande festa do Vocacional

A partir de 1966, o ano letivo, em todos os ginásios vocacionais, encerrava-se com a Formatura das turmas da 4ª série.

No Vocacional, a Formatura era uma grande festa coletiva, para cuja realização contribuíam todos os envolvidos no processo educativo dos formandos: os professores, os funcionários, os pais, autoridades administrativas e, principalmente, os próprios formandos.

E organizava-se, efetivamente, uma grande festa, na qual a experiência de renovação educacional, que todos haviam construído, se expunha para o conjunto da escola e da comunidade local.

Além de solenidade formal, administrativa, compreendendo homenagens, discursos e entrega dos certificados, a Formatura era, geralmente, um espetáculo teatral, considerando as funções e objetivos formulados para a Área de Teatro: a Formatura era a representação viva do *fato* Vocacional.

O espetáculo da Formatura era uma obra do conjunto de todos os setores e áreas de estudo do Vocacional, tal como foi a encenação de *A Moratória*. Em Barretos, no ano de 1966, o espetáculo da Formatura contou com a direção de um profissional do ramo, Jorge Andrade. Foi espetacular. Em 1967, na ausência de um profissional de Teatro, a direção da apresentação de Formatura coube à competente professora de Português, Dóris Mendes Trindade, que organizou um imenso Jogra, composto por todos os formandos. Foi espetacular.¹¹⁹

Todas as Formaturas, de todos os Ginásios Vocacionais, eram espetaculares. Porque, em todas elas, estava presente a razão de ser do espetáculo: a autoria dos alunos.

Quem quer que dirigisse, coordenasse ou organizasse a Festa de Formatura, partia de uma obra que havia sido produzida pelos alunos, ao longo dos quatro anos do curso ginásial – a sua própria educação.

Na Festa de Formatura, a educação, construída por meio do ensino vocacional, se expressava em textos redigidos por alunos que sintetizavam a formação que eles haviam recebido na escola, não passivamente, mas como co-autores.

Na documentação do Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes, de Rio Claro, do acervo de Edneth Ferrite Sanches, estão os textos das Formaturas das turmas dos anos de 1966, 1967 e 1968.

O texto do auto de formatura do ano de 1966 foi composto pela equipe de alunos elaboradores, constituída por: Ana Lucia Holzhausen, Edson Françoso, Eraldo Camargo, Luiz Carlos Rosolen, Margaret Nicoletti, Maria Christina Mantovani, Maria Lucia Martins, Vitória Regina Paranhos e Wanderley José Jacob,

Deste auto, faz parte a seguinte *MENSAGEM FINAL*:

Nós somos jovens, / E queremos sê-lo de verdade. / Nós queremos ser jovens sadios e sem vícios. / Queremos ser jovens compreendidos e amados. / Nós

¹¹⁹ Das Festas de Formatura dessas duas turmas de Barretos constam os respectivos convites, no acervo pessoal desta autora. Infelizmente, não se localizou nenhum dos textos.

que procuramos nos formar tanto intelectual como espiritualmente, / Já encontramos uma razão para nossas vidas, / Já encontramos uma brecha de luz, / De vida, / De esperança / E de otimismo. / Tivemos, durante todo o tempo que passamos aqui, / Não uma visão colorida do mundo, / Mas uma visão real. / Tivemos um contacto com o mundo, / Não através de fantasias, / Mas através da VERDADE. / Há jovens, como nós, que puderam ter orientação, / E que agora podem ver o que acontece por todo o mundo. / Podem ver o que acontece com outros jovens / Que procuram mas não encontram / A finalidade para a qual fomos criados. / Nós, que encontramos o sentido da vida, / Queremos construir um mundo novo. / Porque em nós transborda amor. / Amor a todos, / Sem diferença de raça ou de cor. / Nós somos jovens, / E protestamos contra uma sociedade fria e fechada, / Contra uma sociedade que se preocupa com problemas importantes demais para ela / Mas secundários para nós. / Protestamos contra toda frieza que nos cerca. / Nós somos jovens. / Nós pretendemos fazer muito pela nossa cidade, / Pelo nosso país, / Pelo nosso mundo. / Nós somos jovens, / Queremos construir um mundo nosso. / Um mundo de compreensão. / UM MUNDO DE AMOR!!! (EFS, Cx. 3, G. II, Doc. 83.0).

Idealismos, típicos da década de 60 do século XX, à parte, os idealizadores e, sobretudo, os *executantes* do Sistema de Ensino Vocacional, diante desta mensagem diriam: *missão cumprida*.

3 O SISTEMA DE ENSINO VOCACIONAL: EMBATES E CONTRADIÇÕES

Os anos de 1966 e 1967 corresponderam à fase de consolidação do Sistema de Ensino Vocacional. Nesse período, segundo a análise da documentação disponível, houve uma sistematização metodológica das atividades didático-pedagógicas, representada pela elaboração dos Relatos dos Supervisores das Áreas, em 1966, e pela organização de um Relatório Geral, das atividades desenvolvidas em cada ginásio, preparado pela orientação Pedagógica de cada Ginásio para o SEV, em 1967. Juntamente com essa sistematização, elaborou-se a ampliação que se estabeleceria a partir de 1968, com a criação do Curso Noturno, do Segundo Ciclo e do Ginásio Estadual Vocacional de São Caetano do Sul, onde deveria se realizar a experiência de Curso Ginásial em meio período.

Essa consolidação assinalava-se, também, pela superação de crises originadas de embates políticos entre o SEV e a própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

3.1 CONFRONTOS COM A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

A primeira grande dificuldade decorrente de confrontos com a Secretaria Estadual de Educação, foi a de instalação do sistema, em 1962, já mencionada no capítulo anterior. A saída de Luciano de Carvalho da Secretaria de Educação, substituído por Carlos Pasquale, provocou a inusitada situação de uma experiência, criada com todo aval oficial e cercada das melhores expectativas, ter tido sua instalação questionada e dificultada pelo poder público estadual, a ponto de se tornar necessária uma articulação de pais dos futuros alunos, interessados em garantir para os filhos a inovação educacional proposta pelo SEV. Além das dificuldades criadas pela Secretaria de Educação, a exacerbação, motivada por interesses políticos, dos deputados estaduais, apresentando, afoitamente, projetos para a instalação de ginásios vocacionais em suas respectivas cidades, fez com que a criação dos vocacionais fosse controlada por um decreto restritivo que acabou por cercear, mais tarde, a expansão do sistema subordinado ao SEV.

Superada a dificuldade inicial, o SEV pôde dar continuidade à execução de sua proposta educacional; contudo, embates com a Secretaria de Educação e o governo estadual

foram uma constante em seu trabalho.¹²⁰ Segundo relato de sua Coordenadora, em relação ao Ensino Vocacional:

Na Secretaria de Educação, era visível o interesse de alguns setores na revogação da legislação que permitiu essa experiência. Na verdade o Serviço do Ensino Vocacional viveu ao longo de sua existência um processo de permanente tensão, desde os tempos do governador Adhemar de Barros. Os vários setores do governo usaram de todos os meios para opor-se ao Ensino Vocacional, no que sempre foram apoiados pelo Departamento de Educação da Secretaria de Educação. Adhemar de Barros era famoso pela prática de corrupção administrativa. Sob seu governo, foram mudados os quadros das Secretarias de Estado, e na Educação não foi diferente. O novo secretário da Educação, Dr. Ataliba Nogueira, conhecido professor da Faculdade de Direito da USP, era também uma figura conhecida nos meios políticos e intelectuais como reacionário (MASCELLANI, 1999, p. 97).

Ainda segundo Maria Nilde, *a corrupção vigente no governo Adhemar de Barros, chegou até o Serviço do Ensino Vocacional de modo grosseiro* (Idem, 1999, p. 98). A Coordenação do SEV, era alvo de solicitações da esposa do governador (Leonor Mendes de Barros), dos titulares das Casas Civil e Militar, do Gabinete do Secretário da Educação e de deputados estaduais do Partido Social Progressista – PSP, tradicional agremiação política liderada pelo governador. As solicitações eram para contratação de professores e vagas para alunos, sem que se cumprissem as normas e critérios de seleção do SEV. Os pedidos eram completados por ameaças de cortes de verba, de cancelamento de comissionamentos de professores ou técnicos.

Em 1965, em artigo publicado no dia 13 de fevereiro, o jornal O Estado de São Paulo informava os seus leitores sobre o *Planejamento do ensino vocacional*, destacando o trabalho realizado pelo conjunto de todos os professores dos ginásios vocacionais que, durante duas semanas, estiveram reunidos no ginásio da Capital. Além de planejar as atividades para o ano letivo, os professores tiveram contatos com especialistas em vários ramos da cultura,¹²¹ o que contribuía para o êxito do planejamento que se encerrou *com a apresentação de um grupo coral e outro de jograis, integrados pelos professores* (EFS, Cx. 6, G. I, Doc. 4).

¹²⁰ O Sistema de Ensino Vocacional conviveu com quatro governos estaduais, durante os quais houve nove titulares da Secretaria da Educação dos quais cinco são mencionados por sua relação com momentos específicos da história do Vocacional: governo CARLOS ALBERTO ALVES DE CARVALHO PINTO, de 31/01/1959 a 31/01/1963, Secretários: Luciano Vasconcelos de Carvalho, Carlos Pasquale; governo ADHEMAR PEREIRA DE BARROS de 31/01/1963 a 05/06/1966 (quando foi cassado pelo Governo Federal), Secretários: Padre Baleeiro, Ataliba Nogueira ; LAUDO NATEL, de 06/06/1966 a 15/03/1967 e ROBERTO COSTA DE ABREU SODRÉ, de 15/03/1967 a 15/03/1971. Secretário: Ulhoa Cintra.

¹²¹ O artigo menciona a presença dos professores: Oliveiros S. Ferreira; Juvenal Veiga Soares; Rudyl Pia Macedo de Queiroz; Ricardo Giancolli; Antonio Ruffô; Pasquali Petrone; Renato Silveira Mendes e João Teodoro d'Olim Marote

Tão auspiciosamente anunciado, esse sofisticado trabalho de planejamento (em relação à total ausência de qualquer procedimento semelhante na rede pública), foi conturbado, no ginásio da capital, logo no início do ano letivo; o não atendimento à solicitação de matrícula do filho de um funcionário de confiança do Secretário da Educação, que não atendia aos critérios de seleção do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha, desencadeou o episódio que se tornou conhecido como a *crise de 65*.

A reação do Secretário foi determinar o afastamento da Diretora Administrativa do Ginásio, professora Thomyres Alves. A Coordenadora do SEV e seus assessores, bem como os professores, em protesto contra a atitude do Secretário e em solidariedade à diretora afastada, colocaram seus cargos à disposição. As professoras Maria Nilde Mascellani e Olga Bechara, que havia assumido, interinamente, a direção do Ginásio, foram descomissionadas, devendo, portanto, afastarem-se dos cargos que ocupavam no Vocacional. Em seguida, Ataliba Nogueira nomeou Lygia Furquim Sim e Joel Martins, que haviam participado da equipe criadora do Vocacional, respectivamente, para a Coordenação do SEV e para a Direção do G.V. Oswaldo Aranha.

Uma pequena nota, publicada no dia 8 de março, pelo jornal Folha de São Paulo, traz a seguinte observação: *Ginásio Vocacional – do Brooklin, em crise, por alegada interferência política. Antes que a coisa se complique uma explicaçãozinha sua, prof. Ataliba, sempre tão gentil* (EFS, Cx. 6, G. I – 2 B, Doc. 24).

Não se registrou nenhuma explicação do Secretário e todo o Sistema de Ensino Vocacional reagiu: pais de alunos, professores, os próprios alunos do G. V. Oswaldo Aranha e dos ginásios do interior se manifestaram contra as atitudes do titular da pasta da Educação e se movimentaram para reverter a situação.

Essa reação teve ampla cobertura da imprensa paulista: jornais, rádios e a televisão se ocuparam do problema. No acervo reunido por Edneth Ferrite Sanches, há 37 documentos sobre o caso, dos quais seis são cópias de ofícios de pais e professores sendo todos os outros artigos de jornais. Em geral, as posições assumidas são de protesto contra as atitudes do Secretário, tanto determinando a matrícula do aluno como demitindo as professoras. As manifestações são no sentido de defender e assegurar a continuidade da experiência; na defesa das dirigentes do SEV e do Ginásio, insiste-se que não se trata, simplesmente, das pessoas envolvidas, mas da importância que as mesmas tinham tido na criação e continuavam tendo na implementação da experiência de renovação educacional.

Nesse sentido, um exemplo significativo é o documento citado a seguir:

CONCLUSÕES DO DOCUMENTO QUE OS ASSESSORES E SUPERVISORES DO SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL E DOS ORIENTADORES DOS CINCO GINÁSIOS VOCACIONAIS DO ESTADO ENCAMINHARÃO AMANHÃ (TERÇA-FEIRA) À PROFA. LIGIA FURQUIM SIM.

Cópias desse documento foram entregues à Associação de Pais para que dele tomem conhecimento.

1. Um sistema de ensino é significativo não somente pelas pessoas que o realizam mas pela filosofia que o conduz.
2. O sistema que se define como educação democrática não poderá prosseguir se a própria vivência democrática sofrer solução de continuidade.
3. Entendemos que, em regime de normalidade, qualquer substituição, eventual ou permanente, é perfeitamente justificável e aceita uma vez que essa substituição não envolve uma filosofia.
4. na situação presente, conformar-se com uma substituição de elementos da equipe implicaria na negação dos princípios que norteiam o nosso trabalho.
5. Entendemos que a solução intermediária de substituição de um líder não seria a solução efetiva que o momento de nossa vida escolar exige.
6. Em todo mecanismo de liderança, a substituição de um líder só poderá ser real se estiver condicionada a todo um processo natural e espontâneo.
7. Entendemos que a aceitação da atitude de renúncia honesta e leal, da Coordenadora afastada, sugerindo nomes de professores da rede para sua substituição, significaria o rompimento de uma posição educacional filosófica.
8. Entendemos que nós, educadores, não teríamos resposta de ordem moral para nossos alunos quando fôssemos acusados de fraquejar na defesa dos objetivos de nosso trabalho.
9. Entendemos que não há, nos propósitos que nos unem, nenhum culto a pessoa ou uma defesa personalista, mas tão-somente uma coerência entre princípios e ação democrática.
10. Entendemos que, se fomos convocados para planejar um tipo de escola, onde se desse ênfase especial ao plano de educação moral, social e cívica desenvolvida através de vivência democrática, estaríamos fugindo a este propósito no momento que acolhêssemos uma solução intermediária.
11. Entendemos que será muito mais honesto abandonar a obra (que perderia, mesmo, seu espírito, na situação presente) do que conciliar aspectos de ordem material e social que, não a representando, não poderiam ser justificados.
12. Entendemos que, se a situação de realidade que vivemos comporta e exige mesmo tentativas de adequação da escola às novas situações, realizadas no País ou fora dele, todas elas merecem nosso respeito.
13. Considerando que tais tentativas envolvem problemas de formação de personalidade, há necessidade de se ter bem presente a coerência entre o que se propõe e o que se realiza, coerência que deve ser mantida mesmo em situação de crise.
14. Considerando o exposto, reafirmamos nossa solidariedade à Coordenadora afastada, reiterando em caráter irrevogável, na próxima terça-feira, dia 23, nosso pedido de demissão, sempre dentro do espírito de ordem, disciplina e respeito à autoridade investida, princípios

condizentes com os objetivos que fundamentam nosso sistema (EFS; Cx. 7, G. II – A, Doc. 15).¹²²

A crise do Vocacional deu ensejo a que setores da imprensa criticassem o governo Adhemar de Barros. Um longo artigo publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, na Seção “Notas e Informações”, em 18 de março de 1965 e, parcialmente, reproduzido pelo jornal O Liberal, de Americana, no dia 21 de março de 1965, intitulado *Mais uma do governador*, sem identificação do articulista, tendo, portanto, características de matéria editorial, foi contundente:

Já está a opinião pública paulista a para dos escândalos que se vêm sucedendo em cadência alarmante na Secretaria da Educação, sem o menor respeito pelo professorado, em geral, e, de modo particular para com uma das experiências que melhores provas tem dado em nossa organização do ensino secundário. Resolveu o sr. A. de Barros, por intermédio do sr. Ataliba Nogueira, destruir pela base aquilo que já ia alcançando prestígio até mesmo no Exterior: o Serviço de Ensino Vocacional que abrange hoje cinco ginásios estaduais com 1600 alunos. Não se conformando com o espírito que nesse setor pioneiro se vinha desenvolvendo, espírito que tem por característica principal o permanecer acima das injunções da política para melhor poder realizar os objetivos de formação e integração dos jovens,¹²³ entendeu o homem que ocupa os Campos Elísios substituí-lo pelas suas tendências imorais, procurando, na forma do costume, implantar nesse Serviço, contra a vontade unânime dos pais dos alunos, a mentalidade corrupta que marca todas as suas medidas (EFS; Cx. 7, G. II – B, Doc. 20).

É interessante observar que, na seqüência, a matéria aponta os desmandos do governador do Estado, como alvo para a “Revolução” de 1964, em nome da *moral pública e da luta contra a corrupção*, afirmando que *A Revolução não pode cruzar os braços ante uma série de atos que diariamente confirmam a falta de idoneidade do homem que por mera tolerância permanece ainda no posto que tanto vem deslustrando* (EFS; Cx. 7, G. II – B, Doc. 20).¹²⁴

A *Assembléia de Pais do Ginásio Oswaldo Aranha* também entendeu que devia solicitar a intervenção do governo federal. Nesse sentido, Armando Figueiredo, na qualidade

¹²² Essa cópia está sem data, mas a menção ao dia 23, terça-feira, indica que o documento foi elaborado no dia 22 de março (que foi o mês em que se verificou a crise). Chamam a atenção duas correções feitas no texto: no item 3, a última palavra datilografada era *ideologia*, que foi substituída por *filosofia*, que está manuscrita; no item 12, a palavra *realidade*, (na primeira linha) também manuscrita, substitui a expressão *mudança social*. Tudo indica que os autores sentiam necessidade de tomar cuidado com as palavras empregadas; em todo caso, a solidariedade à Coordenadora afastada é identificada, claramente, com a fidelidade à proposta educacional que o sistema vinha desenvolvendo.

¹²³ Essa afirmação será retomada, mais adiante, quando se discutir a relação entre o Sistema Vocacional e as injunções políticas.

¹²⁴ Efetivamente, Adhemar de Barros, teve seu mandato cassado em 1966. O jornal O Estado de São Paulo, por sua vez, não muito tempo depois, censurado, se veria na contingência de substituir matérias como a citada por receitas gastronômicas ou poesias; e isso por força da mesma *Revolução* que havia sido feita para restabelecer a *moral pública*.

de Presidente da Assembléia, encaminhou ofícios (as cópias existentes não estão datadas) aos Presidentes da República, do Senado e da Câmara dos Deputados. Ao Presidente da República, a solicitação foi feita nos seguintes termos:

Excelentíssimo Senhor
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco
Palácio da Alvorada
BRASÍLIA

Reunidos em assembléia permanente, os pais dos alunos do Ginásio Oswaldo Aranha, profundamente preocupados com a crise que há semanas agita o setor do Ensino Vocacional em todo o Estado de São Paulo e verificando a inutilidade dos apelos dirigidos à autoridade estadual responsável pela situação criada, solicitam de V. Exa. Se digne contribuir com seu alto prestígio para que o Serviço do Ensino Vocacional volte à normalidade sob a direção dos professores que ao longo de quatro anos de uma experiência pedagógica pioneira, respeitada inclusive no estrangeiro, tão admiravelmente o vinham orientando, pondo nessa tarefa uma competência e um entusiasmo indiscutíveis. Na certeza de que V. Exa. Não será insensível à emoção de milhares de pais que vêem ameaçado de destruição o sistema de ensino que escolheram para seus filhos, permitimo-nos encaminhar à Casa Civil de V. Exa. Documentação sobre a crise que no momento atinge cinco ginásios estaduais com 1600 alunos, traumatizando a opinião paulista.

O Presidente da Assembléia de Pais do Ginásio Oswaldo Aranha

(Armando Figueiredo) (EFS; Cx. 7, G. II – A, Doc. 17).

Aos Senadores, os pais solicitaram que debatessem a situação do ensino vocacional e à Câmara dos Deputados o ofício foi para manifestar a satisfação dos pais pelo discurso pronunciado pelo deputado Herbert Levy, em defesa do ensino vocacional.

O apoio à causa do ensino vocacional e o entendimento de que sua defesa implicava na manutenção das professoras afastadas em seus cargos era, praticamente, unânime nos pronunciamentos veiculados pela imprensa, mas registraram-se, também, algumas *vozes discordantes*.

Em um artigo, sem indicação do nome do jornal e sem data, arquivado junto com artigos do Diário de São Paulo, intitulado: *Alterações na Direção do Ensino Vocacional*, a dispensa de Maria Nilde Mascellani e de Olga Bechara dos seus respectivos cargos no ensino vocacional é feita a partir do comunicado da Divisão de Relações Públicas da Secretaria da Educação; o artigo informa, ainda, que pelo mesmo ato, o Secretário da Educação colocou à disposição de seu Gabinete os professores Joel Martins e Ligia Furquim Sim em substituição às professoras dispensadas. E o artigo conclui a matéria afirmando: *Praticando tais atos, o Secretário da Educação coloca à frente do ensino vocacional os seus criadores no Estado de São Paulo, os quais possuem notável currículum vitae, com estudo e prática no país e no*

estrangeiro (EFS, Cx. 6, G. I – 2, Doc. 37). O assunto é tratado como se tivesse sido um procedimento normal e a última observação é uma indicação óbvia de que se acreditava que o ensino vocacional estaria sendo dirigido por quem teria direito e competência para fazê-lo.

O jornal Folha de São Paulo, publicou, em 12 de março uma nota de *Solidariedade com o Secretário* (não é possível perceber se seria nota paga). A nota, sem mencionar o ensino vocacional, informa que se trata de manifestação assinada por 42 Delegados de Ensino da capital e do interior repudiando o tratamento dado por editoriais de jornais ao Secretário. Pela data da publicação e o fato dela ter sido arquivada junto com os outros artigos sobre a crise de 65, pode-se afirmar ter sido esse o motivo da solidariedade ao Secretário.

O jornal O Liberal, de Americana, que concedeu amplo espaço ao assunto, publicando matérias, em geral, favoráveis às posições dos professores e dos pais dos alunos do Vocacional, apontou, também, a existência de posições contrárias. No dia 21 de março (domingo), no artigo: *Demissionários os professores do Vocacional*, o jornal informa que os professores do Ginásio Vocacional local, em virtude da crise ocorrida na cúpula do sistema, solicitaram demissão dos cargos. Na seqüência, mencionam-se: o apoio hipotecado ao professores da capital e, principalmente, à Maria Nilde Mascellani; as ações realizadas pelas Associações de Amigos e Pais de Alunos do Ginásio Vocacional, e menciona o fato de o prefeito da cidade ter sido criticado por um pai de aluno que o considerou omissos. Mas, a mesma matéria registra *Vozes Discordantes*, da seguinte forma:

Nem todos os pais de alunos compareceram à reunião de quinta-feira (dia 18). Alguns dos ausentes foram ouvidos pelo O LIBERAL e declararam que lamentam profundamente o rumo que o assunto tomou. De início houve um ato imoral – disseram – do sr. Secretário da Educação. Depois houve precipitação e insubordinação por parte de mestres, ficando à margem os interesses do ensino. De um lado o secretário da Educação abusou do cargo, de outro, políticos interessados em desmoralizar o governo principalmente nestas vésperas de eleições na capital, aproveitaram-se da situação e o ensino mesmo é posto de lado. Recordaram esses pais de alunos que a prof. Maria Nilde Masceleni (sic) por um ato de teimosia provocou em princípios de 1964, a saída de excelentes professores do estabelecimento local, entre os quais o estimadíssimo e eficiente José Chagas (EFS, Cx. 6, G. I – 2 A, Doc. 17).

Na conclusão, manifesta-se a apreensão quanto às conseqüências da crise para o Ginásio de Americana, uma vez que os professores eram demissionários, sabendo-se, porém, que havia professores que desejavam permanecer na escola. De todo modo, esperava-se uma solução satisfatória, por meio de negociações que autoridades locais se dispunham a realizar junto ao Governo do Estado e aos deputados. Afirma-se, inclusive, que os pais estariam dispostos a apoiar um terceiro nome para a coordenação do ensino vocacional. E o artigo se

encerra reiterando que: *o que ninguém deseja é a quebra dos princípios desse ensino pioneiro e revolucionário.*

Essa era, enfim, a grande preocupação dos envolvidos: manter o sistema pioneiro de renovação educacional que, pela competência de profissionais já se revelara eficiente e imprescindível para assegurar um tipo de educação que contava com a plena aprovação, se não de todos, da grande maioria dos pais.

Apesar da crise administrativa e da agitação política, dela decorrente, as atividades didáticas continuaram a funcionar, nos ginásios vocacionais. No dia 18 de março, porém, um artigo do jornal O Estado de São Paulo, com o título *Piora a crise no Vocacional*, informa que as atividades no Ginásio Oswaldo Aranha haviam sido paralisadas no dia anterior, por falta de pessoal. Essa paralisação provocou, no mesmo dia, à noite, uma assembléia de pais de alunos. Essa assembléia marcou o agravamento da crise. Ligia Furquim Sim e Joel Martins, nomeados para os cargos de Coordenação do SEV e Direção do Ginásio Oswaldo Aranha, se pronunciaram: a primeira, relatando seu trabalho no Serviço Experimental de Socorro, alegando dificuldades aí enfrentadas durante o governo Carvalho Pinto e o segundo, condenando a reunião de pais de alunos, acrescentando que iria informar o secretário da Educação *daquele escândalo* e que se licenciaria, só voltando ao ginásio quando fosse chamado pelo pais dos alunos.

A assembléia se estendeu pela madrugada. Segundo o artigo:

À 1 e 30, os professores do Oswaldo Cruz (sic) reiteraram seus pedidos de demissão, recebendo a solidariedade dos mestres dos Ginásios de Batatais, de Americana, de Rio Claro e de Barretos que seguiram o seu exemplo.

[...] Finalmente, soube-se que a maioria dos pais dos alunos está disposta a não mais enviar seus filhos ao Ginásio Oswaldo Cruz¹²⁵ por se ter certeza, diante dos últimos acontecimentos, de que não mais se encontrará ali o mesmo estilo de ensino (EFS, Cx. 7, G. II B, Doc. 21).

Mais tumultuada, ainda, foi a reunião de uma comissão de pais de alunos com o Secretário da Educação, ocorrida no dia 22 de março e noticiada pelo jornal Folha de São Paulo, em extenso artigo, publicado no dia 24, com o título: *Ensino vocacional: secretário pede volta dos alunos às aulas*, que se inicia com a declaração do Secretário, e fornecendo um panorama geral da reunião:

“Considero este incidente definitivamente encerrado e peço que os senhores enviem amanhã os seus filhos às aulas”, disse o prof. Ataliba

¹²⁵ Era freqüente, no noticiário dos jornais de São Paulo, o Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha ser designado como “Oswaldo Cruz”.

Nogueira, secretário da Educação, ao findar-se a agitadíssima e longa reunião que manteve na Secretaria da Educação com dezenas de pais de alunos do Ginásio Estadual Vocacional Osvaldo Aranha, do Brooklin.

Desenvolvida em atmosfera de nervosismo, com aplausos, apupos, ameaças de suspensão dos trabalhos e gritos, a reunião frustrou as expectativas da maioria dos presentes sendo chamada de “ridícula” por alguns pais mais exaltados. “O comportamento do secretário foi faccioso, tendo mesmo imposto o fim da reunião, depois de ter negado a palavra aos que lhe eram contrários”, disse o sr. João Navarro de Andrade, representante de pais de alunos do Ginásio Vocacional de Rio Claro. Esta foi uma das representações do interior que vieram apoiar o memorial apresentado ao secretário pela assembleia de pais de alunos do Ginásio Vocacional Osvaldo Aranha¹²⁶ (EFS, Cx. 7, G. II B, Doc. 25).

O memorial apresentado ao Secretário foi lido por Armando de Figueiredo, Presidente da Assembleia dos pais. O texto, com teor conciliador, ressaltando o respeito à autoridade do Secretário, destaca o trabalho do Vocacional, insistindo em que a continuidade do mesmo demandava a integridade da equipe de profissionais, desfalcada com a saída das professoras afastadas, razão pela qual se solicitava a reintegração das mesmas.

A linguagem cordial e apaziguadora do memorial, contudo, não surtiu efeito. Após sua leitura, informa o artigo da Folha de São Paulo, a legitimidade da assembleia que o apresentou foi questionada pelo Secretário e, em resposta, obteve explicações do Presidente da Associação dos Pais de Alunos do Ginásio Vocacional Osvaldo Aranha segundo o qual: *a coordenadora anterior, profa. Maria Nilde Mascellani, à revelia dos estatutos, convocara a referida assembleia sem consultar o CODEVE,¹²⁷ o órgão que autoriza ou não tais convocações* (EFS, Cx. 7, G. II B, Doc. 25); mais ainda, o Presidente da Associação de Pais, denunciou *o clima de insegurança transmitido aos pais* pela falsa idéia de que o ensino vocacional fracassaria com a saída da equipe anterior, pois essa não era a única equipe que havia sido preparada. Constata-se, portanto, mais uma vez, a existência de *vozes discordantes*.

Daí em diante, Ataliba Nogueira tomou a palavra, dando sua versão dos acontecimentos e só concedendo a palavra aos seus apoiadores, como a professora Ligia Furquim Sim, que elogiou os novos quadros nomeados pelo Secretário para completar a

¹²⁶ No dia 16 de março, uma comissão formada por pais de alunos, representantes dos cinco ginásios vocacionais, havia encaminhado, ao governador do Estado, um memorial mais sucinto que serviu de base ao que foi apresentado ao Secretário da Educação. Uma observação: o documento entregue a Adhemar de Barros informa que o número de alunos dos vocacionais era 1590, enquanto em outros documentos esse número eleva-se a 1600. A crise foi desencadeada pela recusa de matrícula a **um** aluno! Tratava-se, sem dúvida, de uma questão de **princípios**.

¹²⁷ Essa sigla não consta nos Estatutos da Sociedade Amigos do Ginásio Vocacional “Osvaldo Aranha” – SAGVOA – Além da Assembleia Geral havia o Conselho Deliberativo e Fiscal – CODEFI – que era o órgão delegado da Assembleia Geral com a função de orientar a ação da Diretoria Executiva, ratificar seus atos, anulá-los ou modificá-los (Art. 9º). O Diretor do G.V. Osvaldo Aranha e a Coordenadora do SEV podiam participar das sessões do CODEFI e da Diretoria Executiva, sem direito a voto. O CODEFI tinha poder para convocar a Assembleia Geral.

equipe que ela passaria a coordenar: os professores Adolfo Pinheiro Machado e, ninguém menos do que Luís Contier.

Os representantes do interior continuaram hipotecando apoio ao memorial de São Paulo e a vice-presidente da Associação dos Pais de Alunos do Ginásio Vocacional de Batatais, que não tinha conseguido falar durante a reunião, pois o Secretário, sabendo qual era sua posição, não lhe concedera a palavra, fez declaração à imprensa, apoiando a posição externada no memorial.

O Secretário deu por encerrada a reunião e o incidente, com a solicitação de retorno às aulas. Contudo, isso não se verificou, pois apenas doze dos quarenta professores compareceram ao Ginásio Oswaldo Aranha. Pinheiro Machado ainda tentou justificar a ausência dos professores que teriam viajado às suas cidades por causa das eleições. Mas, os pais se mobilizaram para irem à Assembléia Legislativa procurar apoio dos deputados e declararam-se em assembléia permanente.

Algumas declarações, feitas por Ataliba Nogueira nessa agitada reunião, podem ser consideradas **provocações** à Maria Nilde Mascellani:

“Os senhores estão sendo iludidos em sua boa-fé”, dizia o secretário: “conhecem apenas uma parte da questão”.

[...]“Considero – disse – definitivamente encerrado este incidente. É preciso progredir nos novos métodos e atingir outros melhores ainda. É preciso que o Ginásio Vocacional de São Paulo divulgue os seus resultados, como faz o de Brasília, pois somente agora tomei conhecimento desse Ginásio Vocacional do Brooklin. Os educadores que nomeei são a garantia de que o Vocacional continuará tal qual. Quero que os senhores mandem seus filhos para as aulas. E que não me acusem de estar fazendo política, pois os nomeados são de partidos contrários ao governo a que sirvo”.

[...]Em Socorro, segundo informou o secretário, a profa. Mascellani “recebera lições de dona Ligia” (EFS, Cx. 7, G. II B, Doc. 25).

Apesar das frustrações com a reunião, a crise foi, finalmente, superada a partir do dia 25 de março, quando o Secretário da Educação, o professor Ataliba Nogueira, baixou ato reconduzindo a seus cargos as professoras Thomyres Alves, Olga Bechara e Maria Nilde Mascellani.

A solução foi, evidentemente, negociada, embora não se encontre, na documentação conservada registros sobre como se deu essa negociação. O jornal O Liberal, de Americana, de domingo, dia 28 de março de 1965, publicou matéria intitulada *Superada a crise do Vocacional* na qual fornece as seguintes informações: *Finalmente, na última quinta-feira, os entendimentos culminaram com a assinatura de carta, pela professora Maria Nilde Mascellani, dirigida ao Secretário da Educação* (EFS, Cx. 6, G. I – 2 A, Doc. 20).

Sobre essa carta, o mesmo jornal, em um artigo de 1 de abril, explica que na matéria anterior havia citado apenas um trecho da carta de Maria Nilde Mascellani porque o considerava suficiente para a compreensão de como se deu o final da crise do Vocacional, mas, agora, atendendo a pedidos dos pais de alunos, publicava a carta na íntegra:

A carta do Vocacional

“Sr. Secretário:

Venho, pela presente, com o objetivo de dirimir de vez o conflito surgido no Ensino Vocacional, expor a v. exa. o seguinte:

1. Não houve, e não há, de minha parte, e por parte de qualquer pessoa ligada a esse Serviço, a menor intenção de ferir a autoridade de v. exa.; sempre a acatamos e continuamos a acata-la.
2. Sei e reconheço que a autorização expedida por v. exa, relativamente a matrícula de um único aluno no presente ano letivo, tem fundamento legal no artigo 290 do Decreto n.o 38.643, de 27 XI 61; jamais poderá, portanto, ser acoimada de ilegal, irregular ou o que seja; todos os que acompanham o presente caso também o sabem. [este foi o item que havia sido publicado].
3. Não obstante tal posição, por motivos supervenientes, por desencaminhamento de providências, os fatos agravaram-se num crescendo impressionante; tal evolução dos acontecimentos não nos permitiu, como seria altamente desejável, completar, junto a v. exa.. o texto legal invocado com dispositivos nele mesmo recomendados, como o Regimento Interno dos Ginásios (ora [no] Conselho Estadual de Educação). Portarias da Coordenação e do Conselho Pedagógico, elementos esses normativos que resguardam as particularidades de um sistema ainda em experimentação, de alto interesse para v. exa. E que em sua conceituação específica merece um tratamento complementar, que sabemos v. exa., com alto descortínio, saberá dar.

Em nome, pois, da solução definitiva do problema, num momento em que vejo todos os pais cheios de aflição e percebo que a obra poderá perecer, apelo a v. exa. para que permita a continuidade do sistema, que todos desejamos, reintegrando o corpo de funcionários que o dirigia até a eclosão da crise e que vinha desenvolvendo tão dedicadamente o planejamento proposto.

Minhas respeitosas saudações,

a) Maria Nilde Mascellani” (EFS, Cx. 6, G. I 2 A, Doc. 23).

Não se encontram, nas fontes consultadas bibliográficas ou documentais, quaisquer comentários sobre a atitude da Coordenadora do SEV, seja o envio da carta conciliatória ao Secretário, seja o teor da carta. Na falta de referências documentais seria muito difícil analisar as motivações de sua autora. Contudo, com esse procedimento, encerrou-se a crise, a situação funcional do SEV e do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha voltou às condições

anteriores ao episódio da negação de matrícula ao protegido do Secretário da Educação que, aliás já havia procurado outra escola.¹²⁸

Na verdade, houve uma manifestação, na imprensa, sobre a forma como se encerrou a crise do Vocacional. Trata-se de uma pequena nota em uma Seção humorística do jornal *O Liberal*, do dia 30 de março. A Seção identifica-se como *A CABEÇA DE PREGO* e tem como *Diretor Irresponsável – OMAR THELLO*; a nota diz:

NOVELA EM UM ATO ... IMORAL

A cúpula do vocacional sai a campo protestando contra um ato imoral do secretário da Educação. O interior se movimenta em solidariedade a essa cúpula, protestando contra o tal ato imoral.

Finalmente a cúpula se entende e publica carta dizendo que o ato do sr. Secretário nada tem de irregular. Foi um ato muito bonito e decente.

Afinal, então, pra que todo aquele rolo?
Que bela lição de dignidade receberam os alunos...
(EFS, Cx. 6, G. I 2 A, Doc. 22).

Essa foi a única voz discordante. O mesmo jornal, em artigo publicado no dia 28 de março, já citado, informa que a notícia da superação da crise do Vocacional foi recebida com satisfação na cidade de Americana.

Os jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* noticiaram o fim da crise do Vocacional. A notícia veiculada por *O Estado de São Paulo*, em artigo intitulado *Vencida a crise no Ensino Vocacional*, tem um caráter neutro, apenas informando o ocorrido, muito distante das acerbas críticas ao governo estadual feitas quando comentou o início da crise; além disso, no mesmo artigo há informações sobre outros trabalhos desenvolvidos pela Secretaria, também em tom neutro e simplesmente informativo (EFS, Cx. 7, G. II B, Doc. 26).

O jornal *Folha de São Paulo*, no entanto, em artigo editorial, de 29 de março, intitulado *Ensino experimental*, apresenta uma avaliação positiva do encerramento da crise, enaltecendo a atitude do Secretário e a experiência educacional em questão; afirma o jornal:

Encerrou-se bem, e com grandeza, a crise que surgira no Ginásio Vocacional do Brooklin e depois se estendera a todo esse setor do ensino. O secretário da Educação, professor de reconhecidos méritos, fez que prevalecessem sobre os impulsos iniciais da autoridade formal, as reações do educador que acima de tudo coloca o problema educacional propriamente dito.

[...] Os ginásios vocacionais representam uma experiência de alto

¹²⁸ O caso da matrícula solicitada pelo Secretário foi mencionado na reunião do dia 22 de março em termos que criam mais confusão do que esclarecem a questão: *O sr. Ataliba Nogueira afirmou que “a crise não teria tido início se não fosse a quebra de hierarquia”. Recorda a negativa da profa. Mascellani, então coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional, em matricular um aluno classificado como suplente, embora fosse ainda tempo hábil para se efetuar a matrícula. Tumulto entre os presentes; vozes afirmando que não era tempo hábil e que o aluno se matriculara em outro ginásio, não atendendo aos três avisos colocados na portaria que o convocava para a matrícula* (EFS; Cx. 7, G. II B, Doc. 25).

sentido em nossa educação pública. Escolas como devem na verdade ser os ginásios, que se destinam não apenas a dar a instrução necessária à busca da Universidade, mas também à preparação da juventude para a vida plena dentro da comunidade.¹²⁹ (EFS, Cx. 6, G. I - 2 B, Doc. 30)

A superação da crise de 1965 fortaleceu o Sistema de Ensino Vocacional, não apenas porque o Secretário da Educação recuou, reafirmando-se a autoridade da Coordenadora do SEV e a manutenção de sua equipe, mas, sobretudo, porque estreitaram-se os laços entre o Sistema de Ensino, os pais de alunos e as comunidades onde os ginásios se inseriam, além de mobilizarem-se, em favor de sua proposta educacional, os mais importantes órgãos da imprensa paulista. Essas circunstâncias propiciaram a elevação tanto da auto-estima como do nível de solidariedade entre os diversos segmentos que constituíam a comunidade escolar do Vocacional, fortalecendo sua proposta pedagógica, indo ao encontro do editorial da Folha de São Paulo.

3.2 SILÊNCIOS

O estudo de embates vivenciados pelo Vocacional defronta-se, em vários momentos e em diversos sentidos com um expressivo **silêncio** que poderia se inscrever na reflexão de Nora: *A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações* (NORA, 1993, p. 9).

Dois desses momentos situam-se entre a instalação dos ginásios vocacionais e a eclosão da crise de 65, referindo-se a acontecimentos políticos: o primeiro, ligado à política educacional paulista e o segundo, envolvendo o próprio regime político brasileiro, que parecem ter ficado à margem da história do Vocacional, deles restando apenas alguns ecos em depoimentos posteriores de alguns integrantes desse sistema de ensino.

São eles, a greve geral dos professores paulistas, em 1963, e o golpe de estado, político-militar, de 1964, a propósito dos quais parece valer a assertiva de Nora:

Nesses casos, o aludido silêncio refere-se, sobretudo à documentação analisada; não há qualquer registro, produzido ou coletado pelos integrantes do Vocacional, sobre como os dois mencionados acontecimentos repercutiram em seu trabalho. Mas, outra manifestação

¹²⁹Em 2 de abril de 1965, a Folha de São Paulo, ironiza Ataliba Nogueira: *Veja só, o prof. Ataliba. Todo o seu esforço em servir o governo, chegando quase a perder o rumo no caso dos vocacionais e agora falam em substituí-lo por um outro, para composição política. Educação é mesmo assim* (EFS, Cx. 6, G. I 2 B, Doc. 31).

significativa de silêncio se dava nas relações internas das comunidades escolares, pelo menos, tomando-se como exemplos os encontros gerais e de áreas, no âmbito do SEV, e o que ocorria no Ginásio Vocacional Embaixador Macedo Soares, de Barretos. Em 1966, não se ouvia, em nenhum dos segmentos da comunidade escolar, comentários ou relatos sobre os referidos acontecimentos, nem mesmo sobre a crise de 1965. E o que chama mais atenção: enquanto a crise de 65 foi tratada como objeto de estudo para as primeiras séries do GV Osvaldo Aranha, a greve paulista e o golpe nacional não forneceram temas para as Unidades Pedagógicas das segundas e terceiras séries, como seria de se esperar na sistemática curricular adotada pelo ensino vocacional.

Assim sendo, para se compor alguma relação entre a experiência educacional, renovadora, do Vocacional e acontecimentos cujas repercussões no campo da educação eram inevitáveis é preciso se atentar para os ecos, produzidos por falas posteriores, não apenas aos fatos, mas à própria existência do sistema. Ou seja: buscou-se, pela memória, a evocação das circunstâncias e acontecimentos por trás do silêncio.

Daniel Chiozzini, em sua dissertação de mestrado, sistematizou esses ecos, em depoimentos do professor Newton Balzan, professor de Estudos Sociais, no ginásio de Americana, em 1963 e, posteriormente, Supervisor da área, e da professora Olga Bechara, que foi Diretora do ginásio de Americana, na fase de instalação, depois Orientadora Pedagógica do GV Osvaldo Aranha e, finalmente, Supervisora de Orientação Pedagógica, no SEV.

A greve de 1963 foi uma greve geral dos 80 mil professores que compunham a rede estadual de São Paulo.

Sobre essa greve, respondendo à indagação do pesquisador: *qual o motivo, questão salarial?* o professor Newton Balzan relata:

Principalmente questão salarial. E o Secretário da Educação era um sujeito de moral péssima, chamado Padre Baleeiro. Era criticado por todo mundo, objeto de riso. E os Vocacionais não fizeram greve, só o de Americana. Nós achamos um absurdo todo mundo em greve e o Vocacional, que tinha um papel de liderança, ficar de fora. Então nós fizemos greve também e fomos punidos com demissão no final do ano. Um ou dois queriam sair, o resto foram todos demitidos mesmo. Demitidos pela visão política e porque fizeram greve [...]

- Pela Maria Nilde?

Pela Maria Nilde. O Padre Baleeiro, até o Secretário da Educação perdoou essa greve, passou por cima e não puniu ninguém. Foram punidos só os 18 professores do Vocacional.¹³⁰ (Apud CHIOZZINI, 2003, p. 76).

Ainda sobre a greve de 63, o depoimento de Olga Bechara acrescenta:

¹³⁰ O professor Newton Balzan não foi demitido. Em solidariedade aos colegas solicitou demissão, mas foi convencido por Maria Nilde Mascellani a continuar no Vocacional.

Mas quando houve a primeira greve de professores no Vocacional, a Maria Nilde foi contra, deu uma briga danada em Americana [...] E eu era quadrada, contra a greve. [...] Eu estava lá em Americana, instalei o 2º ano e vim para cá [São Paulo] depois que o Joel saiu. Eu sei que, no ano da instalação já tinham alguns lá em Rio Claro e aqui em São Paulo também, alguns que vieram da USP e que eram pró-greve. Eles também criaram algum problema que a Maria Nilde não perdoou. Então você vê que a militância política nossa era fraca. Porque a gente, como católica e classe média burguesa, achava que a greve era muito ligada a comunista e ateuista (IDEM, p. 79).

Chiozzini assinala, ainda, que Olga Bechara mencionou que, *além da demissão dos professores de Americana, houve retaliação a outros professores de outras unidades que se manifestaram a favor da greve* (CHIOZZINI, 2003, p. 79).

Em relação ao golpe de estado de 1964, os depoimentos anotados por Chiozzini, revelam perplexidade e inconsistência política (já assumida por Olga Bechara) por parte dos integrantes do Vocacional.

Newton Balzan, não por acaso professor de Estudos Sociais, fez uma interessante reconstituição do momento político, tendo como referência a situação no ginásio vocacional de Americana:

No dia em que houve o golpe militar, 1º de Abril, eu peguei um trem em Jundiaí [onde morava] para ir a Americana e estava tudo parado na estação ferroviária: tinha canhão, tanques e tal. Esse golpe militar me abalou muito, quer dizer, o que seria dali para frente? Não que eu achasse que o que estava lá ... o João Goulart estava fazendo muita besteira, a gente sabia disso, mas tinha ocorrido um golpe militar, um golpe de estado [...] Eu me lembro que meu grande medo era chegar em Americana e não poder voltar para Jundiaí, à tarde, para assistir pela TV ou para saber pelo rádio o que estava se passando [...]. Então eu pensei: “Pôxa, ficar isolado em Americana, queria estar em São Paulo ou Jundiaí”. Eu me lembro que nessa tarde, 1º de Abril, os professores do Vocacional de Americana fizeram um jogo de vôlei, para mim isso foi chocante. Quer dizer, eu estava super preocupado e o pessoal resolveu jogar voleybal!... isso mostra alienação. Então, apesar do Ginásio já existir desde 62, houve uma alienação e o pessoal foi jogar vôlei [...] Naquele momento em que o Adhemar de Barros encabeçava aquelas passeatas com lemas do tipo “Deus, Pátria e Liberdade” só para 4 (quatro) pessoas estava claro o que isso significava (Apud CHIOZZINI, 2003, p. 75).

Indagado por Chiozzini, sobre quais seriam as quatro pessoas, Balzan identificou, além dele, os professores Francisco Cid, de Artes Industriais (autor de denúncias contra o Vocacional, após o recrudescimento do regime político) e os professores de Artes Plásticas, Neride B. Infanti e Alcio Rocha. Newton Balzan explicou a alienação da maior parte do corpo docente do G.V. de Americana como tendo sido resultante das demissões por causa da greve de 1963, porque, segundo ele, *esse grupo de Americana do jogo de vôlei não era mais o*

grupo que entrou com o treinamento. Portanto, os novos professores não tinham, ainda, assimilado o comprometimento do sistema de ensino vocacional com a realidade social.

Mas a principal questão, em relação ao golpe de 64, foi a participação de integrantes do SEV e dos ginásios vocacionais nas *marchas da Família, com Deus pela Liberdade* e na campanha que solicitava que se desse *ouro para o bem do Brasil*.

Acrescentando motivos ao espanto de Newton Balzan, quanto ao comportamento dos professores do Vocacional face ao golpe de estado, Olga Bechara admite, em seu depoimento para Chiozzini:

Participamos da Marcha [Marcha da Família com Deus pela Liberdade]. A Maria Nilde quis que todos participassem. Tanto é assim que aqui em São Paulo eu fiz um pouco de resistência. Para a Marcha menos, mas para dar dinheiro para o Brasil eu não quis [...] Aquilo não me cheirava bem, não sei porque. Plena consciência eu não tinha, mas comunismo eu também não queria (CHIOZZINI, 2003, p. 79).

À pergunta, se havia outros professores como ela, respondeu:

Tinham piores, que não queriam ir. Sabiam que aquilo fazia parte de uma tática maior. Em Americana tinha, em São Paulo tinha, em Rio Claro tinha. Foram para não criar escândalo com a comunidade [...] Foram para não criar conflito com a comunidade ou com a Maria Nilde? [nova pergunta do pesquisador]. Eles falam da comunidade local, mas eu acho que as duas coisas. A Glorinha [Maria da Glória Pimentel] discutiu muito para ir. O Newton Balzan nem sei se foi. Alguns professores não foram. [...] Então, na Marcha, já havia elementos importantes da equipe que questionaram. No entanto a Maria Nilde prevaleceu (CHIOZZINI, 2003, p. 79-80).

A chave para algum esclarecimento sobre a participação do Vocacional em ações políticas que, a curto prazo, significariam a negação de sua proposta educacional, era a caracterização dos ginásios como *escolas comunitárias* e, em vista disso, comprometidos com as aspirações, perspectivas e, por suposto, opções políticas das comunidades em que se localizavam.

Ângela Tamberlini, mencionada por Olga Bechara e citada por Chiozzini, em estudo sobre os ginásios vocacionais discute essa questão, a partir de depoimento da professora Maria Yvone de Jacobina Rabello, Orientadora Pedagógica e Diretora do Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari, de Batatais.

A professora Maria Yvone, focaliza a relação da escola com a comunidade na perspectiva de uma cidade do interior, onde os laços eram mais estreitos, havendo mais controle da comunidade, diferente do que ocorria na capital. Assim, no depoimento citado por Tamberlini, ela afirma:

Vou contar o que realmente aconteceu. Nós éramos contra a Marcha, a maioria era. Nós estávamos em reunião, aqui, no dia 31 de março, dia do golpe. Quando nós voltamos, cada um para a sua comunidade, levamos um choque. Pensamos que tivéssemos conseguido escapar da Marcha, mas, quando chegamos em nossa comunidade, percebemos que não tínhamos escapado. A prefeitura organizou a marcha em cada comunidade, convidou as escolas e nós não tínhamos meios de não participar. Então, eu me lembro que, em Batatais, nós discutimos das 2 às 5 da tarde o que iríamos fazer. Porque nós éramos uma escola comunitária; não havia como evitar... Havia a pressão política local, do prefeito. As outras escolas todas iam participar.

Havia um professor muito esclarecido, um artista, que tem até obras de arte em Ribeirão Preto, que propôs que não levássemos muitos alunos e puséssemos uma faixa na frente com uma frase valorizando a democracia.

[...] No interior o controle era muito grande, as cidades eram conservadoras; eles não entendiam por que nós não éramos favoráveis à Marcha.

Aqui em São Paulo não havia esse controle. Então aqui em São Paulo nós não fomos. Agora, no interior não houve jeito. Nós éramos uma escola muito ligada à comunidade. Os pais participavam muito, visitávamos o prefeito, as autoridades. Eles participavam em visitas, colaboravam conosco, etc. (Apud TAMBERLINI, 2001, p. 107-108).

Esse depoimento demanda algumas considerações. A professora Maria Yvone Rabelo, se refere à situação imediatamente posterior ao golpe, quando as “marchas” representavam manifestações de apoio à deposição do Presidente João Goulart e à tomada do poder pelos militares, tendo à frente o Marechal Castelo Branco. A *Marcha*, em São Paulo, da qual, segundo Olga Bechara, a Coordenadora do SEV determinou que os integrantes do Vocacional participassem, foi a que ocorreu no dia 19 de março, dias antes do golpe, em manifestação contra as chamadas *reformas de base* que haviam sido propostas no comício do dia 13 de março, organizado pelo governo Goulart. Substancialmente, em termos do processo político, não eram situações diferentes, mas, o fato de o golpe militar ainda não ter ocorrido permitia algumas acomodações das consciências, como a expressa na frase de Olga Bechara: ... *mas comunismo eu também não queria*.

De todo modo, o posicionamento do Vocacional ante o golpe de 1964 e a mudança da organização política do País, instaurada a partir daí, fica por explicar-se. E hipóteses para essas explicações devem ser buscadas em três planos: pessoal, institucional e pedagógico.

O primeiro plano é o mais evidente; é o que abrange o conjunto de pessoas que integravam o sistema: era muito amplo, pois reunia professores, funcionários das mais diferentes categorias, alunos e pais de alunos, formando, portanto uma complexa e diversificada comunidade, na qual, por mais que se tenha estabelecido, a partir do projeto educacional, uma *unidade de direção*, havia espaço para diferentes opções políticas.

No segundo plano situa-se a Instituição, constituída pelo Serviço do Ensino Vocacional – um Setor da Secretaria da Educação – e pelos Ginásios Estaduais Vocacionais, formando o Sistema Público de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo, portanto, uma Instituição Educacional pública, oficial. Maria Nilde Mascellani era a Coordenadora Geral dessa Instituição; a ela competia, diretamente, em nome de uma proposta educacional que vinha sendo construída, a rigor, há uma década, fazer tudo que fosse possível para salvaguardá-la. Na *TRAJETÓRIA DE UMA HERESIA*, subtítulo do artigo *Ensino Vocacional de São Paulo*, de março de 1988, Mascellani afirma que, entre outros obstáculos que teve que superar, entre 1961 e 1969, o SEV, por ela coordenado, *esforçou-se para sobreviver ao golpe militar de 1964*. Se a sobrevivência do Sistema Vocacional estava em jogo, justificava-se participar da *marcha*.

Esse argumento não foi explicitado por Maria Nilde, mas foi deduzido a partir do estabelecimento da relação entre sua afirmação e os fatos relatados nos depoimentos, segundo os quais [a posição de] *Maria Nilde prevaleceu*.

A validade das explicações analisadas nos dois planos mencionados deve ser avaliada no terceiro plano, objeto do próximo item.

3.3 EMBATES E CONTRADIÇÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICOS

O terceiro plano em que se analisa a posição do Vocacional no contexto político brasileiro pós 1964 é o da própria proposta de renovação educacional, pela qual o Sistema de Ensino Vocacional enfrentava toda ordem de embates e conflitos que se apresentassem. Isto é, os confrontos com a Secretaria da Educação de São Paulo, com a greve de 1963, com o golpe de 1964 e com a crise de 1965 decorriam das injunções políticas, externas ao Vocacional, acima das quais o sistema se propunha a pairar, em nome da proposta educacional que pretendia levar a efeito. No terceiro plano situam-se problemas internos, intrínsecos à proposta pedagógica.

E neste plano acaba o silêncio. A documentação produzida pelos trabalhos desenvolvidos no Vocacional e reunida pelos acervos pesquisados é altissonante em termos de embates, contradições, conflitos e confrontos que, em princípio, eram constitutivos da proposta de renovação educacional e demandavam opções e tomadas de posições que, contudo, não representavam ameaças à sobrevivência do sistema, mas, eram desafios que se apresentavam em seu processo de construção. Nesse plano tornou-se inevitável, também, a interação, com espaços para confrontos, entre a história, construída a partir do testemunho

documental, e a memória, com a evocação de lembranças de experiências vivenciadas pela pesquisadora, buscando-se não o confronto, mas a possibilidade de diálogo entre o vivido e o sabido, procurando, no entanto, pelo controle do testemunho documental, evitar o *culto da lembrança*, na acepção de Paul Ricoeur.

3.3.1 Disciplina e liberdade

Há uma certa mística em relação à educação renovada proveniente, ainda, das concepções da *escola nova*, segundo a qual, nas classes e escolas experimentais os alunos gozariam de inteira liberdade em relação aos procedimentos escolares e educativos. Essa era, também, uma forma inconsistente da concepção de aluno como sujeito de sua própria educação.

No Sistema de Ensino Vocacional, bem longe dessa mística, contudo, a proposta de renovação educacional era pautada por uma complexa interação entre **disciplina e liberdade**, mediada pela noção de **respeito**, que se realizava em todas as relações que implicavam a atuação institucional.¹³¹

O Regimento Interno do Ginásio Vocacional, no Título XII – Dos alunos, estabelecia a existência de um *plano de auto-disciplina do Ginásio Vocacional*, ao qual os alunos deveriam se integrar e menciona a elaboração de uma *Constituição Escolar* ou *Código de honra*, como forma para essa integração. Mas, o julgamento dos casos disciplinares, com base na referida constituição seria atribuição do diretor, dos orientadores e dos professores.

Os artigos 97 e 98 sugerem uma vinculação entre o estabelecimento de um código disciplinar e a formação moral e cívica dos alunos:

Art. 97 – À medida que os alunos evoluam do ponto de vista de comportamento moral-social, deverá haver anualmente uma reformulação dos princípios disciplinares.

Art. 98 – O compromisso solene de cumprimento da Constituição Escolar, deverá ser feito anualmente por ocasião das cerimônias de 7 de Setembro.¹³²

¹³¹ É preciso não perder de vista que a fundamentação teórica, adotada no trabalho educacional nos ginásios vocacionais, concebia a educação como *selecionadora da cultura e, por princípio, conservadora*. Essa concepção perpassava, necessariamente, a normatização dos comportamentos considerados desejáveis na vivência escolar.

¹³² Um depoimento: tendo entrado no Vocacional em 1966, é possível que tenha encontrado, do ponto de vista das normas disciplinares, uma estrutura que já funcionava, a rigor, automaticamente e, talvez, por isso não a tenha notado. Não me lembro, durante os 5 anos em que permaneci no sistema, de ter lidado com uma *constituição escolar* e nem de juramentos feitos nas comemorações de 7 de setembro, nem no GV de Barretos e nem no Oswaldo Aranha. Obviamente, a memória, sempre seletiva, pode, também, se enganar.

No conjunto da documentação analisada não se encontram referências ao cumprimento dessas disposições do Regimento. No site www.gvive.org há a transcrição de um *Código de Conduta* elaborado em 1962; não há identificação do ginásio em que esse código tenha sido elaborado, mas a idéia de se estabelecer a auto-disciplina está presente, como se pode verificar pela introdução do documento:

Código de Conduta elaborado por alunos do ginásio vocacional

NOSSO CÓDIGO – INTRODUÇÃO

No ano de 1962, o Ginásio Vocacional começou a funcionar. A atitude dos alunos não era satisfatória para o bom andamento dos trabalhos da Escola porque prejudicava um aproveitamento adequado. Seria necessário que se pensasse em algo que auxiliasse a socialização dos alunos.

Foi então que surgiu a idéia de um código.

Um verdadeiro trabalho de base foi realizado para a elaboração daquele: foi feita uma elaboração individual, posteriormente discutida em equipe e, depois discutida e aprovada em classe.

Depois de todas as classes terem apresentado suas conclusões, os representantes da classe fundiram num só código. O efeito foi animador.

Porém com a entrada de 120 alunos novos no Ginásio (1963), foi necessária uma reformulação do mesmo código, pois as vivências desses alunos eram diferentes dos das 2ª séries (turma de 1962).

Houve a reformulação ao mesmo tempo que as 1ª séries elaboravam suas leis.

Os representantes de classe das 2ª séries fundiram os dois códigos num só em função do bem comum (COSTA, Ana Maria Pereira de Rezende; arq bco dados GTMemoria Gvive – www.gvive.org).

O Código de Conduta se apresenta como uma longa lista de 15 itens atinentes aos ambientes escolares, atividades e relacionamentos a propósito dos quais o comportamento dos alunos é definido em termos de: *devemos* ou *não devemos* fazer; há itens que se referem, inclusive ao comportamento fora da escola: no ponto de ônibus e dentro do ônibus, por exemplo. É interessante observar o que se estabelecia em relação às autoridades escolares:

ATITUDES GERAIS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES, ORIENTADORES E FUNCIONÁRIOS: DEVEMOS:

1. Ouvi-los - 2. tratá-los com a maior delicadeza - 3. Seguir a sua orientação - 4. Obedecê-los.¹³³

A experiência de uma *legislação* formal e geral, de caráter auto-disciplinar parece, ainda considerando-se a documentação analisada, não ter avançado no ginásio vocacional. Na

¹³³ O Código de Conduta foi elaborado por alunos do ginásio vocacional em 1962, portanto, no início da chamada **revolução sexual**. Alguns itens são bem interessantes a esse respeito, em se tratando de disposições estabelecidas por jovens no início da adolescência: *no refeitório - Devemos sentar, de preferência, meninos com meninas, observando bons modos, postura e conversações agradáveis e adequadas; no pátio e recreação - Recrear juntos: meninos e meninas*. Vale lembrar que, na época, era comum que meninos e meninas marcassem seus respectivos territórios, correspondendo, de certa forma, à idéia de clubes de *luluzinhas* e *bolinhas*.

prática, a auto-disciplina era resultado de constantes e rotineiros acordos, estabelecidos a propósito de atividades e situações específicas. Havia, efetivamente, códigos e normas referentes a todas as atividades e sobre o uso adequado de cada um dos ambientes onde essas atividades se realizavam, dentro ou fora da escola.

Nesse sentido, além do que se estabelecia no Regimento Interno do Ginásio Vocacional, vários documentos normativos, gerais ou específicos de uma determinada área ou atividade, foram expedidos pela administração do sistema, seja o SEV ou a Direção do ginásio, e alguns exemplos tratados, mesmos os casos específicos, são ilustrativos do clima geral de **rigorosa disciplina** que se estabelecia no ensino vocacional.

Não se tratava, porém, apenas de normas ou códigos de conduta, mas de normatização do trabalho escolar. Um documento, contendo indicação para o trabalho da Orientação Pedagógica e da Orientação Educacional, sem data, mas arquivado junto com outros semelhantes com data de 1966, estabelecia:

ATUAÇÃO SOCIAL E DINÂMICA DE GRUPO

Princípios Gerais

1. Manter contato com escolas, instituições e grupos representativos da cidade.
2. Atender a convites fazendo-se representar por professor ou grupo do Ginásio Vocacional.
3. Convidar todas as pessoas e entidades representativas para as atividades sociais do Ginásio Vocacional.
4. Equilibrar tensões e falsas interpretações através de contato discreto mas franco e cordial.
5. Solicitar a contribuição de pessoas e entidades para planejamento de atividades de grande repercussão social.
6. Solicitar a participação da Associação de pais e Amigos do Ginásio Vocacional para difusão, atividades sociais e financeiras.

Com os Professores

1. Não comparecer ao Conselho Pedagógico sem antes ter discutido e elaborado o plano [de]Orientação Pedagógica e Orientação Educacional.
2. Colocar problemas para que os professores achem a solução ou encaminhamento, recolhendo a opinião e oferecendo sua sugestão sempre fundamentada nos objetivos do Ginásio Vocacional.
3. Influir de preferência sobre pequenos grupos quando se trata de conseguir opinião favorável para questão de difícil aceitação.
4. Aproveitar nas sugestões dos professores aquilo que existe de aproveitável ou fundamentar a argumentação sobre essas mesmas sugestões.
5. Não permitir que se formem “panelinhas”. Trazer alguns dos membros para desempenho de função de confiança a fim de que eles possam agir em sentido oposto sobre seu grupo.
6. Isolar qualquer diz que diz ou reclamação de um orientador para outro ou de professor para orientador. Aconselhar sempre a técnica de expor problemas ao único interessado que é a pessoa em foco.
7. Tomar cuidado para não supervalorizar ou subestimar algum elemento. Elogie-se como recompensa pelo trabalho ou como estímulo.

8. Não chamar atenção sobre faltas de professores em qualquer local. De preferência anotar para a entrevista; se for caso urgente chame-se à sala de O.P., em separado.
9. Falar sempre em termos de equipe sem individualizar a ação ou chamar toda responsabilidade sobre si.
10. Conduzir o grupo de forma a discipliná-lo de dentro para fora mas não deixar de punir se houver necessidade.
11. Estabelecer o melhor relacionamento entre todas as pessoas que trabalham na escola exigindo respeito e cortesia de uns para com outros (professores, escriturários, serventes e outros funcionários).
12. Manter bom padrão de apresentação – vestuário, postura, tom de voz, etc... (CME/FEUSP, OB, Cx. 16, Doc. 14).

A citação na íntegra desse texto se justifica porque, à primeira vista, o texto sugere um manual de como manipular um grupo, sobretudo, considerando-se os itens 3, 5 e 10, e daí sua importância para se compreender como se davam as relações profissionais nos ginásios. Obviamente, o uso que se fazia desse tipo de instruções dependia da sensibilidade das equipes de orientadores¹³⁴ e, com certeza, da reação dos professores. Fica patente, porém, a idéia de se estabelecer uma hierarquia no relacionamento docente, com prevalência dos orientadores que, para tanto, deveriam se preparar para manter sob seu controle o Conselho Pedagógico, conforme se depreende do item 1.

As atitudes dos professores em relação aos alunos, também eram reguladas por dispositivos informais. Do mesmo conjunto de textos faz parte o seguinte, com indicação do ano de 1967:

FUNDAMENTAÇÃO DA DINÂMICA - Prof. x classe
ATITUDES DO PROFESSOR DIANTE DA CLASSE

Há ocasiões no começo do ano escolar, quando percebemos que vamos ter problemas com alguns de nossos alunos.

Alguns dos sintomas são: 1-morosidade no início dos trabalhos; 2-atitudes preguiçosas; 3-importunações aos colegas; 4-conversas a todo instante; 5-não seguem as instruções recomendadas; 6-infringem o regulamento; 7-prejudicam o bom andamento do trabalho cometendo erros que poderiam ser evitados; 8-falta de cooperação diária; 9-trabalham bastante num dia, mas no seguinte nada fazem.

Estes são apenas alguns sinais de tempestade que deveriam alertar os professores quanto a uma situação futura de evolução em potencial que, se não for abortada a tempo, poderá causar grandes aborrecimentos. A sua tarefa é não permitir que isto aconteça. Uma ação disciplinadora pronta, na maioria dos casos, irá desencorajar qualquer intenção do elemento indisciplinado de transformar a sala de trabalho em local de descanso ou de brincadeiras.

¹³⁴ No Ginásio Vocacional de Barretos, nos anos de 1966 e 1967 e no Segundo Ciclo do Colégio Vocacional Oswaldo Aranha, as relações entre a orientação e os professores eram bem mais espontâneas do que transparece no documento citado, sem prejuízo de uma hierarquia de funções e do reconhecimento da autoridade dos orientadores que, contudo nunca chegava a desqualificar a posição dos professores. Essa era a sensação que eu tinha, integrando as respectivas equipes docentes; a menos, é claro, que, no meu caso, o item 10 tenha sido muito eficiente.

Você não receberá agradecimentos pelo fato de ser muito complacente, pelo contrário, os seus problemas multiplicar-se-ão num crescendo assustador se você não tomar providências imediatas. Seja compreensivo, justo, mas firme, e você receberá os aplausos silenciosos da classe. Acima de tudo, seja coerente nas suas atitudes, de forma que os alunos saibam exatamente qual a sua reação dia após dia. Não estabeleça confusão nas suas mentes agindo de maneira diferente a todo instante.

A intimidade com certos estudantes é contraproducente. Eles aproveitarão imediatamente a oportunidade como uma alavanca para guindá-los ao seu nível e adorarão tratá-lo em público como a um amigo íntimo. Se isto, por uma infelicidade acontecer, não demorará muito para que a moral se corrompa levando consigo o controle de classe.

A manutenção do respeito do estudante pelo professor e vice-versa, assegura uma boa atmosfera de trabalho e certamente contribui muito para um alto nível de moral reinante (CME/FEUSP, OB, Cx. 16, Doc. 14).

Os textos citados não são disposições *legais* ou normativas; não têm indicação de autoria e nem a data precisa em que foram elaborados, mas a referência a uma *dinâmica de grupo* permite supor que se tratavam de relatos ou conclusões de estudos, provavelmente organizados pelo SEV, reunindo os orientadores pedagógicos e educacionais, tendo em vista propor ações consideradas eficazes para o desenvolvimento das relações sociais e pedagógicas envolvendo os dois grupos de **parceiros** no processo educativo: orientadores/professores e professores/alunos. Em ambos, estabelece-se a ascendência do primeiro termo sobre o segundo.

Mas, a disciplina, notadamente a que se esperava dos alunos, contava, também, com instrumentos constitutivos de uma *legislação* interna, em cada ginásio.

No Ginásio de Americana, com data de 27 de agosto de 1965, baixou-se um *REGULAMENTO* da Área de Educação Física, assinado pelos professores de Educação Física (cujas assinaturas não estão legíveis) e pela Diretora do Ginásio, professora Cecília L. V. Guaraná, que estabelece:

I – O aluno que não trouxer uniforme de educação física, deverá ficar em estudo durante a aula, apresentando no final da mesma um trabalho que será pedido pelo professor.

II – Só é permitida a entrada dos alunos na quadra devidamente uniformizados.

III – Não são permitidos jogos de bola durante as recreações.

IV – Todos os alunos são responsáveis pela ordem e limpeza do vestiário.

V – Cada aluno deve ter seu próprio uniforme de educação física o qual deverá estar sempre limpo e com suas iniciais marcadas.

VI – Só será permitida a entrada na sala de educação física, dos alunos responsáveis pela entrega do material de recreação e somente no horário para isto determinado.

VII – Os alunos deverão observar a pontualidade à entrada das aulas (são destinados 6 minutos no início e no final da aula de educação física para

mudarem de roupa).

VIII – Não será permitido recrear-se fora das horas para isto determinadas:

Na falta de um professor os alunos deverão permanecer em estudo da própria área;

- a) Em período de avaliação, o aluno que terminar a prova antes do horário previsto, deverá permanecer na classe até o final da aula;
- b) Caso os alunos sejam dispensados antes do horário normal, deverão dirigir-se para casa; não poderão permanecer no ginásio com o objetivo de recrear-se, mesmo com material particular.

(EFS, Cx. 7, G. I, Doc. 4).

Por este Regulamento fica claro que, além da exigência do uso do uniforme próprio para a prática da educação física, era vedado ao aluno circular pelos espaços escolares, fora dos horários de recreação: dois intervalos para lanche, um no período da manhã e outro à tarde e no intervalo do almoço, salvo se alguma atividade escolar assim o exigisse.

O controle disciplinar, na forma de obrigações e proibições, estava estabelecido, também, em um documento interno do Ginásio de Rio Claro de responsabilidade da Direção da Escola, datado de abril de 1966:

**GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL DE RIO CLARO
MEDIDAS A SEREM TOMADAS COM RELAÇÃO A ALUNOS**

- a) Chegadas atrasadas no início do período: até 10 minutos, assinar o Livro de atrasos do plantão e recebimento na classe pelo prof. (Até três vezes por mês). Na quarta vez vai de volta para casa. O prof. que recebe deve fazer ficha de ocorrência e mandar ao plantão. E este deve comunicar à orientação pedagógica e lançar o atraso na folha de classe. Se o atraso for de mais de 10 minutos, o aluno deverá assinar o livro de atraso e esperar até o início da segunda aula. O plantão deverá comunicar à orientação pedagógica.
- b) CHEGADAS TARDIAS NOS INTERVALOS DE AULA: Até 5 minutos o prof. recebe mas faz ficha de ocorrência e remete ao Plantão. Até três vezes por semana. Se o atraso for de mais de 5 minutos, o prof. recebe, faz ficha de ocorrência que manda ao plantão e o aluno assiste a aula com falta e deve ser posto ao corrente desse fato.
- c) Ao plantonista cabe dar uma volta pelo prédio e verificar se há algum aluno flinando; nesse caso, efetuar ficha de ocorrência e encaminha à OP. Na terceira vez, comunicação aos pais.

Sanções para atrasos em geral e perdas de aula por atraso: o Prof. deve cobrar do aluno os conteúdos desenvolvidos na aula perdida.

2 – UNIFORME

- a) Aluno sem uniforme só poderá assistir aula:
Por solicitação especial dos pais.
Por autorização especial da Orientação Pedagógica.
Caberá aos professores observarem o uso do uniforme na primeira aula do dia.
- b) Alunos sem uniforme de Ginástica na 1^a. e 2^a. vezes, fazer ficha de ocorrência e mandar para o plantão, o qual deve comunicar à OP. Na 3^a vez, volta para casa com aviso aos pais.

3 – Saídas antecipadas só podem ocorrer com ordem expressa de uma Orientação Pedagógica ou de quem represente a Direção e ... (final ilegível).

Cont. MEDIDAS.....

4 – ALUNO DENTRO DA SALA:

- a) Aluno que perturba a equipe: fazer ficha de ocorrência, enviar para o plantão, que deverá levar imediatamente ao conhecimento da OP e o prof. poderá isolar o aluno na sua aula e depois OP e OE estudarão se o isolamento se estenderá a outras áreas. [...]
- b) Aluno sem material. Na 1ª vez, o prof. deve verificar porque não tem o material: se perdeu, não comprou, esqueceu em casa, etc. Se o pai não comprou, encaminhar à OE. Se perdeu, pode assistir à aula e deve procurar depois; fazer comunicação no plantão e o aluno pode procurar no intervalo da recreação. [...]
- c) Aluno atrasado porque ficou retido pelo prof. da aula anterior: prof. causador do atraso deverá acompanhar o aluno, e entregá-lo ao colega. O prof. que recebe, deverá fazer ficha de ocorrência sobre o caso.

5 – Objetos dados como desaparecidos:

- a) O aluno prejudicado deve procurar nos achados e perdido, junto ao plantão.
- b) No caso de suspeita de roubo, inquirir o aluno em questão para averiguação e, se comprovado o roubo e não puder descobrir o autor, todo o Ginásio se cotiza, uma vez que todos são considerados sob suspeita (orientação de OE apresentação pelas Oe do caso às classes. Descoberto o culpado, reposição do objeto perdido, trabalho extra para pagamento do objeto se este foi danificado, perda da recreação e re-orientação pela OE. Comunicado aos pais por OP.

EM TEMPO:

O professor de Educação Física encaminhará ao 1º plantonista do dia a relação de alunos que não compareceram à aula das 7.00 horas, para verificação do comparecimento nas demais e se trouxeram aviso de casa sobre a falta; o plantonista deverá encaminhá-los à OP responsável pela série.

Nenhum aluno poderá ser posto fora de aula por quaisquer motivos, sem um trabalho para desenvolver, a menos que a OP tenha decidido, junto ao prof., de outra forma, considerado o caso particular do aluno em questão.

Atenciosamente. A Direção [Professora Branca Yung Teixeira]

Rio Claro, abril de 1966. Cientes:

(EFS, CX. 2(1), Bl. II, Doc. 37.1)

Tratava-se de um comunicado da Direção, do qual os professores deveriam tomar ciência. Os subitens a) e b) do item 4 se desdobram em indicações nos casos de reincidências; na terceira vez que a falta fosse cometida os pais dos alunos seriam avisados e, se a Orientação julgasse necessário, eles seriam convocados para discutir a situação dos filhos.

Para um professor que trabalhava em um ginásio vocacional, nessa época, é quase impossível imaginar o funcionamento das regras estabelecidas por essas *MEDIDAS*. A excessiva burocracia, com tanta *ficha de ocorrência e comunicados*, não era compatível com a dinâmica e a agilidade que caracterizavam a prática pedagógica no Vocacional. De todo modo, embora, provavelmente, essas *medidas* fossem corrigidas pela prática e pelo bom senso, elas são indicativas da preocupação com a disciplina, no contexto do ensino

vocacional. E embora se trate de um documento específico de uma das unidades, essa preocupação era generalizada no sistema.

O controle da disciplina escolar obedecia a uma escala hierárquica, apesar da prática de trabalho em equipe e de decisões colegiadas. A Direção do Ginásio representava a autoridade máxima, seguida pelo setor de Orientação, com ligeira ascendência da Orientação Pedagógica, como se pode verificar nas *Medidas* de Rio Claro, e pelo conjunto dos professores; nos respectivos setores, os funcionários também eram autoridades a serem respeitadas.

As instituições escolares estavam, também, sujeitas a controle disciplinar. Nesse caso, porém, a autoridade era representada pelo professor da área da qual a instituição fazia parte e os alunos participavam mais diretamente do estabelecimento das normas e do controle de seu cumprimento.

As normas disciplinares abrangiam todos os segmentos e atividades, no Ginásio Vocacional, no conjunto, porém, a maior carga de **obediência** era a dos alunos. A rigor, ao contrário do que chegou a ser divulgado pela imprensa, não havia, no ensino vocacional, espaços ou momentos **exclusivos** dos alunos. Já foi mencionado o caráter panóptico¹³⁵ da administração estabelecida pelo SEV; essa circunstância se reproduzia nos ginásios. Sem intimidades, conforme instruíra o documento sobre *Atitudes do professor diante da classe*, atrás citado, haveria sempre professores em contato com os alunos: nas salas de aula, nos espaços das instituições escolares, no refeitório, na cantina, nos locais de recreação e nos lugares onde se realizavam estudos do meio ou outra atividade escolar.

Os professores, cujas funções implicavam na relação direta e cotidiana com os alunos, eram os primeiros a vigiar e controlar o cumprimento das normas disciplinares. E nesse sentido, eles estavam submetidos a duas situações diferentes. Nas atividades específicas de estudo: aulas, estudos dirigidos e supervisionados, estudos do meio, o controle exercido pelos professores sobre o comportamento dos alunos fazia parte do seu trabalho, sobretudo, porque na concepção de educação integral, adotada pelo Vocacional, não haveria distinção entre o ensino (dos conteúdos específicos) e a formação de atitudes, tanto intelectuais como comportamentais. Era, portanto, normal e conveniente que os professores – os educadores –

¹³⁵ A expressão *panopticon* foi utilizada por Jeremy Bentham, filósofo e jurista inglês do século XVIII, que criou o panóptico, um projeto modelar de prisão para reformar encarcerados; a expressão passou a designar também um sistema de vigilância para instituições educacionais, de assistência e de trabalho; segundo Foucault, Bentham confiava na força do olhar do poder, capaz de, por meio da vigilância, tornar as pessoas virtuosas. Guardando as devidas proporções, é possível empregar a expressão para caracterizar o sistema administrativo utilizado pelo Sistema de Ensino Vocacional.

observassem e corrigissem, se fosse necessário, o comportamento dos alunos, em todos os sentidos.

Mas, quando as relações entre professores e alunos se deslocavam para os espaços de contatos informais, a situação e o papel dos professores, ante as regras comportamentais estabelecidas para os alunos, davam lugar um certo questionamento. Já se salientou, anteriormente, que o Regimento Interno do Ginásio Vocacional regulava as atitudes que os professores deveriam ter em relação aos alunos mesmo fora do ambiente escolar. Também já se mencionou o fato de que fazia parte da carga horária dos professores, em rodízio, permanência no pátio, nos horários de recreação e almoçar junto com os alunos, de modo a *ensinar boas atitudes, pelo exemplo*. Essas *funções* chegavam a sugerir, segundo algumas interpretações, que os professores poderiam ser confundidos com os *inspetores de alunos*, figuras da escola tradicional, em geral, execradas.

O exercício de funções fiscalizadoras e mesmo de repreensão dependia, evidentemente, da sensibilidade de cada professor, mas, não era deixado ao acaso, como demonstram os documentos estudados. A melhor expectativa era de que os professores fossem capazes de resolver, de modo satisfatório, isto é, em benefício do processo educativo, todas os problemas manifestados pelos alunos, tanto no campo didático como no comportamental. Não conseguindo, recorria-se à Orientação: à orientadora educacional encaminhavam-se os alunos cujo comportamento estivesse conturbando as atividades, principalmente, quando isso ocorria em prejuízo dos colegas; à orientadora pedagógica recorria-se em busca de suporte ou sugestões para a solução das dificuldades didáticas, no caso de alunos que se recusassem, sistematicamente, a executar tarefas de estudo; a orientadora pedagógica era, ainda, a encarregada de tratar de casos que, mais do que indisciplina, se caracterizavam como delitos, cometidos por alunos ou por professores.

As orientadoras educacional e pedagógica, em geral, atuavam de forma integrada, mas, havia uma certa divisão de atribuições: a orientadora educacional esclarecia, analisava a situação, e aconselhava visando a mudança de comportamento; a orientadora pedagógica, sem prejuízo de esclarecimentos, repreendia, advertia e punia, se fosse o caso. Todo esse procedimento era de inteiro conhecimento dos pais dos alunos que, se se julgasse necessário, eram convocados para, junto com a escola, tomar providências quanto ao melhor encaminhamento para a educação de seus filhos.

Nem mesmo o funcionamento do Governo Estudantil ficava fora do alcance das normas disciplinares do ginásio vocacional. Além de ter sua estrutura estabelecida pelo Regimento Interno, de modo a se subordinar à administração do ginásio e ter suas

deliberações submetidas à apreciação e aprovação do Conselho Pedagógico, a atuação do Governo Estudantil deveria ser assessorada pela área de Estudos Sociais e se realizava em função do calendário geral da escola.

Em uma das anotações manuscritas da professora Edneth Ferrite Sanches, de 21 de abril de 1965, quando ela era orientadora pedagógica no Ginásio Vocacional de Americana, junto com um cronograma do Governo Estudantil, há de início uma ponderação, segundo a qual um orientador encarregado da supervisão do Governo estudantil, atuando junto a professores e alunos, teria sua atuação diluída, agindo apenas de acordo com as possibilidades e, em seguida, apresentam-se as seguintes propostas:

Observações sobre o G.E

1. Deve haver uma Orientação Especializada em G.E. Atender-se-ia as características do Orientador, o qual teria como apoio as linhas diretrizes traçadas pelo SEV.
2. O G.E. deve atender às exigências e possibilidades de cada unidade onde está funcionando.
3. Se os alunos de 3ª e 4ª séries têm direito ao voto e a serem eleitos, sendo os mesmos escolhidos para cargos de secretaria e líder de departamento, isto não virá isolar os de 1ª e 2ª?
Se os de 1ª e 2ª forem escolhidos para estes cargos, como poderão fazê-lo se não têm maioria política?
Daí sugiro:
1ª série – não vota; 2ª série – vota e é eleita; 3ª série – pode ser eleita; 4ª série – vota e não é eleita.

A estrutura apresentada é complexa, correspondendo a uma adaptação da organização de um governo estadual brasileiro às características e dimensões da escola. Cogitava-se, além de se reproduzir, socialmente, a comunidade local no ginásio, de criar uma unidade político-administrativa em miniatura. Além disso, o Governo Estudantil, assessorado pela área de Estudos Sociais, era considerado uma espécie de complemento ao trabalho da área, conforme informa o *RELATO DA ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS*, de 1966: *O GOVERNO ESTUDANTIL continua a oferecer vasto campo de interesses em que o jovem poderá ir acumulando experiências e vivências democráticas, relacionadas com as atitudes e os conceitos que se deseja formar. Na terceira série, ele pode se candidatar ao cargo de governador* (CME/FEUSP, p. 107).¹³⁶

¹³⁶ Já externei, em outra parte deste trabalho, minha aversão pelo Governo Estudantil. Analisada posteriormente, sob enfoque das experiências anteriores e posteriores ao Vocacional, essa aversão se explicaria, de um lado, por considerar o modelo adotado pelo Vocacional, para organizar a atuação política dos alunos, invasivo e restritivo, em comparação com os antigos Grêmios Estudantis; por outro lado, por considerá-lo semelhante ao modelo de Centro Cívico, adotado pela ditadura. A esse respeito é muito sintomático o fato de existir no site da Gvive, a foto do “Título de Eleitor” de uma ex-aluna do Ginásio Estadual Oswaldo Aranha, emitido em 31 de maio de 1974, onde se lê: “Centro Cívico”. Até que ponto essa transição teria sido traumática?

Evidentemente, havendo tantas regras, mesmo estabelecidas pelos próprios alunos, ou, pelo menos com a aquiescência deles, haveria transgressões. E havia, porém, não na mesma medida. O aluno do Vocacional era, em geral, reconhecidamente, muito bem comportado, como já se assinalou no capítulo anterior. Diga-se em favor do sistema, que, de fato, tinha a auto-disciplina como princípio para todos os segmentos da comunidade escolar, a obediência às normas não demandava coerção, nem implicava em repressão, mas, se dava de forma mais espontânea do que ocorria, por exemplo, nas escolas tradicionais.

As transgressões, cometidas por alunos e professores, também pouco referenciadas na documentação reunida nesta pesquisa, eram bem mais momentos de descontração, rompendo com a sisudez exarada em alguns textos e nas admoestações das orientadoras. Mais uma vez, o concurso da memória permite evocar alguns casos, como registros para discussão.

Era voz corrente, no sistema, que *Dona Maria Nilde* não devia ser alvo de brincadeiras, estando ela ausente ou presente. Isso inibia muitos professores e funcionários no trato com ela, sobretudo em reuniões. Certa vez, em uma reunião em São Paulo, coordenada por ela, provoqueei-lhe uma certa irritação por conta de uma mecha de cabelo que insistia em cobrir meu olho direito; chamando-me a atenção, observou: *Joana, tira esse cabelo dos olhos!* Ao atender a irritada solicitação, disse: *é por isso que, pela direita, vejo tudo preto.* Houve risadas e, mais tarde, no intervalo, fui chamada por minha orientadora pedagógica, a professora Yara Boulos, que, gentil mas firmemente, me avisou que minha atitude não tinha sido apropriada, tendo sido, inclusive, demonstração de infantilidade. Não cheguei a ficar arrasada mas passei a tomar mais cuidado com o que dizia, diante da Coordenadora Geral do SEV.¹³⁷

Em Barretos, relacionamentos mais descontraídos com alunos, mantidos por alguns professores, eram tratados como *problemas educacionais*; seguindo as instruções da *DINÂMICA*, já analisada, as orientadoras evitavam tratar de casos específicos no Conselho Pedagógico, preferindo chamar os professores para entrevistas particulares. De minha parte, algumas vezes tive que me explicar com a orientadora educacional, a professora Maria Philomena de Araújo. Lembro-me bem de três casos: uma brincadeira que costumava fazer, em classe, desafiando alunos a pensarem em alguma questão em estudo, prometendo pagar

¹³⁷ Mais tarde, quando já trabalhava em São Paulo e pude manter contato mais constante com Maria Nilde, percebi que a preocupação da minha orientadora tinha sido exagerada. Além de ser dotada de um fino senso de humor, a Coordenadora do SEV mantinha perfeita sintonia com a juventude, até porque, educadora, essa era a sua profissão.

um doce ou um refrigerante, a quem desse uma boa resposta.¹³⁸ Havia também o grupo de discussão de futebol, formado por mim e por dois alunos, o Barbosa e o Flávio Claro de Faria; éramos, o Barbosa e eu, santistas que se regozijavam em atormentar o corintiano Flávio (na década de 60, para quem não sabe ou não se lembra, o Corinthians nunca vencia o Santos) e, por fim, o apoio dado ao *VEM*. Tratava-se de um *movimento* organizado por um grupo de meninas, cuja proposta era *Vamos Emancipar as Mulheres*; a este grupo se opôs um outro, de meninos, que era o movimento *Não Vem que Não Tem*, cujo lema era *Não Vem de Voto que o Regime é Ditadura*. Na verdade, toda a movimentação, de ambos os lados, tinha por objetivo, oculto até deles mesmos, promover o namoro de uma das garotas, apaixonada por um colega que não lhe dava atenção.

Cada um dos casos rendeu longas entrevistas com a orientadora educacional e, no terceiro caso, incluindo a orientadora pedagógica. As solicitações eram de que a professora, valendo-se da aproximação com os alunos, os conduzisse ao amadurecimento pessoal e intelectual. No primeiro caso, mais do que aos alunos, a recomendação era para a própria professora, que deveria evitar tais subterfúgios e chamar a atenção dos alunos para a importância de se estudar visando o próprio crescimento pessoal e intelectual e não vantagem material. No segundo, tentar despertar nos alunos o interesse por outras modalidades de esportes, mais *educativas* do que era o futebol, então ainda considerado um esporte de *rua*, com poucas possibilidades de promover o atendimento aos objetivos da área de Educação Física. E no terceiro caso, deixando de lado o romance, chamar a atenção para o momento político em que vivia a sociedade brasileira, não sendo aconselhável *brincar* com coisas tão sérias como voto e regime político. Devo admitir que não atendi a nenhuma das recomendações.

No disciplinado Vocacional, havia, portanto, transgressões de normas e códigos; em função delas, havia punições. Igualmente poucas; em toda a documentação analisada há um único registro, de maio de 1969:

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL “CHANCELER RAUL FERNANDES” – RIO CLARO
Comunicado 03/69

O aluno [espaço pontilhado para o nome do aluno] ficará suspenso das atividades do dia 13 de maio de 1969, por ter participado de brincadeiras que envolvem desrespeito ao sexo e aos colegas.

A propósito, solicitamos a presença do pai ou responsável para a discussão do problema, às 20 horas, do dia 13 de maio de 1969, na sala de

¹³⁸ Essa *técnica de estímulo intelectual*, eu havia aprendido com minha professora do primeiro ano primário. Funcionava, mas, não sei, até hoje, se a competitividade nela embutida causava mais danos do que os benefícios, em termos do entusiasmo que provocava entre os alunos.

Conferências (Prédio de Cultura Geral) do Ginásio Estadual Vocacional “Chanceler Raul Fernandes”, com a Orientadora Educacional.

Rio Claro, 12 de maio de 1969

Edneth Ferrite Sanches

Diretora Pedagógica Geral

(EFS, Cx. 2(1), Bl. II, Doc. 27).

O espaço em branco para o nome do aluno, indica que mais de um aluno foram punidos. É interessante observar que essa punição foi, explicitamente, aplicada devido a uma *brincadeira* dos alunos. O aludido desrespeito ao sexo e aos colegas terá sido, com certeza, considerado falta grave, mesmo que o contexto tenha sido o de uma brincadeira.

O recurso mais recorrente, no ginásio vocacional, para coibir transgressões a normas disciplinares, tanto por alunos como por professores, era a auto-avaliação, que seria, por suposto, o meio apropriado para monitorar a auto-disciplina, estabelecida como princípio na organização do sistema de ensino. Essa questão será tratada mais adiante, no bojo da discussão sobre o processo de avaliação, considerando-se o desempenho dos alunos e dos profissionais que integravam o sistema e o desempenho do próprio Sistema de Ensino Vocacional.

A contrapartida para a rigorosa disciplina, imposta ao comportamento de alunos e professores no ginásio vocacional, era a expectativa de conquista da **liberdade intelectual**, para ambos os grupos.

No que dizia respeito aos alunos, um documento, redigido ou transcrito em 1966, que também integra o conjunto que trata da *DINÂMICA DE GRUPO*, nas relações entre orientação e professores e entre professores e alunos, estabelece as *ATITUDES DESEJÁVEIS À ALTURA DAS VÁRIAS SÉRIES DE- GINÁSIO VOCACIONAL*; e, no caso, as atitudes mencionadas são as de natureza intelectual.

Dos alunos da primeira série espera-se que adquiram o *domínio das principais técnicas de trabalho em grupo*. Isso implica em *saber escolher satisfatoriamente os companheiros de trabalho, colaborar, aceitar contribuições de seus companheiros, saber ouvir, escolher bem o coordenador do grupo, aceitar e cumprir suas responsabilidades. Sentir-se membro de uma equipe, e de uma classe*. Seguem-se sete itens ligados aos procedimentos de trabalho intelectual, desde os cuidados com o ambiente de trabalho até o domínio da nomenclatura dos diversos utensílios e instrumentos utilizados nas pesquisas; desses itens, o mais diretamente ligado à formação da independência intelectual afirma: *ter sido iniciado na compreensão do método científico, capaz de permitir-lhe um espírito de objetividade, de análise e de crítica*.

Para os alunos da segunda série a expectativa é de aprofundamento das atitudes iniciadas na primeira série, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de grupo aos qual se acrescentam dois aspectos fundamentais para a compreensão da relação entre atitudes pessoais e intelectuais: *ter um melhor conhecimento de si próprio, nas duas possibilidades e limitações e ter um melhor conhecimento do outro, compreendendo seus direitos (de opinar, de ser aceito, de escolher tarefas mais adequadas às condições do momento e do grupo)*. Quanto ao domínio do método científico de trabalho, estabelecia-se que os alunos da segunda série deveriam ser capazes de apresentar, *nas suas análises e críticas, uma fundamentação adequada*, devendo, para tanto: *saber perceber diferentes fontes informativas sobre um mesmo assunto (consultar livros, entrevistar pessoas, visitar instituições, recolher material)*.

Na terceira série, quando os trabalhos em grupo deveriam apresentar maior complexidade, possibilitando *um trabalho de profundidade da parte de cada membro*. Nessa fase, cada aluno deve sentir membro da comunidade escolar e, como tal, respeitar os trabalhos dos colegas das outra séries de modo *saibam apresentar um espírito de liderança e cooperação com as séries menores, e de cooperação com a 4^a série*. Os alunos de terceira séries deveriam, ainda, ser capazes de análises e críticas fundamentadas em leituras ou *observações de experiência*.

Na quarta série, com maior aprofundamento nos trabalhos e experiências, espera-se que os alunos *saibam apresentar necessária objetividade na análise das coisas e fatos, transferindo a aprendizagem de método científico para outros campos de conhecimento e que, por conta própria, saibam recorrer às fontes informativas adequadas conforme a natureza do trabalho* (CME/FEUSP, OB, Cx. 16, Doc. 14).

Com esse conjunto de *atitudes desejáveis*, obtidas após os quatro anos de estudos, é inquestionável que o ensino vocacional se propunha possibilitar aos alunos o domínio de meio técnicos e metodológicos que lhes assegurassem independência intelectual e, ao mesmo tempo, discernimento para empregá-la da melhor maneira possível, obedecendo a valores sociais de respeito a si próprio e aos outros.

Aos professores, a independência intelectual seria, em princípio, o meio para concretizar o trabalho junto aos alunos. Não se poderia conceber que um professor que não fosse capaz de pensar, por si mesmo, seu campo de conhecimento e sua metodologia de pesquisa e ensino, fosse capaz de conduzir seus alunos nessa conquista.

A prova de eficácia da proposta do Vocacional de associar disciplina e liberdade, no plano do comportamento, ou da formação de atitudes, e no plano da produção de

conhecimentos deve ser buscada na pedagogia posta em prática pelo sistema, elucidando-se seus embates e contradições.

A proposta pedagógica do ensino vocacional expressava um projeto amplo e abrangente para a educação brasileira, elaborado a partir de opções feitas em termos de concepções e perspectivas sócio-culturais e políticas e buscava suportes teóricos e metodológicos, nas diferentes correntes de pensamento filosófico e científico, que pudessem ser consideradas compatíveis com os objetivos estabelecidos pelo sistema, destacando-se os formuladores das bases dos chamados métodos ativos: Dewey e Rogers, por exemplo. Mas, essa proposta pedagógica nunca foi algo dado como pronto; ao contrário ela resultava, em cada momento considerado, de um exaustivo (no sentido de esgotar-se todas as possibilidades) trabalho prático de construção.

E nesse sentido, trabalhar no Vocacional representava um constante enfrentamento de desafios, e esse enfrentamento manifestava-se até mesmo em alguns momentos de festa e descontração, como um jogo no qual se brincava com o perigo.

Em uma festa de confraternização do Ginásio Vocacional de Barretos, acontecida em algum dia do ano de 1966, um grupo de professores compôs uma paródia da música de Roberto Carlos: *Quero que tudo vá para o inferno*, que foi cantada por um coral improvisado. A letra era assim:

De que vale o céu azul
E o sol sempre a brilhar
Se estou no GV
O dia inteiro a planejar

Só tenho **CP** no meu pensamento,
Onde quer que ande
Só ouço **lamento**
E a **integração** é todo meu **tormento**

Quero que termine
Este **CP** eterno
E que **Estudos Sociais**
Vá pro inferno.

A brincadeira foi, amistosamente, assimilada por todos, não chegando a provocar constrangimento, nem mesmo entre as orientadoras e os professores de Estudos Sociais que eram os destinatários da mensagem. Até porque, eles próprios concordavam com o desabafo. Na verdade, o humor no meio empregado não ocultava a seriedade dos desafios que, pelo menos a cada bimestre, todos: professores, orientadores e, sobretudo, alunos deviam enfrentar.

A criativa paródia¹³⁹ focalizava os principais aspectos do trabalho docente, causadores dos *lamentos*, reais e até rotineiros, dos professores, pois, embora os desafios fossem para todos os segmentos, era deles a responsabilidade de encontrar as soluções.

Ficar o dia inteiro a planejar, reunidos em um Conselho Pedagógico que parecia nunca acabar, em busca de formas de realizar uma integração que, de tão complicada, atormentava os professores, era o alto custo profissional exigido pela execução de uma proposta pedagógica que se caracterizava pela inovação e que tinha por objetivo renovar a educação.

E esse custo, para os professores, era, em princípio, cobrado pelas orientadoras: educacional e, sobretudo, pedagógica. Planejamento, integração, trabalho de equipe e tempo integral eram os recursos pedagógicos que possibilitavam o desenvolvimento da metodologia de ensino de que se valia o Vocacional para a consecução de seus objetivos. E cada um desses recursos se constituía em espaço de interação entre professores e orientadores; essa interação era altamente criativa, conforme se analisou no capítulo anterior. Mas não era isenta de conflitos e embates que, aliás, são comuns em situações de trabalho onde podem ocorrer choques de idéias ou disputas de poder, principalmente, em um trabalho educacional que envolvia profissionais de diferentes formações às voltas com a construção do **novo**, por definição, incerto e aberto à diversidade de perspectivas.

No ensino vocacional, a liberdade intelectual, entendida como contrapartida para a rigorosa disciplina de trabalho a que estavam submetidos alunos e professores, poderia ser fundamentada no pensamento de Mounier, para o qual a *liberdade absoluta é um mito*; assim sendo, *a liberdade da pessoa é a liberdade de descobrir por si mesma a sua vocação e de adotar livremente os meios para realizá-la. Não é uma liberdade de abstenção, mas uma liberdade de assunção* (Apud MASCELLANI, 1999, p 69).

A interação entre disciplina e a liberdade constituía uma espécie de suporte metodológico para o enfrentamento dos desafios pedagógicos em que se transformavam os embates e as contradições inerentes à proposta de educação renovada do Vocacional.

3.3.2 A questão da integração

Na perspectiva dos desafios pedagógicos, a assunção da liberdade significava enfrentar, principalmente, tensões e incertezas que tinham como núcleo a **questão da**

¹³⁹ Salvo falhas da memória, os autores foram: o professor Vorlei Pacheco, que além de ensinar Práticas Comerciais, era um poeta com extraordinária capacidade de construir paródias, o professor Antônio Possato, de Educação Musical, talentoso executante de oboé e os professores Sinclayr Luiz, de Práticas Comerciais e Artur de Avelar, de Práticas Agrícolas, que tocavam violão e cantavam.

integração. Daí o tormento dos professores. A concepção de educação integrada era uma das propostas mais inovadoras do processo educativo, no ginásio vocacional; ela se contrapunha ao ensino programático da escola tradicional, no qual os diferentes campos de conhecimento eram apresentados aos alunos, na forma de disciplinas, de modo isolado e estanque. Rompendo com essa fragmentação, a integração deveria possibilitar uma formação cultural e intelectual ampla, articulada e compatível com a vivência dos alunos em seu meio social. Não se tratava, tão somente, de integração de conteúdos, mas, sobretudo, de articulação entre os conteúdos estudados e os objetivos educacionais propostos pelo sistema.

Na construção do sistema de ensino vocacional, contudo, não se partiu de uma definição a priori de integração. Do mesmo modo que a área de Estudos Sociais, a integração foi sendo definida, paulatinamente, por meio de experiências concretas, até se apresentar como um conjunto articulado em uma Unidade Didática ou Pedagógica que se estruturava em torno de um tema, segundo a noção de core curriculum.

No planejamento da área de Estudos Sociais, para a 3^a. série, em 1964, elaborado pelos professores Newton C. Balzan de Geografia, e Miwako Uyemura de História, do Ginásio de Americana, citado como exemplo no Relato da Área, em 1966, o bimestre fevereiro-março não tem um tema específico para a Unidade Didática e é organizado como uma revisão dos conteúdos tratados no ano anterior; trata-se, a rigor, de conteúdos de história de São Paulo, intercalados por aspectos geográficos, colocados entre parênteses. No mesmo planejamento, para o bimestre agosto-setembro é definida a Unidade Didática: *Brasil – Vida Agrícola* e, tal como no primeiro bimestre, na listagem de conteúdos de história do Brasil, são indicados, entre parêntese, os itens correlatos de geografia, e esse era o modo de se promover a integração que se completava na medida em que as técnicas e os objetivos propostos eram comuns aos dois campos de conhecimento. Observa-se, também, a indicação de correspondência entre as técnicas adotadas e os objetivos propostos e, em menor grau, entre esses e os conteúdos programados, como se pode observar :

QUADRO 1 – GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL DE AMERICANA
 ÁREA – ESTUDOS SOCIAIS – UN. DIDÁTICA: BRASIL – VIDA AGRÍCOLA
 3^{AS}. SÉRIES – MESES: AGOSTO/SETEMBRO 1964

CONTEÚDO	TÉCNICAS	OBJETIVOS
1-Organização política, social, econômica e cultural durante o Período Colonial a.Organização política Divisão administrativa; capitanias (localização, importância do Atlântico para o Brasil na época e atualmente; influência do antigo sistema na atual distribuição das áreas dos Estados. Influência do meio físico na fixação do homem e no povoamento: a planície litorânea, a Serra do Mar, o Planalto Brasileiro: situação atual – problemas da distribuição desproporcional da população brasileira). Governos Gerais; Vice-reinado; sedes do Governo (problemas decorrentes das grandes áreas administrativas; des. e pequenos países-problemas; Salvador e Rio – estudo urbano) Legislação vigente na época; funções, atribuições, eleições e impostos.	pesquisas bibliográficas; confecção de mapas e gráficos Organização do museu histórico Estudo dirigido Entrosamento, o mais completo e natural possível entre História e Geografia, de maneira tal que o conteúdo geográfico seja introduzido a partir dos problemas levantados do conteúdo histórico. Abordagem de problemas atuais, a partir do estudo de fatos do passado, porém, da mesma esfera. Análises de gráficos estatísticos Debates Discussão em equipes Confecção (A.I.) de estereograma do Brasil – Iniciar Atualidades	conhecimento histórico desenvolvimento da capacidade de pesquisar, analisar e sintetizar. Permitir ao aluno a compreensão dos problemas atuais de seu país, de maneira tal que o possibilite atuar produtivamente e com espírito cívico. Desenvolvimento do raciocínio e da observação. Socialização

FONTE: CME/FEUSP, Relato da Área de Estudos Sociais, 1966, p. 308.

É preciso considerar que, além de a integração ficar restrita à intercalação de conteúdos de geografia e de história, não há levantamento de problemas sobre o tema *Vida Agrícola*, sugerindo que este não passou de um **título** para a Unidade Didática que deveria estudar o período colonial brasileiro, por suposto, a época em que se estruturou uma sociedade rural.

O subitem b. é extremamente problemático: ele trata da *Organização social*, definindo os seguintes conteúdos: *classes sociais – proveniência, miscigenação, hierarquia social; usos e costumes*; como técnica é indicada *Assembléia de classe* e o objetivo proposto é *Compreensão da mobilidade social e cultural*. O planejamento não deixa claro se se tratava de um corte para a realidade atual, portanto, supõem-se que se estudava, ainda, o período colonial, sendo assim fica muito complicado entender como seria discutida a mobilidade social e cultural em uma sociedade escravocrata. Aliás, em todo o planejamento não se menciona a escravidão como item a ser estudado, ausência incompreensível em um estudo que trataria de economia e sociedade no período colonial brasileiro.

Há um documento, de outubro de 1964, elaborado pela orientadora pedagógica , Edneth Ferrite Sanches, do ginásio de Americana, que apresenta um enfoque diferente para a questão da integração:

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL DE AMERICANA
 Orientação Pedagógica : 1ª. série
 UNIDADE DIDÁTICA: A COMUNIDADE (4º bimestre)
 INTRODUÇÃO AO PLANEJAMENTO DE INTEGRAÇÃO
 Neste último bimestre a nossa preocupação será a origem de AMERICANA.

Através da INVOLUÇÃO HISTÓRICA levaremos os alunos a valorizarem a contribuição dos americanos, italianos e da mão escrava para a formação desta comunidade.

Far-se-ão alguns ESTUDOS DO MEIO com o objetivo de colher dados sobre: - a origem de Americana; - evolução de Americana

Seguem-se indicações de locais a serem visitados e de pessoas a serem entrevistadas e no final, o documento estabelece: Haverá integração com Estudos Sociais na medida do possível . A integração maciça foi feita no terceiro bimestre, quando se previu que no quarto bimestre as demais áreas poderiam intensificar o desenvolvimento do seu conteúdo específico (EFS, Cx. 2(1), Bl. I, Doc. 2).

Não fica claro se esse *planejamento de integração* complementava o de Estudos Sociais ou se era algo à parte. A indicação final sugere que este trabalho, de todo modo, seria feito por Estudos Sociais e que as demais áreas de estudos estariam liberadas para tratarem, prioritariamente do seu conteúdo específico.

A concepção de integração como algo que demandasse conteúdos que não fossem específicos das áreas foi superada. Em 1966, já estava constituída a proposta segundo a qual a integração se daria pelo estudo de um **tema comum a todas as áreas**. Isso significava que, em cada campo de conhecimento, deveriam ser programados conteúdos específicos do respectivo campo, mas, que contribuíssem para a compreensão do tema em estudo.

Nessa proposta, cabia a Estudos Sociais o papel de núcleo integrador, do qual partiam os problemas atinentes aos temas a serem estudados e para o qual convergiriam as contribuições das demais áreas, explicitadas na síntese bimestral. Era uma proposta razoavelmente simples de se formular, mas, extremamente complexa para se entender e, principalmente, para se executar. Nem todas as áreas e nem todos os professores tinham a mesma compreensão da relação entre o estudo de temas que se reportavam a problemas sociais e o conteúdo específico das áreas que, em princípio, não tinham a realidade social como objeto de estudo. Os Relatos das áreas de Economia Doméstica e Ciências, de 1966, são significativos, a respeito dessa diferença de compreensão. Do Relato de Economia Doméstica:

3 – Conteúdos específicos e Conteúdos específico-integrados.

Os conteúdos específicos da área estão distribuídos nas três primeiras séries; na quarta os alunos optam por duas áreas de iniciação técnica e escolhem, dentro dos conteúdos e técnicas já seus conhecidos, aqueles nos quais desejam se aprofundar. Os conteúdos específico-integrados das três primeiras séries também não estão estandarizados: em cada início de semestre há um planejamento geral das Unidades Didáticas a serem desenvolvidas, liderado pelos professores da área de Estudos Sociais, que é o núcleo e a que delinea os caminhos a seguir (CME/FEUSP, AT, p.4).

Os *caminhos* delineados por Estudos Sociais, contudo, poderiam não se restringir, especificamente, ao tema das Unidades Didáticas. Havia um nível de integração que, tendo como referência objetivos ou atividades práticas, poderia se dar entre duas ou mais áreas, independentemente do tratamento do tema das áreas. O mesmo Relato de Economia Doméstica fornece exemplos dessa modalidade de trabalho de integração:

INTEGRAÇÃO

[...] Educação Doméstica – Práticas Comerciais

Na primeira série, Educação Doméstica está estudando a Família, sob os mais diversos aspectos, inclusive a organização material do lar. Práticas Comerciais inicia o ensino do manuseio e a compreensão dos livros de escrituração – o que é receita, o que é despesa, distribuição de verbas etc. Faz, então, com os alunos, um orçamento doméstico. Educação Doméstica seguindo no seu conteúdo específico valoriza esse orçamento e o considera indispensável na organização doméstica e ressalta as graves conseqüências que pode trazer para a harmonia familiar, um desequilíbrio entre a receita e a despesa. Práticas comerciais é responsável pela organização e funcionamento da cantina escolar, onde são vendidos doces e salgadinhos preparados pela área de Educação Doméstica, e em alguns Ginásios do interior, às vezes, com o objetivo comum de angariar fundos para o estudo do meio (p. 17).

Desse mesmo tipo são os exemplos de integração com Artes Industriais, tendo em vista as técnicas do uso do equipamento eletro-doméstico e com Artes Plásticas, quando os alunos *aprendem os princípios de decoração de ambientes*. A área de Ciências, por sua vez, poderia fornecer fundamentos científicos para as práticas desenvolvidas em Educação Doméstica, por exemplo, o estudo da vida vegetal, feito em Ciências, esclarecendo sobre valor dos elementos nutritivos dos alimentos, preparados nas aulas de Educação Doméstica.

Mas, a integração mais significativa é a que se realiza com Estudos Sociais:

[...] Neste ano [1966] a I Unidade lançada por Estudos [na quarta série] foi: “Explosão demográfica e os problemas de sobrevivência do mundo atual.”

A integração da área de Educação Doméstica foi espontânea e natural, pois bastou aprofundar e transpor para o âmbito universal os conceitos que estavam sendo formados desde o estudo da Comunidade, do Estado e do Brasil, nas três séries anteriores.

Foram realizadas comunicações, pesquisas bibliográficas e discussões

em grupos sobre: 1 – fome [...] 2 – higiene [...] 3 – Mortalidade 4 – Explosão demográfica e o problema do controle da natalidade.

Os alunos não são estimulados a resolver todos esses problemas transcendentais, mas deseja-se a percepção da parte deles, de que a ação comunitária, ao alcance de todos, é uma contribuição eficiente e necessária para se chegar às grandes soluções (p. 18-19).

Outra modalidade de integração aparece, ainda, indicada no Relato de Ciências. Inicialmente, no item que trata dos *Conteúdos que são desenvolvidos*, entre os princípios básicos que orientam os estudos da área, nos Ginásios Vocacionais, inclui-se o número 4 que estabelece: *consideração às possibilidades de integração com as atividades de outras áreas* (CME/FEUSP, AT, Relato de Ciências Naturais, p. 5).

As possibilidades de integração apontadas são as que podem se desenvolver por meio de uma inter-relação de objetivos:

Ainda, sobre os objetivos das Ciências Naturais cabem considerações no que diz respeito ao relacionamento dos mesmos com os objetivos de outras áreas.

A esse respeito, é preciso que se diga que nos Ginásios Vocacionais é acentuadamente valorizado esse inter-relacionamento [...] Tomemos alguns objetivos de Estudos Sociais, e vejamos um exemplo de como atua a Área de Ciências, no sentido de colaborar para a consecução do mesmo, fazendo deles objetivos da própria área:

I – desenvolver a capacidade de perceber, integralmente os fatos físicos, sociais, políticos e artísticos no contexto social.

II – desenvolver a capacidade de refletir, objetivamente, sobre fenômenos sociais.

III – formar a consciência histórica, levando à compreensão do fenômeno histórico e humano.

IV – formar a consciência de ação sobre o meio, no sentido de descobri-lo e modificá-lo.

Para entrosamento com os objetivos salientados a título de exemplificação a área de Ciências estabelece objetivos que colaborarão para a consecução daqueles. Como exemplo, podemos citar:

- a. mostrar a influência da evolução dos processos de experimentação como contribuinte para percepção de fatos físicos ou sociais, bem como a influência desses mesmos processos no aumento da capacidade de interpretação de fenômenos, e, conseqüentemente, no enriquecimento da experiência humana. [...]
- b. mostrar a evolução de novos conceitos, a partir da experimentação e a influência desse fato na cultura humana, consagrando e instituindo o método como forma de comportamento.
- c. colaborar para a formação da Consciência Histórica mostrando conseqüências atuais da elaboração de novos conceitos e de novas descobertas.
- d. promover a transferência da capacidade de reflexão objetiva diante de fenômenos naturais, para a interpretação de fenômenos sociais.
- e. mostrar a aplicabilidade de conceitos e descobertas científicas na atuação do homem sobre o meio. O confronto dos objetivos mostra o entrosamento dos mesmos e a atuação da Área de Ciências como

cooperante para a realização de alguns objetivos típicos de Estudos Sociais.

Com relação e outras áreas, também há entrosamento de objetivos, condicionado integração das atividades.

O objetivo assinalado em “e”, por exemplo, é comum com Práticas Agrícolas e Artes Industriais.

Entre outros, são também exemplos de objetivos comuns a Práticas Agrícolas, Ciências e Estudos Sociais:

- a. caracterização da comunidade
- b. a demonstração de como podem as Ciências Naturais colaborar na solução de problemas de sobrevivência (p. 3-4).

Pode-se afirmar que essas posições representavam as formas básicas de se compreenderem e de se implementarem a noção de integração: trilhar os caminhos indicados por Estudos Sociais, trabalhando o tema da Unidade Didática, ou desenvolver outras formas possíveis de articulação dos estudos e atividades desenvolvidos nas diferentes áreas.

Assim sendo, para usar a expressão do Relato de Economia Doméstica, a integração temática não era estandarizada no ginásio vocacional. Se, de um lado, ela se estreitava, reduzindo-se a apenas alguns tópicos a serem acrescidos ao estudo do tema feito pela área de Estudos Sociais, de outro lado, a integração se alargava, abrangendo outras formas de relacionamento entre as áreas. De todo modo, a articulação dos procedimentos que resultavam em integração competia à área de Estudos Sociais e, desse modo, é no interior dessa área que os problemas de integração repercutiam mais significativamente.

No Relato de Estudos Sociais, de 1966, considerando o estudo do Brasil, feito na 3ª série, a integração é mencionada como uma **técnica** utilizada no planejamento e execução de um estudo do meio, com todas as áreas articulando-se para alcançarem os mesmos fins e no planejamento das Unidades Didáticas, na medida em que cada área trabalha seu conteúdo específico para atender aos objetivos comuns produção de conhecimento e de formação de atitudes (p. 113).

Verifica-se, portanto, que buscavam-se formas de se contornar a grande dificuldade que se apresentava para a realização da concentração temática do currículo. Essa grande dificuldade consistia na necessidade de se conciliar, no estudo do tema, três aspectos básicos no processo educativo: a natureza e as exigências teórico-metodológicas do campo de conhecimento, o estágio intelectual (ou a maturidade) dos alunos e a adequação dos métodos de ensino.¹⁴⁰

¹⁴⁰ A análise desses aspectos, considerando-se cada uma das áreas que compunham o currículo do ginásio vocacional, demandaria o concurso de uma equipe de especialistas, como já se assinalou no capítulo anterior, a respeito do papel de cada uma das áreas. Seria, segundo a prática do Vocacional, um trabalho de equipe, que ultrapassa as condições de uma pesquisa individual.

Essa dificuldade não se apresentava apenas para os professores das outras áreas que, por isso, de *brincadeira*, queriam mandar Estudos Sociais para o inferno, ao contrário, para a área de Estudos Sociais, era muito presente e alguns dos principais problemas, dela decorrentes, podem ser analisados a partir do relatório de uma Reunião da Área, realizada em 28 de julho de 1967, em São Paulo, nas dependências do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha¹⁴¹ (EFS, Cx. 2(1), Bl. 2, G. IV; Pasta 4 ; Doc. 42.3 – 12).

Problemas ou possibilidades de integração, apresentavam-se, de imediato, na escolha dos temas para as unidades didáticas bimestrais. De acordo com os professores da quarta série, de Barretos: *O tema “Relações Internacionais” foi visto tanto em situação de conflitos como em situação de contactos pacíficos; mais amplo do que “Guerra Fria”, deu maiores oportunidades de integração* (p. 2). Em contrapartida, os mesmos professores, em relação à 3ª. série, constataram que *O tema da primeira subunidade (“POR QUE O CRUZEIRO NOVO?”) não funcionou como motivação para os alunos. Isto determinou, por parte dos professores, uma mudança de linha do planejamento. Os professores puderam sentir que a linha seguida por Estudos Sociais não foi entendida pelos alunos, mas que a aquisição de conhecimentos foi boa(?)* (p. 10). Em relação ao mesmo tema, o depoimento dos professores de Batatais é mais elucidativo: *O tema do primeiro bimestre não foi feliz: “Por que Cruzeiro novo?” Seguiu-se uma linha exclusivamente econômica (dollar e libra) tendo sido bons(?) os conhecimentos adquiridos. Com relação a esse tema, surgiu problema de integração, que se tornou difícil* (p. 10-11).

Os pontos de interrogação, entre parêntese, nas citações estão no documento; eles indicam que os professores que secretariaram a reunião¹⁴² estranhavam o fato de seus colegas, mesmo admitindo que o tema não havia funcionado, afirmarem que a aquisição de conhecimentos pelos alunos tenha sido boa. Essa observação é muito importante, porque revela um certo artificialismo adotado no desenvolvimento da organização temática do ensino, mesmo no caso da área de Estudos Sociais. Isto é, poderia ocorrer que o tema fosse

¹⁴¹ Um estudo aprofundado e específico a respeito da **organização temática** dos estudos de história e geografia, reunidos em uma área de Estudos Sociais, demandaria análises e reflexões epistemológicas, considerando-se as características desses dois campos de conhecimento, na década de 60, ambos afetados tanto pela expansão do pensamento marxista como pelo surgimento de novas correntes: no caso da história, o impacto, na historiografia brasileira, da escola dos Annales e para a geografia as discussões em torno do determinismo geográfico, por exemplo. No campo da história, para a proposta de ensino do Vocacional, o avanço no sentido do estudo do cotidiano, do chamado “homem comum”, contrapondo-se à “biografia dos grandes homens” teria sido uma contribuição inestimável. Essas reflexões, porém, ultrapassam os objetivos da presente pesquisa.

¹⁴² Os Secretários da reunião foram os professores: Luzia Y Toyama, Judi Santos Vannini, Gláucia Salgueiro e Ronaldo Lima Yungh. O relatório por eles produzido foi complementado por um texto com as *OBSERVAÇÕES DO SUPERVISOR COM RELAÇÃO ÀS CONCLUSÕES DO ENCONTRO DE ESTUDOS SOCIAIS*.

abandonado em função do estudo de conteúdos específicos de história e geografia, julgados, naquele momento, mais necessários do que a discussão temática.

De fato, a principal condição para a integração era, além da escolha de temas adequados, a boa compreensão desses temas, como assinalam os professores da 4^a. série, de Rio Claro: *Houve necessidade de aprofundamento na visão dos temas dos bimestres para que a integração das demais áreas fosse satisfatória. Os professores de Estudos Sociais contribuíram, dando breve orientação* (p. 2). Por outro lado, os professores de Estudos Sociais contavam com a contribuição dos colegas das demais áreas: *Há necessidade de maior iniciativa por parte dos professores das demais áreas, diminuindo-se assim, a dependência com relação a Estudos Sociais* (p. 3).

Em contrapartida, no ginásio da Capital, também na 4^a. série: Registrou-se muito boa integração por parte dos professores das demais áreas (p. 4). E, na 2^a. série, segundo os professores de Rio Claro: Não tem havido problemas de integração, tanto para o desenvolvimento das unidades didáticas como para a síntese (p. 6). Na 3^a. série, na Capital: Os professores sentiram uma certa dificuldade no início do ano quanto á integração. O tempo se encarregou de sanar esta falha (p. 9).

A integração também dependia da experiência dos professores; por exemplo, em Batatais, na 4^a. série: *Observou-se facilidade na integração, devido às experiências anteriores dos professores* (p. 3). Na parte final do documento, *OBSERVAÇÕES DO SUPERVISOR COM RELAÇÃO ÀS CONCLUSÕES DO ENCONTRO DE ESTUDOS SOCIAIS*, (p. 12-16), o item 5, a propósito, registra:

Os professores reconheceram a IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR A FIM DE SE CHEGAR À UMA BOA INTEGRAÇÃO.

Os exemplo dados são claros: Rio Claro, onde a integração para o estudo das unidades didáticas é difícil (professores novos, sem treinamento etc.) e Batatais, onde a integração é relativamente fácil (professores já experimentados) (p. 14).

No relatório da reunião de Estudos Sociais, são anotados, ainda outros aspectos atinentes aos problemas da interação, além daqueles, já apontados, de ordem temática. Nas *Observações do Supervisor* esses aspectos foram sistematizados, conforme se segue:

1. Os professores de quarta série (mais ligados à Geografia), levantam o problema de dificuldade de localização geográfica dos fatos pelos alunos e reclamam uma colaboração por parte das outras áreas.
“Parece-nos que os professores das demais áreas somente teriam a lucrar se procurassem localizar os fatos com precisão e cooperassem na criação desse hábito por parte dos alunos. No entanto, isto seria um objetivo para ser alcançado a longo prazo, fruto da própria integração das áreas.

Se o professor de Estudos Sociais for claro em suas exposições de Conselho Pedagógico, lançando mão de mapas os mais diversos cada vez que uma nova subunidade estiver sendo discutida, ou um estudo do meio sendo planejado, será que os demais professores não aprenderiam com ele? Não seria este o caminho?

Fora isso, não vemos como reclamar. O problema nos parece de responsabilidade de Estudos Sociais, cujos professores DEVEM sempre ter em mente que um dos princípios fundamentais da ciência geográfica é a localização.(p. 12).

Na seqüência, o texto insiste na importância de se dispor de sala AMBIENTE, com plantas e mapas de todos os espaços a serem estudados: da comunidade, do estado, do país e do mundo e, além disso, na necessidade de se levar os alunos a elaborarem os seus próprios mapas ao longo de todo o ano, *dos quais se exigirá precisão, zelo.*

Outra situação em que a questão da integração é enfatizada é a dos estudos do meio; observa-se uma concordância geral quanto ao fato de serem, os estudos do meio, atividades propícias à integração das áreas. Por exemplo, segundo o relato dos professores de Americana, no item *Sobre o “Estudo do Meio”*: *Ponto positivo foi o fato da maior parte dos professores ter participado do estudo do meio, do planejamento à síntese, de maneira realmente integrada* (p. 5).

Nas *Observações do Supervisor*, são feitas as seguintes considerações:

1. Os professores de Estudos Sociais reclamam a necessidade da presença de pelo menos um elemento da área em cada estudo do meio (caso de “grandes estudos do meio”)

“Em princípio, parece-nos que haverá sempre um professor de Estudos Sociais para acompanhar alunos: em Belo Horizonte, em Itanhaem, em Corumbá, na Capital (quando se tratar de alunos do Interior), em Batatais ou em Barretos (alunos da capital) e não se pode mesmo compreender de outra forma.

Mas, num caso de total impossibilidade (são dois professores de Estudos Sociais e os alunos estarão em 3 cidades diferentes, no mesmo tempo, divididos em 3 grupos) é preciso confiar num planejamento muito bem feito e perfeitamente integrado. Desenvolvido o planejamento com todos os alunos, debatido o mesmo em Conselho Pedagógico com todos os professores, por que haveria de fracassar um trabalho em que faltasse um professor de Estudos Sociais?”

Na maioria dos casos, os professores de segundas séries comentam a boa integração registrada nos estudos do meio.

“É preciso valorizar esse ponto e não perde-lo de vista, quando se pensa no item anterior.” (p. 14-15).

O planejamento integrado viria, portanto, também no caso do estudo do meio, ao encontro da necessidade de se promover a iniciativa dos professores das outras áreas, diminuindo-se a *dependência com relação a Estudos Sociais.*

Ainda em relação à contribuição das outras áreas, o Supervisor de Estudos Sociais anota em suas *Observações*:

6. O papel da área de Português parece muito importante para os professores de Estudos Sociais. Citam casos de 4^a. série em que a área de Português influenciou muito na orientação de análise e resumo de textos (Ver conclusões de Barretos, 4^a. série), casos de 2^a. série, em que aquela área muito contribuiu na redação dos relatórios de estudos do meio (Ver conclusões de Barretos, 2^a. série), e ainda, casos em que “o maior problema tem sido a redação”. Por outro lado, professores de Estudos Sociais de primeira série põem em evidência o fato dos alunos escreverem muito mal, pessimamente mesmo, prejudicando as atividades da própria área. “Fica bem clara, portanto, a importância de Português, que deve de fato merecer toda nossa atenção.

No entanto, é necessário que nos perguntemos se estaremos ou não exigindo as coisas certas no momento certo. As opiniões dos elementos de Português e dos orientadores pedagógicos devem ser solicitadas e consideradas – talvez estejamos precipitando a ordem das coisas!” (p. 14)

As observações feitas neste último parágrafo colocam o problema crucial da integração temática, proposta pelo ensino vocacional: o fato de a abordagem temática atropelar a ordem considerada adequada, no tratamento dos conteúdos específicos. O exemplo da relação com Português é bem claro: para que o tema da subunidade fosse trabalhado, as leituras, as análises e os resumos de textos exigidos; a redação de relatórios de estudos do meio, de apresentação de seminários e de monografias, provavelmente, ultrapassavam as condições intelectuais dos alunos no tocante ao domínio da linguagem escrita, mesmo que eles tivessem iniciado o curso ginásial muito bem alfabetizados, o que, aliás, segundo o relatório da reunião da área de Estudos Sociais, não era o caso. Na perspectiva do aprendizado da língua portuguesa haveria necessidade de um tempo para que as estruturas, necessárias à execução daquelas tarefas, fossem trabalhadas.

Esse problema observado no ensino de Português, e que se apresentava nas outras áreas de estudos, notadamente em Matemática e nas Ciências Naturais, era indicativo do afastamento que se estabelecia entre a prática pedagógica, efetivamente adotada, e sua presumida fundamentação teórica. A leitura e discussão de textos de Piaget, por exemplo, estavam presentes nas atividades de aprofundamento de estudos dos professores, o que não significava a aplicação, nas atividades escolares, das proposições da psicologia genética.

Além disso, em todas as áreas curriculares o tratamento de um tema, elaborado a partir da realidade social, tinha sempre um nível de complexidade que exigia noções, conceitos, dados, que não poderiam ser desenvolvidos antes do estudo de aspectos básicos e elementares, em cada um dos diferentes campos de conhecimento.

Porém, essas restrições não impossibilitavam nem invalidavam a abordagem temática, mas representavam um grande desafio a ser enfrentado. As soluções, para os problemas de aprendizado, deveriam ser buscadas na correta problematização do tema, de modo adequá-lo ao nível intelectual e interesse dos alunos. E para os professores, o desafio era dominar o conteúdo específico da sua área a ponto de ser capaz de identificar as contribuições que este conteúdo poderia fornecer para a compreensão do tema proposto, sem desvirtuar uma eventual seqüência lógica na aquisição, pelo aluno, dos conhecimentos formais da área.

Esse desafio envolvia, também, a competência didática do professor que deveria ser capaz de aproximar os métodos de ensino empregados à metodologia de estudo, na referida área de conhecimento, de modo a assegurar ao aluno o acesso mais eficiente aos conteúdos tratados.

Vale ressaltar que muito da dificuldade sentida pelos professores era proveniente da tradição programática que caracterizava o ensino tradicional, que alcançava, inclusive, os cursos superiores nos quais os professores haviam se formado, fazendo-os crer que os programas estabelecidos se constituíam em seqüências necessárias e naturais dos conteúdos.

Nesse sentido, a própria área de Estudos Sociais era fortemente atingida pela dúvida sobre o fato de se estar ou não *precipitando a ordem das coisas*. Restringindo-se aos problemas mais recorrentes, é suficiente mencionar: no caso de geografia, a divisão, ou mesmo, separação entre a geografia física e a geografia humana e no caso da história, a ordenação cronológica dos acontecimentos considerada a ordem **natural** para o estudo dos acontecimentos **passados**.

A seleção de temas significativos para a realidade social presente, exigindo que os estudos se voltassem para o espaço humano e para a atualidade, afrontava a tradição curricular programática que, em geral, partia da configuração do espaço físico e do estudo do passado mais antigo. Além do mais, a bibliografia didática e acadêmica disponível também ia nesse sentido, exigindo, ainda mais, a criatividade dos professores para superar os desafios que a proposta temática trazia para a inovação do processo educativo.¹⁴³

A mencionada tradição programática não era exterior ao Vocacional, na verdade, ela o impregnava internamente, na forma de exigências colocadas aos professores. Por exemplo: em 1966 vigorava, ainda, uma listagem de *conteúdos mínimos*, nas diferentes áreas, que os professores deveriam considerar nos planejamentos das unidades didáticas. A relação dos

¹⁴³ É preciso observar que em meados da década de 60 do século XX as contribuições provenientes das correntes inovadoras do pensamento historiográfico, do marxismo ou as da chamada Nova História, eram ainda incipientes, mesmo nos cursos superiores.

conteúdos mínimos a serem desenvolvidos na área de Estudos Sociais, divididos em história e geografia era extensa e correspondia aos programas tradicionais das respectivas disciplinas.

O Relato de Estudos Sociais, divulgado no final de 1966, é bem claro em relação à preocupação com o desenvolvimento desses conteúdos, considerando-se o aprendizado na quarta série:

Antes de mais nada, percebe-se que há ainda muito que ser feito no que se refere aos objetivos de conhecimentos: se pensarmos que nos propusemos a “por o adolescente em contato com o mundo que o cerca”, a “desenvolver sua consciência histórica” (e para isso vimos ser necessários proporcionar conhecimentos de determinados fatos do passado, sem perder de vista suas inter-ligações) a “dar conhecimentos essenciais sobre os vários campos da Geografia Física e Humana” e dos “relacionamentos entre o homem e o meio”, veremos, facilmente, que há um conteúdo bastante grande a ser explorado durante o último ano (p. 135).

[...]À primeira vista, em se tratando do que ainda “falta fazer”, com relação aos conhecimentos, principalmente quando se sabe que a unidade do ano é “O Mundo”, parece que nos encontramos diante de algo tão amplo, tão profundo que jamais haveria possibilidade de se conseguir atender durante um ano; há toda uma série de conceitos e conseqüentemente de conteúdos, ligados ao campo da Astronomia a serem trabalhados (p. 136).

São fornecidos quatro itens com indicações de conteúdos que abrangem o conhecimento dos tipos de astros ao da moderna Astronáutica. Em seguida, afirmando que *há toda uma série de conteúdo ligado ao meio físico para ser desenvolvido*, são relacionados quatro longos itens. E prossegue:

Fácil é perceber-se que o mesmo se dá com relação aos fatos humanos e econômicos: realmente, parece que nada foi feito no que se refere, por exemplo, à distribuição da população mundial, das causas dessa distribuição e de seu ritmo de crescimento; parece que bem pouco ou nada o aluno conhece acerca das línguas faladas no Globo, das principais religiões, de raças e etnias; e, se bem que estudada desde a primeira série, muito falta a se fazer quando à economia; as áreas mais ricas e menos desenvolvidas economicamente, as causas dessa situação de contrastes, no tempo e no espaço (por que certas áreas têm alto nível econômico, apesar de pobres em matérias primas? Sempre foi assim?); os produtos básicos do comércio internacional, os grandes mercados, etc.

Com relação à “linha histórica”, o panorama de 4ª. série também se nos afigura à primeira vista um tanto sombrio, se considerarmos o “quanto” há que se fazer ainda; desde a pré-história até o momento atual, sem perder de vista o fato de a unidade do ano ser “O Mundo” (p.137).

Segue-se a longa e tradicional lista de conteúdos históricos que obedece a ordenação linear e cronológica, iniciando-se pelo estudo do *homem primitivo* e, prosseguindo, acatando-se a periodização ocidental convencional, com todos os conteúdos de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (p. 137).

[...] O conteúdo aí esboçado é amplo para ser vencido no decorrer de um único ano. Este fato se torna mais patente ainda, se considerarmos que a 4^a. série tem uma característica de “série de síntese” que as demais não têm. Isto dá margem à nova preocupação: é preciso dispor de tempo para ir sintetizando o que já foi visto até aqui, de maneira a não se perder de vista o sentido de Universal que se pretende dar ao aluno (p. 138).

Mas, assumindo uma perspectiva mais animadora, o Relato de Estudos Sociais aponta vantagens no fato de se tratar de série de síntese: o aproveitamento das *aberturas*, e das *atualidades*.

No entanto, é justamente esse espírito de síntese que a 4^a. série apresenta, que em grande parte facilita o andamento do próprio conteúdo a ela atribuído. Se não, vejamos: através das “aberturas” a que nos referimos desde a primeira série, quanto daquilo que agora se pensa ser atributo específico de 4^a. série já não foi estudado?

Mas, além, das aberturas, há que se considerar as “ATUALIDADES”, como técnica também comum a todas as séries e que já terão proporcionado um sem número de informações nos mais variados campos e na maior parte das vezes, ligados ao mundo em geral.

Cabe ao professor de Estudos Sociais não perder de vista todo esse “material” que agora será organizado racionalmente (p. 138-139).

De fato, no relatório da reunião de área, em julho de 1967, tanto as *aberturas* como as *atualidades* são mencionadas como importantes para o andamento do trabalho na área de Estudos Sociais; no caso das aberturas, porém, questiona-se a sua ausência: nas conclusões da sessão conjunta dos grupos de segundas e quarta séries, por exemplo, o item 2 afirma que *há necessidade de se proporcionar maiores “aberturas” para o mundo, nas séries anteriores* (p. 6); e, nas conclusões do grupo de terceiras séries, os professores da Capital informam que *a falta de tempo não permitiu uma “abertura para o mundo” no desenvolvimento da subunidade do segundo bimestre* (p. 10).

Quanto às atualidades, a situação se apresentava mais promissora, embora podendo criar alguma consternação, como no caso da colocação dos professores da 4^a. série de Rio Claro:

1. O desenvolvimento da primeira subunidade (“A superpopulação constituiu problema para o homem?”) foi grandemente favorecida pelo surgimento da encíclica “Populorum Progressio” e o da 2^a. subunidade (“Por que há pontos de atrito no mundo atual?”), pela eclosão da guerra no Oriente Médio¹⁴⁴ (p. 2).

¹⁴⁴ Tratava-se da chamada Guerra dos seis dias, confronto entre Israel e uma frente de países árabes liderada pelo Egito, em meados de 1967. O documento trouxe à lembrança o ocorrido na reunião: o comentário foi feito pela professora Dorothea Beisigel que ainda acrescentou um *felizmente* (ou teria sido *graças a Deus?*), pelo fato de ter eclodido a guerra, pois, como se afirma no item 6 da mesma parte do relatório da reunião (p. 3): *Constituiu ponto alto a abordagem de questões relacionadas com o conflito no Oriente Médio, que além do*

Nas *Conclusões gerais* da reunião, na sessão conjunta dos grupos de segundas e quartas séries, há a recomendação de que os professores se reúnam nos respectivos ginásios para discutir assuntos de atualidades. Na parte final do documento, onde o Supervisor da área apresenta suas *Observações*, é, mais uma vez, enfatizada a questão do recurso às atualidades:

Acreditamos, ademais, que a exploração sistemática de ATUALIDADES seria uma das soluções [para o problema da grande quantidade de conteúdos, nas quartas séries].

Se for possível desenvolver as sessões de atualidades de primeiras a terceira série, é fora de dúvida que grande parte do conteúdo relativo ao “mundo” já terá sido visto quando recebermos a quarta série: Guerras Mundiais, Massas Continentais, por exemplo. Uma das conclusões apresentadas pelos professores de terceira série de Rio Claro – “O conteúdo dessa subunidade recebeu enormes contribuições das pesquisas efetuadas em revistas e jornais” – vem mostrar, aliás, como as “atualidades” podem contribuir para proporcionar as “aberturas” referidas pelo grupo, sem perder de vista a própria unidade didática (p. 13).

A pressão do conteúdo, exacerbada na quarta série, buscava, também, saídas na *técnica* de integração. Mais uma vez, o Relato da área, de 1966, coloca explicitamente:

Por outro lado, como a técnica de “INTEGRAÇÃO” continua sendo adotada também na 4^a. série, grande parte do trabalho que, numa linha tradicional caberia, exclusivamente, a Estudos Sociais, é atacado por áreas, as mais diversas, cabendo àquela a tarefa de recolhê-los e organizá-los tendo em vista o sentido global que se pretende dar ao aluno. Uma leitura sobre os planejamentos das outras áreas, permite ao leitor cientificar-se desse fato. Veja-se, por exemplo, as valiosas contribuições de Artes Plásticas, de Educação Musical, com relação à arquitetura, à pintura e à música na caracterização dos diferentes períodos históricos; o papel das áreas de Matemática e de Ciências no desenvolvimento dos conceitos ligados à Astronomia, ao Renascimento científico, etc. (p. 139-140).

As expressões *unidades temáticas e linha tradicional*, utilizadas nos textos citados, expressam o confronto básico entre a experiência de renovação do ensino vocacional, na qual o aprendizado se dava por meio do desenvolvimento de uma **unidade didática / temática**, que se estabelecia a partir das necessidades do aluno e de sua inserção na realidade social, e a educação que se desenvolvia em uma **linha tradicional**, centrada no aprendizado de um conteúdo, programado a partir de critérios que tinham como referência o próprio conteúdo. A preocupação com o conteúdo, expressa, principalmente no Relato de 1966, a existência da

interesse despertado nos alunos, levou-os à leitura constante de jornais. Essas leituras eram discutidas nas sessões de atualidades.

lista de conteúdos mínimos¹⁴⁵ e seu acatamento são reveladores de uma contradição no interior da experiência renovadora proposta pelo Vocacional.

A discussão feita no Relato de 1966, elaborado pelo Supervisor da área, professor Newton Balzan, focando o conteúdo a ser desenvolvido na quarta série (discussão semelhante também é feita sobre a terceira série, considerando-se a história e a geografia do Brasil) afasta-se da questão que seria relevante para a proposta do Vocacional, isto é, a **adequação dos temas** estabelecidos para as Unidades Didáticas bimestrais. Nesse sentido, a reunião dos professores da área, de julho de 1967, avançou a discussão, centrando-a na análise dos aspectos que favoreceram ou dificultaram o tratamento temático.

No entanto, o avanço percebido no relatório dessa reunião ainda indica uma importante limitação na concepção da abordagem temática, ou seja: o tema da subunidade era concebido como sendo um tema de Estudos Sociais ao qual as outras áreas poderiam fornecer aportes enriquecedores, **na medida do possível**; a idéia de que esse tema fosse comum a todas as áreas que compunham o currículo e que deveria ser tratado sob a perspectiva dos diferentes campos de conhecimento, ainda estava distante da prática de ensino adotado, fazendo com que a **integração** fosse um *tormento* para os professores das outras áreas, tanto quanto a grande **quantidade** de conteúdos era a grande preocupação dos professores de Estudos Sociais.

Do ponto de vista da integração entre o tema de Estudos Sociais e a *contribuição* das demais áreas, é significativo observar, nos exemplos das Artes Plásticas, da Música e das Ciências, que a abordagem histórica dos conteúdos era um dos principais recursos de integração.¹⁴⁶ A documentação referente a Estudos Sociais (Relato da Área e relatório da reunião) não menciona a fundamental contribuição dada pela área de Teatro e pelos estudos de literatura, feitos em Português e, em nível mais elementar, em Inglês e Francês. Em Teatro, a técnica de dramatização, valendo-se de temas estudados nas outras áreas, principalmente em Estudos Sociais, era um excelente recurso tanto de aprofundamento como de comunicação dos assuntos estudados. As obras literárias, lidas, analisadas e debatidas pelos alunos, acrescentavam ao estudo das línguas os suportes culturais que eram indispensáveis para a formação dos jovens, no tocante ao desenvolvimento da capacidade de criação e de comunicação do pensamento. As contribuições da literatura e do teatro para a integração

¹⁴⁵ Essa lista acabou por ser deixada de lado, o que não impediu, porém, que a preocupação com o desenvolvimento dos conteúdos específicos persistisse.

¹⁴⁶ Uma consulta aos planejamentos, relatórios e baterias de estudo das áreas de Artes Plásticas e Educação Musical revela que os estudos de história da arte, tomando-se esses dois campos como referências, acrescentam uma grande quantidade de conteúdos históricos aos trabalhados na área de Estudos Sociais. Na área de Ciência, embora ocorram, os temas históricos não aparecem com tanta freqüências.

temática estão presentes nos planejamentos e relatórios das respectivas áreas, o que torna estranho a não menção a elas nos textos de Estudos Sociais.

As literaturas brasileira e a portuguesa (estudadas na área de Português), tal como as Artes Plásticas, a Música e o Teatro ampliavam, ainda, os estudos históricos, trazendo para esse campo aspectos dos quais a historiografia da época pouco se ocupava: a vida cotidiana, a história das mentalidades, a história de homens e mulheres comuns, a história das crianças. As áreas de Português e Teatro eram, ainda, responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de redigir dos alunos que eram solicitados a produzirem suas próprias obras literárias e dramáticas: crônicas, contos, poesias e até pequenas peças de teatro (Ver ANEXO).

Das áreas técnicas: Artes Industriais, Práticas Comerciais e Agrícolas e Economia Doméstica, em geral, esperavam-se contribuições relativas aos aspectos econômicos, tanto para os estudos de história como para um aprofundamento da compreensão da realidade atual, em geografia.

Em relação à integração, havia uma certa divisão de trabalho entre os professores da área de Estudos Sociais: os professores de história trabalhavam mais diretamente com as áreas artísticas e os de geografia com as áreas técnicas e científicas.

Assim, a integração era, também, responsável por divisões de trabalho, formando-se equipes de professores e de alunos que se encarregariam de aspectos específicos do processo educativo, que compunham o conjunto da unidade temática.

E esse conjunto não se esgotava nas questões ligadas à produção do conhecimento. Voltando-se ao Relato da área de Estudos Sociais, de 1966:

Mas, além dos objetivos de conhecimento, não é possível ignorar-se os demais; ligados ao desenvolvimento do raciocínio, à formação de atitudes científicas, à capacidade de discutir e trabalhar em grupo, por exemplo.

Em que ponto os alunos estão? O que é preciso fazer ainda?
O aluno já utiliza os processos de análise, comparação e síntese quando se lhe propõe uma série de fatos a estudar ou limitam-se a apresentar soluções baseadas em “raciocínios” superficiais: Em que ponto está ele no que se refere a “valorizar a pessoa do outro, não em função do cargo ou da posição social que ocupa, mas sim, do trabalho e do esforço que realiza?”
Percebeu bem o sentido de liberdade?
Aprendeu de fato a discutir e a trabalhar em equipe, a valorizar a participação como a melhor forma de relacionamento entre os homens? Em outras palavras, aprendeu a desvalorizar as formas de solução individualista?

Nosso aluno de 4^a. série já assimilou a técnica de integração que viemos usando desde a 1^a. série? (p. 140).

A julgar pelos depoimentos dos professores da área de Estudos Sociais, na reunião de 1967, a resposta não seria completamente positiva. Os professores foram orientados *a tomar por base especialmente os pontos altos e baixos que puderam observar, apontando suas causas mediatas e imediatas*. e, em especial, os professores das quartas séries *não deveriam perder de vista: os pontos negativos que têm suas raízes nas séries anteriores*. Nessa perspectiva, apenas o depoimento dos professores das quarta séries de Barrestos chama a atenção: *Sentiu-se dificuldades com técnicas e estudos, que parecem não terem sido suficientemente trabalhadas (análises, resumo, conclusões) em séries anteriores – os alunos têm facilidade em discussão oral, mas não em pesquisa bibliográfica* (p. 2).

Mas, nas CONCLUSÕES GERAIS: SESSÃO CONJUNTA DOS GRUPOS DE SEGUNDAS E QUARTAS SÉRIES, dois itens se referem a esse tipo de problema:

1. Sente-se necessidade de se aprimorar a técnica de estudo dirigido, nas primeiras e segundas séries: Dar muita atenção aos processos de leitura, resumo e levantamento de conclusões; ter sempre presente a necessidade de se proporcionar treino de independência aos alunos, dar atenção à clareza na elaboração das baterias; não perder de vista a importância de se levar o aluno a esquematizar e a extrair conclusões parciais.
2. De modo geral, os seminários têm sido fracos. É necessário que se dê grande atenção às técnicas de estudo de primeiras e segundas séries (ver item 5), uma vez que eles constituem os elementos fundamentais sobre os quais vem se apoiar a técnica de seminário, verdadeira “técnica de síntese” (p. 6-7).

Em Americana, os professores não mencionaram falhas nas séries anteriores, mas, também, indicam que *observou-se falhas na técnica de pesquisas, tanto no que se refere à 1ª subunidade (Explosão Demográfica) quanto à 2ª. (Que perspectivas abre para o homem o avanço tecnológico?)*. E acrescentam: *O fato acima, relaciona-se com o problema “bibliografia”, ou seja, biblioteca*.

Em relação às técnicas de estudo, a carência de fontes também foi mencionada pelos professores de Rio Claro, para os quais: *constitui problema a falta de material para os alunos. Muitas vezes o fato surge por desleixo, outras por impossibilidade de aquisição (econômica)* (p.2). Em Batatais, os professores consideraram que *a bibliografia constituiu grande problema, uma vez que os livros didáticos não têm a profundidade desejada* (p. 3).

Ainda no tocante às técnicas de estudo, para os professores das segundas séries do ginásio de Rio Claro: *Não se chegou ainda ao tipo mais desejado de aula-plataforma, embora já se tivesse tentado de duas formas; e há necessidade de se aprofundar no estudo das técnicas de baterias para estudo dirigido, de aula plataforma e de síntese* (p. 6).

Mas, havia pontos altos no tocante a técnicas de estudos, dentre os quais os mais expressivos eram os ligados aos estudos do meio, que possibilitavam aos alunos o contato direto com a realidade, aprofundando, desse modo, o interesse pelos assuntos tratados e a descoberta de novas fontes para os estudos. Outros procedimentos também são ressaltados. Na Capital, para os professores das quartas séries: *constituiu ponto alto do semestre, a análise e interpretação de frases visando a compreensão do espírito de determinada época e estudos em grupos e sínteses parciais levadas a efeito durante o decorrer do bimestre maio/junho, facilitou muito o desenvolvimento do conteúdo proposto* (p. 4). Em Rio Claro, o uso de “slides”, nas terceiras séries, favoreceu o estudo dos aspectos físicos da subunidade *O que explica a grande afluência de nordestinos para os Estados do Sul?*; para o tema *O que representa o fato de metade dos brasileiros serem analfabetos?*, a pesquisa de comunidade foi o *ponto alto do trabalho desenvolvido* (p. 11). E, na mesma série, em Americana, registra-se a importante observação: *os alunos têm demonstrado grande interesse em pesquisar*.

Em relação ao desenvolvimento das técnicas de estudo, a análise do relatório da reunião de julho de 1967, ao focalizar os problemas relativos ao trabalho com as primeiras séries, permite afirmar que o ensino vocacional realizava, ao longo das quatro séries ginasiais, um extraordinário avanço didático, de modo a superar as dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos. As *CONCLUSÕES* apresentadas pelo *GRUPO DE PRIMEIRA SÉRIE* são claras e contundentes; por isso são citadas integralmente:

I – Os professores que trabalharam com primeira série durante o semestre passado, apontaram os seguintes elementos negativos, no decorrer de suas atividades:

1. Falta de conhecimento prévio da clientela.
2. Baixo nível dessa clientela.
3. Classes heterogêneas.
4. Indisciplina: grande é a preocupação dos professores em formar atitudes e no mesmo tempo fazer com que os demais professores sintam que esta preocupação deve ser comum a todos.
5. Falta de integração das demais áreas.
6. Acúmulo de serviço, tanto para alunos como para professores.
7. Há dificuldade em se lidar com primeiras e quartas séries ao mesmo tempo, já que são dois extremos.¹⁴⁷

¹⁴⁷ O relatório da reunião não informa em qual ou quais ginásio/s funcionava/m essa distribuição das equipes, que não era a usual no sistema; em Barretos, com certeza, os professores trabalham com 1ª e 2ª séries ou com 3ª e 4ª séries. Essa nova divisão seria bem interessante: os professores que trabalhassem com 2ª e 3ª séries se ocupariam, em história e geografia, com conteúdos relativos ao Brasil: sob o corte paulista e geral, enquanto os que trabalhassem com 1ª e 4ª, apesar da dificuldade em se tratar com os dois extremos, em termos de faixa etária, teriam a possibilidade de refletir mais diretamente sobre a relação entre a inserção social do aluno em uma comunidade e a visão de mundo que deveria ser formada, a partir dessa inserção. Nesse sentido, o Supervisor da área faz as seguintes *OBSERVAÇÕES*: *Se de um lado este fato [trabalhar com os dois extremos] pode constituir um problema, é preciso, porém, considerar as vantagens que ele oferece: trabalhar com primeiras e quarta séries equivale a conhecer mais profundamente a Comunidade (1as.) permitindo um maior*

8. Alfabetização: falha constante, verificada em todas as unidades. Os alunos têm péssimo português, cometem erros gravíssimos de ortografia, têm preguiça (talvez seja costume) de escrever frases completas, de responder na íntegra às questões que lhes propõem. Este problema se apresenta em toda a linha de trabalho: da documentação às avaliações.
9. Falta de zelo nas documentações.
10. Falta de material didático em algumas unidades: dicionários, atlas, etc...
11. Atraso no início de nova subunidade (caso de Americana), prejudicando em cerca de 60% o trabalho.
12. Problemas com Orientação Pedagógica no que se refere a “passar trabalhos para casa”. Professores acham que os alunos devem levar trabalho para casa e orientadores que não devem. Tomou-se como exemplo os casos de alunos que deixam de terminar o trabalho no tempo previsto, devendo então, ser responsabilizados.

II – Dentre os pontos positivos, foram levantado os seguintes:

1. Boa participação oral, incluindo aulas, sínteses etc...
Observação: o grupo, no entanto, faz uma ressalva – “ao se passar para uma situação de redação, não demonstram 1/3 do que se espera deles.”
2. Os professores de RIO CLARO têm conseguido resultados nas tentativas que vêm empreendendo com o objetivo de desenvolver o raciocínio das crianças.
3. Em AMERICANA tem-se conseguido ótimos resultado no que se refere a “esquema de textos”. Os alunos vêm criando o hábito de leitura (dada uma bateria, por exemplo, devem lê-la na íntegra), desenvolvendo por outro lado a capacidade de, dado um texto, dele extrair a idéia principal. O mesmo fato se dá com relação ao uso de dicionários.
4. Em AMERICANA, tem sido boa a participaçã dos alunos de 1a. série no Governo Estudantil, através de encaminhamento de sugestões, etc...
5. Em BARRETOS, o estudo de comunidade já levou os alunos de 1a. série a pensar em termos de ação comunitária.
6. Em BARRETOS e na CAPITAL, foram obtidos bons resultados na utilização e confecção de mapas, gráficos, trabalhos com escalas, etc...
7. Bons resultados obtidos em RIO CLARO e AMERICANA com uso de gráficos para explicar certos fatos aos alunos, por exemplo: hierarquia, Estudos Sociais como área núcleo etc...

III – Observações gerais

Todos os professores sentem-se preocupados com a técnica de estudo que devem proporcionar aos alunos; sentem-se necessitados de uma orientação e ao mesmo tempo sentem que a ação dos professores deve ser conjunta a fim de que o trabalho positivo de um elemento não seja prejudicado pela ação negativa de outro. Isto se refere a vários setores, desde o hábito de limpeza até as técnicas de estudo (p. 7-9).

Confrontando-se a situação descrita nessas *conclusões* e as expectativas em relação ao desempenho intelectual dos alunos no final da quarta série: realizar seminários e redigir monografias, dominando técnicas de pesquisa bibliográfica, fica evidente o crescimento, em termos de técnicas de estudo, que se deveria promover ao longo do curso ginásial. No entanto,

domínio na ação comunitária (4as.). Equivale ainda a trabalhar com uma série onde um grande número de estudos do meio se faz necessário (1as.), que implica num grande número de “saídas” do Ginásio e com uma outra série onde o fenômeno ocorre com intensidade muito fraca, garantindo-se assim, um certo equilíbrio de tarefas para o professor (p. 15).

é interessante destacar o estranhamento, com relação aos problemas colocados pelos professores, manifestado pelo Supervisor da área em suas *OBSERVAÇÕES*, na parte final do relatório:

10. Os professores de primeira série apontam como problema que têm a enfrentar, a falta de conhecimento prévio sobre a clientela com que trabalham.

“Parece-nos que um exame das entrevistas feitas por ocasião dos exames de admissão viria resolver o problema”.

11. No que se refere à INTEGRAÇÃO DAS ÁREAS, os professores de primeira série queixam-se não apenas quanto ao conteúdo, mas também quanto às atitudes.

“Parece-nos estranho o fato de incidir justamente sobre essa série a maior parte das críticas quanto à integração das áreas, uma vez, que o estudo de Comunidade já vem sendo feito pela 5^a. vez em dois Ginásios e pela 6^a. vez em 3 deles, sendo, por outro lado, rico o campo de exploração, fácil a coleta de material para estudo ... tudo à mão!”

Não conseguimos, com efeito, avaliar o porquê deste fato (p. 15-16)

A perplexidade do Supervisor, de fato, era justificada. Os demais documentos: planejamentos, relatórios de áreas e alguns exemplares de baterias, inclusive baterias de avaliação, que podem ser examinados na documentação disponível, não indicam um quadro tão sombrio.¹⁴⁸ O exame de situações como essa se impunha em um sistema que tinha a avaliação de suas atividades como princípio e, por isso, rotineiramente praticada. Por essa prática, com certeza, as observações do Supervisor seriam objeto de reflexão em outros encontros ou trabalhos das equipes de professores.

Os professores de Estudos Sociais das primeiras séries, notadamente, os de história, defrontavam-se com um problema que não foi apontado no relatório da reunião de julho de 1967: a questão do ensino da história local. Nesse aspecto, a mencionada possibilidade de se *precipitar a ordem das coisas* era muito presente e se manifestava em dois sentidos, aparentemente contraditórios, mas que se completavam; de um lado, alguns temas importantes para o conhecimento histórico do *local*: o próprio ginásio, a família, o bairro, a cidade ou o município exigiam aportes teóricos e metodológicos e técnicas de pesquisa que ainda não tinham sido desenvolvidos e nem podiam ser, devido ao estágio intelectual dos alunos, por outro lado, ao se propor como tema de estudo um problema efetivamente local, havia a

¹⁴⁸ No Acervo EFS há um conjunto de relatórios de áreas, correspondentes a capítulos do Relatório Anual de Atividades, do ano de 1967, para ser enviado ao SEV, que permitiriam um confronto com as conclusões da reunião da área de Estudos Sociais. Infelizmente, faltam os capítulos correspondentes às áreas de Estudos Sociais e Português.

preocupação de se inserir as chamadas *aberturas* para o geral, o que se dava *precipitando-se* o tratamento de questões muito distantes da realidade local e atual que se pretendia estudar.¹⁴⁹

Em uma bateria de estudos, proposta para as primeiras séries do GV Oswaldo Aranha, na III Subunidade, terceiro bimestre de 1967, com o tema: *O metrô resolveria todas as necessidades da cidade de São Paulo*, afirma-se:

Entretanto, para estarmos aptos a responder a grande indagação da terceira subunidade, não basta a visão de uma São Paulo atual. Se, hoje a cidade apresenta determinadas características, estas são fruto de todo um passado histórico e de toda uma evolução através dos anos. Só compreendemos e sentimos São Paulo atual, se conhecermos sua origem. (Acervo particular - Isis Garcia Salvestro).

A partir dessas observações a proposta de estudos propõe o estudo da *origem geológica de São Paulo e o sítio em que se desenvolveu a grande metrópole*. Ao estudo da base física, segue-se o estudo da história, propriamente dita, iniciando-se pela chegada do colonizador português, desde as condições da Vila de São Vicente até a escolha dos *campos de Piratininga* para a instalação do colégio dos Jesuítas. O problema da subunidade, é preciso lembrar, era entender a relação entre o metrô e as necessidades da cidade de São Paulo.

Há uma bateria de avaliação de primeira série, transcrita no Relato de Estudos Sociais, de 1966, sobre o estudo da primeira subunidade, *Por que existe o Ginásio Vocacional?* que formula questões sobre a educação na *pré-história* e sobre a *educação jesuítica no Brasil*.

É extremamente complicado considerar como extrapolações tão amplas poderiam convergir para a solução de problemas eminentemente locais e atuais, que afetavam concretamente a vida dos alunos, como as características da escola em que estudavam e os meios de transporte da cidade em que moravam. Entretanto, havia, efetivamente, à disposição dos professores e dos alunos, o suporte de uma prática pedagógica que associava, metodologicamente, ensino e pesquisa e que tornava possível enfrentar esse tipo de desafios, embora correndo-se o risco de *precipitar a ordem das coisas*.

De todo modo, a verificação final do resultado alcançado pelos estudos realizados no decorrer do bimestre era feita na **síntese bimestral**. Essa atividade se constituía, a rigor, em resposta à problemática levantada na aula-plataforma; era, também, a sistematização das atividades desenvolvidas, em cada uma das áreas. Os professores de Estudos Sociais planejavam as atividades e coordenavam a apresentação da síntese, feita pelas equipes de alunos. Por isso, esse era um dos itens tratados na reunião da área. As colocações feitas pelos

¹⁴⁹ É preciso considerar que, na época, os estudos de história local eram ainda muito incipientes na historiografia brasileira.

professores dos diferentes ginásios fornecem indicações sobre a natureza dessa atividade especial do ensino vocacional:

GRUPO DE 4^A. SÉRIE – CONCLUSÕES

AMERICANA - Ponto alto foi a síntese, abordando conceitos tratados em todas as áreas, através de questões amplas, elaboradas pelos próprios alunos (p. 3).

CAPITAL - Por ocasião da síntese – outro ponto alto – que ficou a cargo dos próprios alunos, estes chegaram a excelentes conclusões revelando bom aproveitamento acerca da subunidade (p. 4)

GRUPO DE 2as. SÉRIES – CONCLUSÕES

II – SOBRE SÍNTESE

Para a maioria dos professores, constituiu ponto negativo a falta de participação das demais áreas na técnica de síntese:

“houve falhas quanto à participação das demais áreas no primeiro bimestre” (CAPITAL);

“não houve integração ... participação” (BARRETOS);

a) “faltando a participação dos demais professores, a área de Estudos Sociais ficou sobrecarregada” (BATATAIS).

1 Como pontos positivos, foram citados:

a) a síntese do segundo bimestre, que envolveu o próprio estudo do meio, “com aproveitamento ótimo” (CAPITAL);

b) a boa integração sentida em AMERICANA.

2 Tecendo comentários sobre a síntese gráfica.

a) Os professores da CAPITAL referiram-se às limitações que a obrigatoriedade dela ser feita após as provas de avaliações, impõe a alunos e professores; no entanto, expuseram aos colegas os motivos que levam à esta seqüência, nesse Ginásio (p. 5-6).

GRUPO DE TERCEIRAS SÉRIES – CONCLUSÕES

CAPITAL – A síntese do primeiro bimestre contou com a participação de todos os professores, tendo-se constituído como um ponto alto do trabalho.

O fato não se repetiu no segundo bimestre (p. 9).

AMERICANA – As sínteses de primeiro e segundo bimestres podem ser consideradas como boas; foram elaboradas pelos próprios alunos, tendo sido grande a participação.

A síntese de final de bimestre era, efetivamente, uma prestação de contas do trabalho realizado. A não participação das demais áreas ou a falta de integração, apontada como um ponto negativo nessa atividade, indica uma grande contradição entre a proposta de ensino vocacional e sua execução. A síntese, por suposto, era **expressão da integração**. Era uma atividade **coordenada** pela área de Estudos Sociais, mas era uma atividade geral da série, não era uma *aula* especial de Estudos Sociais. As demais áreas não participarem significava que o tema *integrador* da subunidade não havia sido trabalhado em sua totalidade. Do ponto de vista formal, todos os professores da série deveriam estar presentes na atividade de síntese e dela deveriam participar preparando, pelo menos, uma equipe de alunos para apresentar, em linhas gerais, os trabalhos que haviam sido desenvolvidos, destacando-se, nesse momento, as

recorrentemente alegadas *contribuições* para o estudo do tema, que havia sido proposto por Estudos Sociais.

As sínteses bimestrais seriam, portanto, os pontos altos do próprio sistema de ensino desenvolvido no Ginásio Vocacional. As qualidades, as falhas ou limitações desse sistema, observadas nas sínteses, a cada bimestre, afetavam, ou melhor, se revelavam no **sistema de avaliação**, discutido mais adiante, possibilitando diagnósticos que deveriam conduzir às constantes revisões de planejamentos e de atitudes, que se verificavam na rotina de trabalho do sistema.

3.3.3 As práticas educativas

As Práticas Educativas constituíam, também, para o ensino vocacional uma espécie de desafio pedagógico, embora de natureza diferente dos que se apresentavam para as Áreas de Estudo. Eram denominadas práticas educativas as áreas de Educação Física, Familiar, Familiar, Social, Cívica e Religiosa, e a elas se integrava *todo o conjunto de atividades que se caracterize como prática específica de formação de atitudes*, conforme o § 1º do artigo 111 do Regimento Interno do Ginásio Vocacional. Essa definição introduzia, no processo educativo, uma aparente separação entre conhecimento e formação, a tal ponto que se procurou esclarecer, nos outros parágrafos do mesmo artigo:

§ 2º - Mais freqüentemente, as áreas de cultura geral e de iniciação técnica é que se classificarão como de conhecimento e todas as Práticas Educativas como de formação embora se torne difícil, muitas vezes, isolar nelas a ação de conhecimento ou de formação.

§ 3º – As Práticas Educativas deverão impregnar o conteúdo e a dinâmica de todas as áreas curriculares.

A rigor, acatando-se o disposto nos parágrafos 2º e 3º, e tendo em vista os objetivos gerais do Vocacional, que contemplavam, articuladamente, conhecimentos e atitudes, visando a **formação geral do aluno**, considerado como **pessoa**, inserido em uma comunidade, tendo por base a família, não haveria necessidade de se incluir as mencionadas práticas educativas no currículo, salvo, evidentemente, por sua especificidade, a Educação Física.

No entanto, as práticas educativas, além da impregnação das áreas de conhecimento, conforme a compatibilidade de objetivos propostos, assumiam, ainda, a condição de áreas curriculares, conforme estabeleciam os artigos de nº 134 a 140 do Regimento do Ginásio Vocacional. A área de Educação Familiar, Social e Cívica deveria ter seus conteúdos compreendidos nos planos de educação técnica, econômica, política, sexual, estética e

religiosa que se desenvolveriam *paralelamente aos conteúdos das outras áreas, conforme as necessidades didático-pedagógicas*. A Educação Religiosa, obrigatória em todas as séries, desde que solicitada pelos pais, em seu conteúdo geral, *visa a formação de atitudes religiosas e, independe de princípios confessionais*; deveria ser integrada *com todas as áreas do curriculum, principalmente com a de Estudos Sociais*.

Na prática, a formação familiar e social, incluindo aspectos da educação sexual, era desenvolvida pela área de Economia Doméstica; os aspectos fundamentais da formação cívica eram atinentes às atividades de Estudos Sociais, sobretudo porque essa área assessorava o Governo Estudantil, cuja função precípua era organizar a participação política dos alunos, visando, justamente, a formação de uma consciência cívica. A Educação Religiosa, incluída nas atividades regulares da escola, a partir da terceira série assumia caráter confessional e era ministrada por *ministros religiosos, credenciados, ou pais e professores*, aptos para essa atividade. O Regimento Interno estabelecia, ainda, que nas comemorações escolares ou comunitárias, de caráter social e religioso, o Ginásio Vocacional poderia organizar práticas religiosas, ecumênicas, para todos os grupos ou confessionais, organizadas para cada grupo.

Essas duas *áreas*, se de um lado, contribuíam com alguns aportes em termos de conhecimentos e ampliavam as possibilidades educacionais, em relação à formação de atitudes, de outro lado, davam lugar a ambigüidades e resistências mais ou menos conflituosas.

Para a área de Economia Doméstica, a impregnação das práticas educativas era uma espécie de conseqüência natural, tendo em vista os objetivos e conteúdos próprios da área, sobretudo no que dizia respeito à formação familiar. No entanto, essa articulação, didática e filosoficamente, adequada e desejável, não era isenta de tensões como se pode constatar, a partir do Relato da Área, de 1966:

[...] Para quem sabe, sem conhecimento prévio da filosofia dos Ginásios Vocacionais, que se dá Economia Doméstica para meninos e meninas, é sempre este fato motivo de admiração. Dentre os próprios pais de alunos que ingressam nas 1as. séries, a preocupação se torna visível, principalmente naqueles mais apegados ao tradicionalismo.

Temem que a hombridade de seus filhos seja ameaçada. Torna-se, então necessário um trabalho de elucidação sobre objetivos da área e sobre a necessidade da participação do homem na vida familiar, cada vez mais urgente dentro da conjuntura social da atualidade. Mesmo os alunos que trazem de casa idéias preconcebidas, ligadas ao tabu muito latino de que tudo que se relaciona com família e casa é assunto de mulher, aceitam com muita facilidade a sua participação no aprendizado das técnicas, que envolvem tarefas de ordem familiar e doméstica. [...] Os conteúdos e as atividades da área de Educação Doméstica fizeram o adolescente despertar para as suas responsabilidades como membro de uma família. No Ginásio

Vocacional da capital a aceitação da área, pelos meninos é total. Nos do interior, nota-se alguma resistência, atribuída ao menor índice de atualização e cultura de algumas famílias, ainda fechadas dentro de ultrapassados preconceitos sociais. Aos poucos, porém, vão sendo compreendidos os objetivos da coo-educação meninos e meninas em situação de auxílio mútuo e compreensão, desempenhando as mesmas funções e tendo as mesmas responsabilidades, na área de Educação Doméstica: Eles preparam-se, desta maneira, para viver em sociedade e para a futura liderança compartilhada dentro do lar, conscientes de que uma ação conjunta é indispensável na organização material da casa e da vida familiar. Além disto, os conteúdos e técnicas que aprendem, na área, proporcionam aos alunos, abertura de campo para orientação vocacional, porque podem despertar interesses e aptidões até então insuspeitados e conduzi-los à especialização em escolas técnicas ou superiores (CME/FEUSP, Relato de Economia Doméstica, 1966, p.2).

As pesquisas de comunidade, realizadas pelo Setor de Pesquisa do SEV, nas diferentes cidades onde se instalaram os Ginásios Vocacionais, de modo geral, revelavam traços de acentuado conservadorismo, sobretudo, no tocante a questões de gênero e de trabalho. Eram patentes manifestações de preconceitos machistas, preconizando-se a clara distinção entre os *papéis* masculino e feminino; em relação ao trabalho, além de se constituir, também, espaço para a definição dos *lugares* do homem e da mulher na sociedade, revelavam-se, claramente, a discriminação do trabalho manual e a conseqüente valorização das profissões liberais e da formação intelectual.

Portanto, confrontada com a comunidade externa, a área de Economia Doméstica exercia um papel contestador, levando à mudança de conceitos, valores e atitudes. Mas, no contexto interno, essas realizações positivas passavam pelo crivo da visão crítica da realidade social, decorrente do desenvolvimento dos conteúdos específicos da área de Estudos Sociais e, por isso, freqüentemente, a área de Economia Doméstica era questionada por seu *conservadorismo*.

A formação familiar englobava, ainda, a educação sexual que era outro campo complicado de atuação do ensino vocacional.

Novamente, o Relato de Economia Doméstica (1966), fornece indicações interessantes:

Profissionais como médicos pediatras, obstetras e enfermeiros têm dado a melhor colaboração, ajudando as professoras a desenvolver seus conteúdos, fazendo palestras e dando aulas práticas em todas as Comunidades onde existe um Ginásio Vocacional. Muitas vezes eles são pais de alunos que se integram à escola, no plano de educação renovada para seus filhos. No planejamento integrado de educação sexual eles também colaboram eficientemente esclarecendo em palestras e entrevistas os inúmeros problemas que angustiam os adolescentes. As áreas de Educação Doméstica e Educação Física têm trabalhado, neste plano, integradas às outras e à Orientação Educacional, com alunos de 3^a e 4^a séries,

principalmente, porque são eles, pela faixa de idade, os que mais necessitam de orientação. Desde 1965, Educação Doméstica e Educação Física têm aplicado questionário aos alunos para melhor conhecer suas dúvidas e esclarecê-las. As professoras de Educação Doméstica e Educação Física trabalham mais com as alunas e os professores de Educação Física com os rapazes (p. 23).

É significativo observar que a educação sexual era o limite da co-educação praticada em Educação Doméstica. Para essa área, a educação sexual se situava na perspectiva da formação familiar, podendo, nesse sentido, ser conjunta para meninos e meninas. Mas, o sexo era uma das fontes dos *inúmeros problemas que angustiavam os adolescentes* e a educação sexual, então, se colocava na perspectiva da necessidade de esclarecimentos e orientação para o enfrentamento dos problemas e, nesse sentido, os *problemas* separavam meninos e meninas.

No final de 1966, a educação sexual, tanto no sentido da formação familiar e social como no sentido de orientação aos alunos, era uma atividade estruturada no ginásio vocacional. Conforme estabelecia o Regimento Interno, a partir de um trabalho específico realizado pelas orientadoras educacionais, nas sessões que reuniam a classe toda, as diversas áreas eram chamadas a colaborar com sua especificidade, seja para funções informativas e esclarecedoras, seja para aconselhamento e orientação em relação às *angústias* dos adolescentes ou, o que não era raro, em relação às *brincadeiras* ou outras transgressões dos comportamentos *normais*, cometidas pelos alunos, tratados, em geral, caso a caso.

Na documentação que vem sendo estudada, dois textos fornecem informações sobre a educação sexual. Um deles é um documento pertencente ao acervo do Centro de Memória da FEUSP; trata-se de um texto, muito apagado, de difícil leitura, sem identificação de autoria e sem data, onde, após uma discussão sobre as características da sexualidade nas diferentes faixa etárias da infância e da adolescência, são listadas, em termos de conteúdos específicos, as contribuições que poderiam ser dadas pelas artes plásticas (com obras que tendo os seres humanos como modelos podem fornecer elementos estéticos para a representação dos elementos masculinos e femininos, na cultura ocidental) e pelas ciências biológicas que podem esclarecer os fenômenos ligados à reprodução humana (CME/FEUSP, Cx. 16, Doc. 11).

O outro documento disponível, produzido pelo SEV, é uma *Pauta do Encontro de Orientadores sobre Educação Sexual – Agosto 67*. Nessa pauta são especificados os objetivos e as atividades que seriam desenvolvidas nos dois dias do Encontro. O objetivo número 3 explicita: *Planejar a educação sexual no G.V. dentro da Unidade Didática em desenvolvimento; atendendo aos estágios evolutivos da adolescência e considerando os*

conceitos a serem formados e vivenciados (p.1). No final da *Pauta* há a uma *OBSERVAÇÃO*, na qual são indicadas apostilas, fornecidas pelo SEV, que deveriam ser lidas encontro e que são exemplos dos assuntos que eram tratados em educação sexual: *O ADOLESCENTE DE 13 –14 E 15 anos – Gessel*; *CADERNO Nº 9 da USP – Samuel Pfrom*; *DESENVOLVIMENTO HÉTERO SEXUAL*; *INTERESSES SEXUAIS DO ADOLESCENTE – E. Hurlock* e *A MULHER SUJEITO OU OBJETO – M. Helena Kuhner* (EFS, Cx. 1., G. 2, Doc. 17, p. 2).

Ou seja, a educação sexual se apresenta como uma área de conhecimento e é nessa perspectiva que se buscam contribuições, sobretudo, da área de Ciências Naturais. Os demais conteúdos, sobretudo os de natureza psicológica, ficariam a cargo dos orientadores.

O Relato da Área de Ciências Naturais, de 1966, porém, não fornece nenhuma indicação de participação nas atividades ligadas à educação sexual. Mesmo os estudos de genética são colocados nos seguintes termos: *Para o estudo de Genética, o momento escolhido é indicado pelas atividades de Estudos Sociais, em relação a problemas raciais* (CME/FEUSP, AT, Doc. 12, p. 16).

Efetivamente, na prática, pelo menos ao longo dos anos de 1966 e 1967, em Barretos, a educação sexual era atribuição das orientadoras educacionais que, em função dos problemas identificados, no comportamento ou nas solicitações dos alunos e alunas, chamavam os professores de Educação Física, para atenderem aos alunos, encarregando-se elas mesmas do aconselhamento das alunas, eventualmente, dependendo do problema, contando com o concurso das professoras de Educação Física e Educação Doméstica, quando as questões envolviam problemas ligados à formação ou responsabilidade das famílias.

Essa prática de educação sexual, se não chegava a ser rejeitada por alunos e alunas, também não era levada muito a sério, principalmente, pelos alunos. A questão estava na defasagem entre a *experiência* dos alunos e a *inocência* das orientadoras e professoras em pretender que esclarecimentos científicos e orientações, em geral moralistas, aplacassem a explosão dos hormônios, típicas da idade, para as quais os jovens garotos buscavam, não a contenção, mas oportunidades de dar vazão. E, como já se salientou no capítulo anterior, a propósito do episódio ocorrido no estudo do meio em Ouro Preto, a maioria dos jovens barretenses, por exemplo, tinha precoce iniciação sexual e com o aval dos pais.¹⁵⁰

¹⁵⁰ A respeito da defasagem entre a inocência, real ou *pedagógica* das professoras e a precoce experiência dos alunos, vivenciei, no ginásio vocacional de Barretos, um episódio muito significativo. Na atividade de síntese do primeiro bimestre de 1966, com as classes de terceira série, estando já colocados todos os alunos e professores, inclusive as orientadoras, em seus respectivos lugares, segundo seria a participação de cada um na atividade, fui a última pessoa a entrar na sala de aula. Ao entrar, me deparei com um aluno, um dos mais *problemáticos* da turma, retido na terceira série, sentado em uma carteira da primeira fila, acintosamente com as pernas bem abertas; sua calça estava descosturada de modo a deixar à mostra a cueca; parei e chamei-lhe a

A educação sexual, tal como a Economia Doméstica, se constituía em um expressivo espaço de ambigüidade. De um lado, era uma proposta absolutamente nova e ousada na educação pública de São Paulo e, de outro lado, sua prática era eivada de componentes restritivos, conservadores e moralistas. Além disso, a educação sexual teria uma espécie de contrapartida no ensino religioso, por suposto, uma prática que poderia se apresentar como controle de eventuais excessos, no mínimo, inibindo a discussão de determinados temas que começavam a se colocar em evidência nas sociedades urbanas brasileiras: controle da natalidade, uso da pílula anticoncepcional e, mais intimamente, masturbação. Outros temas, hoje recorrentes nas discussões educacionais, como gravidez precoce, aborto e homossexualismo, até onde é possível detectar pela documentação (e pela memória), eram tabus na educação, e não só para as práticas educativas, mesmo no avançado ensino vocacional.

Mas a educação religiosa não se apresentava como espaço de vigilância ou punição. A se aceitar o disposto do Regimento Interno (nº 19 da relação de objetivos), a formação religiosa ocupava o mais elevado nível da formação humana, norteando, portanto, o estabelecimento dos objetivos e dos conteúdos. Não por acaso, se estabelecia que essa prática educativa deveria se integrar com todas as demais áreas e, principalmente, com Estudos Sociais. No entanto, o ensino religioso, ou a *aula de religião*, se dava de modo muito discreto no conjunto das atividades didáticas do ginásio vocacional. Sendo opcional para os alunos, o trabalho aí desenvolvido não era objeto das discussões gerais, seja na aula-plataforma ou na síntese bimestral.

No entanto, um acentuado espírito de religiosidade, predominantemente de extração católica, com alguma abertura para outras confissões cristãs, perpassava a experiência do

atenção: *não sei se você percebeu, mas, sua calça está rasgada, a cueca está aparecendo e a cena que você está fazendo está muito feia.* Imediatamente, ele recolheu e fechou as pernas e, para espanto de todo mundo, procurou participar da atividade, coisa que nunca fazia. No intervalo, procurou a professora de Educação Doméstica que lhe forneceu linha e agulha com a qual costurou a calça. Daí para frente esse garoto mudou completamente de atitude: de aluno *problema*, indisciplinado e relapso nos estudos, tornou-se atento, participante e acabou por se destacar como um dos melhores alunos de sua turma; na quarta série era o aluno brilhante que sempre se esperou que fosse, devido a seu potencial. Na avaliação do meu colega de área, o professor Wilson de Faria, essa mudança tinha alguma coisa a ver comigo, parecia que de algum modo, eu havia dado um *toque* no aluno. Dois anos depois, indo a Barretos para assistir à Festa do Peão, encontrei este aluno, já formado, cursando o colegial. Ele veio conversar comigo, dizendo que tinha uma coisa que, fazia muito tempo, ele queria me dizer: que eu havia *mudado a cabeça dele* e que essa mudança se devia à minha atitude naquela síntese. E ele explicou: claro que ele sabia que estava com a calça descosturada e se divertia com o embaraço das professoras que passavam à sua frente, fingindo não ver nada. Ele havia apostado com um colega que, no intervalo, Dona Philomena mandaria o professor de Educação Física ter uma conversa amigável, mas *dura* com ele. Eu o havia surpreendido com minha espontaneidade, com a naturalidade com a qual havia assumido o papel de professora, dando uma *bronca* no aluno que não estava se comportando adequadamente. Ele perdera a aposta, mas ganhara confiança no sistema que, até então, lhe parecera falso, propondo, na teoria, mudanças educacionais que não realizava na prática.

ensino vocacional, variando, com certeza, de ginásio para ginásio. As celebrações religiosas, escolares ou da comunidade, contavam com a participação de alunos e professores, consideradas como atividades inerentes ao processo educativo.¹⁵¹

Na documentação disponível, além das preces programadas para o Acampamento dos alunos de Americana, já mencionada, encontram-se mais dois exemplos dessa religiosidade impregnadora da vida escolar. Ao término da crise de 1965, o jornal *O Liberal*, de 30 de março de 1965, publica um artigo intitulado *Agradecimento do Vocacional à Americana*, a equipe do GEVA, por meio do jornal, se dirige à comunidade de Americana nos seguintes termos:

No momento em que vemos coroados de êxito os esforços de todos: Pais, Amigos, Professores e Alunos nosso primeiro pensamento é dirigido a Deus Todo Poderoso, que fez aparecer, na hora certa, a VERDADE e a JUSTIÇA.

E, numa prece de ação de graças, pedimos ao Senhor que retribua generosamente a todos os que foram solidários a nós [...] (EFS, Cx. 6, G. II A, Doc. 21).

O outro exemplo é de teor pessoal, mas bem expressivo da mentalidade, ou do *espírito* do Vocacional. Trata-se de uma carta enviada a esta pesquisadora pela antiga colega de equipe, professora Maria Philomena de Araújo, orientadora educacional do Ginásio Vocacional de Barretos, em 1966 e 1967. A carta é datada de *Domingo de Páscoa de 72* e contém o seguinte trecho:

Ontem à noite, fui à igreja assistir às cerimônias de Páscoa. Não sei porque, lembrei-me de você durante todo o tempo. Não sei se você assistiu a alguma cerimônia de Páscoa este ano. Foi tão linda que guardei o texto para mandar-lhe. Leia-o e veja como fala de perto às coisas que a gente pensa da vida atual e do nosso mundo. Parece até texto do Voca [como nos referíamos informalmente ao Ginásio Vocacional]. Só que nós não teríamos coragem de lê-lo em público para não sermos pixados. Pois é. O Cristo falou e foi!

Examinando o folheto, enviado junto com a carta é possível identificar o texto em que se expressa *nossa Profissão de Fé* como uma *fala* que, apesar de extremamente idealizada, poderia ser assumida pelo Vocacional:

Sei que no mundo / há muitos seres humanos. / Há muitas raças. / há muitos tipos de cultura. / Sei também que essas três realidades formam uma só unidade. / Creio que em Deus há três pessoas. / Existe o Filho. / Existe o Espírito Santo. / Creio que essa Trindade / forma uma só divindade, / é um só Deus. [...] Creio que quando todos os homens / se conhecerem e se

¹⁵¹ Em Barretos, não havia cobrança aos professores quanto à prática de cultos ou celebrações religiosas, mas, informal e sutilmente, as orientadoras, católicas praticantes, solicitavam aos colegas católicos que assistissem à missa dominical, para darem bom exemplo aos alunos.

interessarem uns pelos outros, / haverá menos egoísmo, / mais ajuda mútua / e uma grande esperança de dias melhores. / Quando todos os homens / trabalharem para o bem comum, / haverá a libertação de muitos males / e maior desenvolvimento. / quando todos os homens / caminharem unidos no amor e na igualdade, / haverá uma humanidade mais feliz, / reinará a justiça, / e a paz será completa. [...] Creio que nós podemos / participar da Vida de Deus / e assim construir / uma só família, / a verdadeira Fraternidade Universal./ Amém (Acervo particular - JN).

Havia, portanto, uma corrente de pensamento que concebia a experiência humana de fraternidade como emulação divina. Desse modo, seria natural a existência do ensino religioso em um processo educativo que visava a construção dessa experiência de fraternidade humana. Mais do que nos dispositivos regimentais, esse pensamento se manifestava na religiosidade de um significativo número de pessoas que integravam os quadros do SEV e dos Ginásios Vocacionais, sobretudo nas funções de coordenação e orientação.

Mas, havia, também, vozes discordantes. Na documentação de Rio Claro, em uma Pasta identificada como *Textos de Professores*, há um *QUESTIONÁRIO PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA* (sem indicação de autoria e sem data), que deveria ser respondido pelos professores, composto por sete questões. A primeira questão é: *Entre os objetivos do Ginásio Vocacional existe um que se refere especialmente à Educação Religiosa. O que representa esse objetivo para você?.* A resposta dada é: *Não concordo com Educação Religiosa em uma escola leiga.* As outras seis perguntas não foram respondidas. No alto, à esquerda, na primeira página está escrito *Naíde* (Naíde Alves Prestes era orientadora educacional do Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes). Não é possível afirmar, porém, que ela seria a autora da resposta.

As demais perguntas visam levantar subsídios para uma definição curricular da educação religiosa:

1. Que diferença você percebe entre educação religiosa e aula de religião?
2. Em que posição você coloca Educação Religiosa entre as áreas do curriculum do Ginásio Vocacional?
3. Que relação você percebe entre Educação Religiosa e outras áreas do curriculum?
4. Você acredita que um mesmo plano de educação religiosa possa ser aplicado a alunos de vários credos religiosos? Justifique.
5. A seu ver, quais os fatores que possam vir influenciar negativamente um plano de Educação Religiosa com o exposto no item 5?
6. Que sugestões você apresenta para que o trabalho de Educação Religiosa no Ginásio Vocacional venha a funcionar regular e eficientemente

A discordância manifestada nesse documento, certamente, não seria isolada; mas não alterava a religiosidade manifesta, pelo menos, nos momentos de conagração da vida

escolar. Nos convites de duas das festas de formatura do Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares, de Barretos (Acervo pessoal da autora), constam dos programas:

Turma de 1966 (a primeira turma da escola): *cerimônia religiosa - presbiteriana – 19 de dezembro, 20,30 horas, culto na igreja presbiteriana: rua 22(21-23 - católica – 20 de dezembro, 9,00 horas, missa na matriz do divino espírito santo - espírita – 24 de dezembro, 20 horas, reunião solene na mocidade espírita: rua 16 n. 234.*

Turma de 1967: *cerimônia religiosa - dia 16 de dezembro de 1967, às 9 horas, no prédio do ginásio estadual vocacional de barretos.*

No convite desta turma, na primeira contra-capla, há três *pensamentos* que expressam a percepção da existência de aportes transcendentais na constituição do ser humano:

muitos milagres há, mas o mais portentoso é o homem (sófocles); elevai-vos ó deus nas alturas dos céus e brilhe a vossa glória sobre a terra inteira. salmo 56 (davi); as democracias têm um patrimônio comum de valores básicos, herdado da antiguidade clássica e, ainda mais, do cristianismo e (que) não é demasiadamente difícil enunciá-los e reconhecê-los (Karl Mannheim).

Chama a atenção a inclusão de uma cerimônia Espírita na programação da festa de formatura da primeira turma e a cerimônia única, portanto ecumênica, realizada nas dependências do próprio ginásio, na formatura da segunda turma; ambas as cerimônias não eram usuais na época, no âmbito das escolas.

Concentradas em um tópico, as referências ao ensino religioso podem parecer mais expressivas do que de fato eram na prática pedagógica do Vocacional. Um exame das definições e caracterização das áreas, bem como das relações de objetivos e conteúdos, elaboradas para planejamentos e relatórios, mesmo das chamadas áreas de cultura geral, não revelam integração ou impregnação, regimentalmente estabelecida, dessas áreas pelas práticas educativas voltadas para a formação de atitudes, nela incluídas as ligadas á educação religiosa.

A proposta de que a articulação entre o desenvolvimento dos conhecimentos específicos e a formação de atitudes fosse concretizada pela impregnação das áreas de estudo pelas práticas educativas, representava uma permanente tensão no interior do sistema de ensino vocacional. Essa tensão se manifestava em diversos momentos e em diversas atividades constitutivos do processo educativo, envolvendo as relações entre os professores das diferentes áreas, entre professores e alunos e, sobretudo entre professores e orientadores. Pode-se afirmar que a forma mais elementar dessa tensão era a que se apresentava como uma oposição entre os conteúdos e as práticas e concepções pedagógicas.

A área de Estudos Sociais, por sua posição de área núcleo do currículo e responsável pela formulação dos temas das Unidades Didáticas, era também o espaço central dessa oposição. Nela, a pretendida impregnação das práticas educativas, poderia se tornar conflituosa, na medida em que a afirmação de valores e atitudes, considerados desejáveis, adequados ou necessários para a formação dos alunos, se chocassem com o espírito crítico que caracteriza a área, decorrente da própria teoria e metodologia dos dois campos básicos de conhecimentos que a compunham: história e geografia. Essa era uma situação que, em diversos momentos, se apresentava como uma das formas de embates entre os professores e as orientadoras, ou entre as expectativas científicas das áreas de conteúdos e as proposições pedagógicas do projeto educativo.¹⁵²

3.3.4 As incertezas

As atividades didáticas, desenvolvidas no Vocacional, eram minuciosamente planejadas, criteriosamente executadas e, rigorosamente avaliadas. No entanto, não eram incomuns desacertos e, sobretudo, incertezas.

À longa distância em que a pesquisa histórica se situa, não é possível identificar e dimensionar os desacertos que, com certeza, eram cometidos por professores e alunos na realização dos estudos dirigidos, supervisionados, livres e estudos do meio. Por mais que os planejamentos, baterias de estudo e de avaliação e relatórios tenham sido preservados nos acervos documentais pesquisados e possam ser analisados, o que se tem são **textos** cuja qualidade ou precariedade podem ser verificadas. Mas, não existe possibilidade de se conhecer como esses textos funcionaram, isto é: que uso efetivamente os professores e os alunos fizeram deles. A boa qualidade que uma proposta de estudo apresenta, *no papel*, nem sempre se reproduz quando ela é colocada em prática; e o inverso também é possível: propostas formalmente medíocres podem ser *corrigidas* pela execução dos trabalhos, seja pela condução e criatividade de professores e alunos e produzir bons efeitos.

¹⁵² Em uma ocasião, em Barretos, passei pela experiência de ser questionada, em nome dos valores que o sistema pretendia formar, indo além da aprendizagem de conteúdos, nos seguintes termos: *Demonstrar, por meio do estudo da história, que o cristianismo está na base das concepções que levaram à valorização das mulheres na sociedade ocidental.*

A solicitação foi feita por Yara Boulos, a orientadora pedagógica do ginásio – cristã convicta e católica praticante – que infelizmente não pude atender. Furneci toda a argumentação de que era capaz, na época, com os poucos (devo reconhecer) conhecimentos que tinha sobre a Revolução Industrial e a integração da mulher ao mercado de trabalho formal. Creio que desiludi mais do que convenci minha orientadora. Mas não fui tolhida em minhas aulas; muito menos fui demitida do Sistema que, apesar da eventual disputa de poder entre orientação e professores, era bem capaz de administrar suas divergências e contradições.

No caso do ensino vocacional, essa dificuldade de avaliação a posteriori é acentuada pela curta duração da experiência, ainda mais agravada pelo seu final abrupto, sem que houvesse tempo de se realizar todo o levantamento necessário dos resultados obtidos na formação dos alunos.¹⁵³

Assim sendo, uma avaliação efetiva da qualidade do trabalho desenvolvido no Ginásio Vocacional depende dos incertos e seletivos aportes da memória: de ex-alunos e de ex-professores. O estudo aqui desenvolvido não se ocupa desses aportes, a não ser alguns, inevitáveis, recolhidos nas lembranças da própria pesquisadora. E, nesse caso, seria preciso, no tocante ao julgamento das qualidades didáticas da metodologia de ensino, adotada no vocacional, ter sempre em vista o choque relatado no primeiro capítulo, provocado por um ex-aluno brilhante que, em obra publicada, afirma que quase nada aprendeu na escola sobre a Segunda Guerra Mundial. E a escola onde ele estudou, conforme se constatou, valorizava largamente o estudo (portanto, o aprendizado) de conteúdos específicos em história e geografia, isto é, na área de Estudos Sociais.

A documentação analisada também não registra um certo artificialismo que podia afetar algumas atividades básicas na proposta pedagógica do Vocacional.

A aula-plataforma, por exemplo, era uma das importantes atividades do ensino vocacional que podia ser assinalada por procedimentos artificiosos, utilizados como meios para convencer os alunos de que eles estavam *escolhendo* o tema que seria estudado durante o bimestre. Na verdade, essa aula era o momento em que os professores apresentavam o tema que, na melhor das hipóteses, receberia dos alunos contribuições para a sua problematização e sugestões para sua execução. Não era pouco; era razoável e correspondia às atribuições e funções de professores e alunos. No entanto, grande parte das obras escritas e dos depoimentos sobre o Vocacional, insistem em apontar a escolha dos alunos como a norma para a definição dos temas tratados nas Unidades Didáticas. O planejamento, insista-se, era atividade precípua dos professores e isso não se dava em prejuízo dos alunos; ao contrário, era a garantia de que eles seriam orientados com segurança, em seus estudos, até porque, eram eles, com suas características e necessidades, o ponto de partida para todo e qualquer planejamento didático.

Outro toque de artificialismo era sentido na formação das equipes de alunos que se constituíam nos grupos de estudo básicos do sistema. Mas, esse toque não se devia a qualquer

¹⁵³ Tão logo as primeiras turmas se formaram, passou a funcionar nos ginásios, com a coordenação do SEV, o Setor de Acompanhamento Pós Escolar – APE, com o objetivo de avaliar a integração dos ex-alunos, na etapa seguinte de estudos ou no mercado de trabalho. Os relatórios preparados por esse Setor fornecem subsídios que poderiam ter sido aproveitados se o Sistema de Ensino Vocacional tivesse continuado a existir.

artifício empregado pela orientadora educacional, que era a encarregada desse trabalho, mas, era resultado da sagacidade dos jovens alunos. Pelo menos a partir da terceira série, os alunos dominavam, completamente, a técnica de sociograma, utilizada para a montagem das equipes e conseguiam *fechar* as escolhas de tal modo, que a orientadora, muitas vezes, não tinha como desmontar grupos fechados, nem evitar isolamento de algum aluno ou a escolha de líderes sem o perfil indicado para essa função. No início do ano, era comum os professores observarem confabulações e acordos entre os alunos para a manipulação do sociograma. Em geral, o objetivo dos alunos era, realmente, ter como companheiros de equipes amigos com os quais se entendiam melhor. Mas, havia casos em que eles manipulavam as escolhas por *farra*, só para verem a *Dona Philomena* irritada. Havia uma intenção séria nessa brincadeira: mostrar que, quaisquer que fossem as escolhas pessoais dos alunos, a OE (como se referiam à orientadora educacional) formaria as equipes que ela julgasse *convenientes* para a classe. Era uma espécie de denúncia de um viés autoritário do sistema. Os alunos que assim procediam tinham clareza e consciência do que faziam, conforme um grupo deles *cansou* de explicar para a embaçada professora de história que, no início de 1966, começava a aprender como funcionava, *por dentro*, o sistema de ensino vocacional.

Uma das incertezas mais contundentes, na prática de ensino do Vocacional, era o critério que considerava, na fase de aprofundamento, isto é, terceira e quarta séries, os alunos divididos em classes de **teóricos** e **práticos**, reconhecendo-se, porém, que havia alunos que apresentavam características de ambos os grupos, constituindo o grupo intermediário de teóricos-práticos. Esse critério é mencionado em alguns documentos, mas, em nenhum dos que foram analisados há explicações suficientemente claras e fundamentadas sobre o significado e as conseqüências didático-pedagógicas desse tipo de divisão.

Ao contrário, um exame dos textos referentes a processos de aprendizagem, que eram distribuídos aos professores, sugere que essa divisão deveria ser questionada. Um texto de Piaget, *A Adolescência*,¹⁵⁴ distribuído aos professores em 21 de novembro de 1969, ao tratar a questão do *pensamento e suas operações*, discute as condições de construção do pensamento formal e a capacidade de construir teorias, comparando as crianças e os adolescentes, estabelecendo diferenças fundamentais entre as duas faixas etárias; porém, na análise feita, nada autoriza a identificação de processos diferenciados para segmentos específicos da adolescência, que era a faixa com a qual se trabalhava no curso ginásial. Outro texto, sem identificação de autoria e sem data, intitulado *Diferenças de Estrutura entre a Inteligência*

¹⁵⁴ Extraído de: PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 61-70.

Conceitual e a Inteligência Senso-motora, discute as fases de construção das operações do pensamento, desde o aparecimento da linguagem até o estágio das operações formais ou abstratas; ao considerar esses estágios, as únicas distinções são entre as faixa etárias, distinguindo dois períodos: de 11/12 a 13/14 anos e de 13/14 ao fim da adolescência. E, tal como ocorre no texto de Piaget, não se estabelecem distinções dentro de cada um dos períodos. Esses estudos levariam a que se considerassem as diferenças entre os alunos da fase de exploração, 1^{as} e 2^{as} séries, 11/12 anos, e a fase de aprofundamento, 3^{as} e 4^{as} séries, 13/14 anos, mas não dariam suporte para a distinção entre *teóricos* e *práticos* no segundo estágio.

A adoção desse critério, muito próprio do Vocacional, parece, também, não ter respaldo nas formulações teórico-pedagógicas do próprio sistema. De acordo com o Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais, de 1965, pelo artigo 25º *As classes de terceiras e quartas séries serão organizadas pelo critério de interesses, opções e capacidades constatadas pelo setor de Orientação Educacional nos dois primeiros anos de curso*. Em 1968, na sistematização feita nos PPA/GVs, o Sistema de Ensino Vocacional reconhece, como fundamento pedagógico, o pensamento de Piaget:

A psicologia genética, de Piaget, afirma que o pensamento não é um conjunto de termos estáticos, uma coleção de conteúdos de consciência, de imagens, mas um jogo de operações vivas e atuante. Pensar, em tal perspectiva, é “operar”. Dizer que um aluno deve conhecer certos assuntos quer dizer que ele deve aprender a executar certas operações mentais. Deve-se, então, criar situações, através das quais o educando possa construir as operações de deve adquirir (PPA/GVs, 1968, p. 92-93).

Essa formulação, com certeza, era levada em conta por orientadores e professores ao proporem técnicas de estudo diferenciadas para as classes de teóricos e de práticos. Contudo, nesse mesmo documento a divisão adotada para as turmas na fase de aprofundamento se aproximava do que se estabelecia no Regimento Interno. No item sobre *Objetivos de Orientação Educacional, por série*, para os alunos de terceira série propõe-se: *reconhecer-se como parte de um grupo do qual participa por semelhança de aptidões reveladas – grupo teórico, teórico-prático e prático. Valorizar sua contribuição.*¹⁵⁵ Para os alunos de quarta série, o objetivo de assegurar a possibilidade de fazer opções para o estudo ou para um trabalho é colocado em termos do reconhecimento, com *objetividade*, de aptidões, interesses, características de personalidade, condições físicas, condições sócio-econômicas e

¹⁵⁵ Essa última proposição é uma evidente tentativa de estimular os alunos a não se deixarem abater por atitudes discriminatórias que eram frequentes, quando se comparavam o desempenhos dos grupo referidos, em geral, desvalorizando-se os *práticos*.

oportunidades que o meio oferece, superando-se, assim, a distinção entre teóricos e práticos.¹⁵⁶

Uma compreensão possível para as incertezas que rodeavam os critérios para a distinção dos alunos entre teóricos, teóricos-práticos e práticos, pode ser encontrada no documento básico para a fundamentação teórico-pedagógica do ensino vocacional. No texto, analisado no Capítulo 2, *Fundamentação Teórica do Trabalho Educacional nos Ginásios Vocacionais*, de dezembro de 1966, afirma-se: *deduz-se, facilmente, a necessidade de o professor estar preparado para sentir em cada aluno uma pessoa com equipamento humano próprio e que, possivelmente, vai aprender de modo diverso dos demais* (p. 34). Esse era, verdadeiramente, o desafio: fazer com que nas atividades de estudo cada aluno, considerado em sua individualidade, pudesse dar o melhor de si.

No entanto, o embaraço, quando se considerava a divisão entre teóricos e práticos, era o fato de a terminologia empregada sugerir uma divisão entre *mais* e *menos* capazes, ou inteligentes, tendo em vista o tradicional preconceito, profundamente arraigado e amplamente generalizado na sociedade brasileira, contra tudo que estivesse ligado à prática, imediatamente associada a trabalho manual, em contraposição ao conceito de teórico, associado à atividade intelectual. Havendo duas classes, a dos teóricos era a “A” e a dos práticos a “B”, podendo haver em ambas alunos teóricos-práticos, reproduzindo-se, talvez inadvertidamente, o que ocorria na escola tradicional, sobretudo na escola primária, que usava essa divisão para separar os alunos mais adiantados dos atrasados. No entanto, o que se pretendia, no Vocacional, era investigar como se davam as *operações mentais*, diferenciadas, entre os alunos. Uma das poucas indicações dizia respeito à capacidade de abstração que, em princípio, era, equivocadamente, considerada maior ou mais fácil, entre os teóricos e mais difícil de ser alcançada pelos práticos. É desse modo que essa divisão é apresentada no Relato de Estudos Sociais, para o caso das quartas séries:

Novos conceitos são trabalhados. O aluno lê, elabora gráficos, pesquisa. Toma contacto com novos campos do saber. Seus horizontes de ampliam. Ele se encontra a si mesmo.

Ao se considerar todos esses fatos, o professor continua a levar em conta a distinção entre os vários grupos de alunos com os quais trabalha: teóricos, práticos e teóricos-práticos. As provas de avaliação que apresentamos a seguir, refletem esta preocupação. Foram aplicadas em meados do corrente ano, pelos professores de Batatais, aos alunos de 4ª. série e referem-se à “Explosão demográfica e os problemas de sobrevivência da

¹⁵⁶ Os professores deviam fornecer à Orientação Educacional informações precisas sobre as aptidões dos alunos, percebidas pelo seu desempenho escolar. Dois textos, sem identificação de autoria, de maio de 1964, tinham por função contribuir com os professores na tarefa de reconhecer as características dos alunos: *Crianças que possuem capacidade artística* e *Crianças que possuem capacidade científica*.

Humanidade atual”. A primeira delas, destina-se ao grupo prático: o aluno, para responder às questões propostas, tem que trabalhar dados objetivos, “práticos”. A segunda, contém uma parte preparada especialmente para o grupo teórico, que é colocado frente a um pequeno texto, que passa a ser objeto de análise; contém, também, uma parte que se destina a ambos os grupos, já que a característica dominante é aqui o meio termo entre questões bastante práticas e essencialmente abstratas (CME/FEUSP, Relato de Estudos Sociais, 1966, p. 157).

A parte da prova destinada aos *práticos* consiste da apresentação de três tabelas de dados: a primeira, com referentes a número de habitantes por médicos e por leitos [hospitalares] em um grupo de doze países dos diferentes continentes; a segunda, fornece o nível médio do consumo de calorias consumidas em oito países de diferentes continentes e a terceira, é um quadro da evolução da mortalidade infantil por mil crianças nascidas vivas, em oito países, também de diferentes continentes, nos anos de 1936, 1948, 1957 e 1960. A questão proposta é a seguinte:

Esses dados revelam claramente os problemas angustiantes do Homem Contemporâneo. Com base neles e naquilo que leu, discutiu e observou, faça uma análise desses problemas nas suas origens e conseqüências; levante possíveis formas de solução e de atuação, de sua parte, frente aos mesmos (p. 159).

A parte destinada aos dois grupos, formula questões sobre os problemas de sobrevivência na Antiguidade e na Idade Média tendo como ponto de partida (pretexto) o enunciado de problemas atuais.

O texto apresentado aos teóricos, elaborado pelos professores da área, afirma:

1- A época em que vivemos, pode ser considerada como a época das técnicas. Vimos, no desenvolvimento do conteúdo, através das várias pesquisas realizadas pelas equipes, principalmente na apresentação dos seminários, o grande avanço do homem na exploração das forças e riquezas da natureza. Em nenhum tempo da vida do homem se realizou tanto, para o bem estar de milhões de homens. Apesar desse grande avanço tecnológico, 250 milhões de camponeses lavram suas terras com instrumentos do mesmo tipo que os utilizados, já, antes da vinda de Jesus Cristo. A fome tornou-se mais grave. Todos os anos faltam toneladas de alimentos. Os problemas de sobrevivência são gravíssimos: educação, habitação, doenças, mortalidade, natalidade e outros, angustiam o homem contemporâneo. Raciocinando, refletindo, utilizando-se daquilo que leu, discutiu, ouviu, como você vê estes e outros problemas de sobrevivência nas suas origens e conseqüências? Como estes problemas poderiam ser solucionados? Como poderia você atuar frente a esses problemas” (p. 160).

A rigor, observando-se o teor das questões colocadas, tanto os práticos como os teóricos teriam que se valer dos estudos feitos durante o bimestre, sem os quais nem os dados numéricos, nem as informações e reflexões apresentadas no textos seriam suficientes para a

elaboração das respostas. Por outro lado, é muito difícil se perceber, em termos de exigência de abstração, a diferença entre trabalhar a partir de dados numéricos fornecidos por tabelas ou de informações e reflexões fornecidas por um texto.

O Relato de Estudos Sociais transcreve, ainda, outras provas de avaliação, elaboradas pelos professores do Ginásio Vocacional de Americana, em 1965, também para as quartas séries, diferenciadas para as turmas de teóricos e práticos. São as provas de avaliação do 2º bimestre, para a Unidade *O MUNDO EM QUE VIVEMOS – 1ª. fase: A explosão demográfica e o avanço técnico*. Há uma evidente diferença de grau de dificuldade, conforme é possível verificar, por exemplo, entre as seguintes questões formuladas:

Para a quarta série “A” - teóricos

I – Dada a importância do clima na distribuição geográfica da população e mesmo na “modelagem das civilizações”, vamos, inicialmente, analisar os dados abaixo, referentes a dois postos meteorológicos, concluindo sobre os tipos climáticos a que correspondem e as prováveis relações que possam ter com a população:

a - temperatura média anual: 12°,5

temperatura média do mês mais quente: 24° (julho)

temperatura média do mês mais frio 0°

distribuição das chuvas: (em milímetros) – TOTAL ANUAL: 907 m.

janeiro – 61; fevereiro – 58; março – 69; abril – 86; maio – 104; junho – 84 – julho – 71; agosto – 81; setembro – 89; outubro – 119; novembro – 109; dezembro – 76 mm.

b – temperatura média anual: 25°,5

temperatura média do mês mais quente: 37° (julho)

temperatura média do mês mais frio: 12°,5 (janeiro)

distribuição das chuvas, em mm: (total) = _____ (praticamente nula)

1. O que você nota na temperatura e na distribuição das chuvas?
2. A que tipos climáticos correspondem esses dados?
3. Assinale no mapa anexo [um mapa-mundi] duas áreas do globo em que o tipo “A” possa surgir, sendo uma na Europa e outra na América Setentrional; para o caso “B”, assinale uma área na África e outra na Ásia.
4. Procure relacionar ambos os tipos com a população – favorecem ou dificultam a concentração? Por que?(p. 366-367)

Para a quarta série “B” – práticos, a primeira questão é a seguinte:

I – Três áreas estão assinaladas no mapa anexo [mapa-múndi].

Estuda-se sob os pontos de vista físico e humano, através de observação atenta em seu atlas, para responder então, sob forma de redação às seguintes questões:

- Elas fazem parte das áreas muito povoadas do globo? ou, correspondem aos grandes vazios? Por que? (p. 371).

Considerando-se as questões específicas de história, a diferença nas formulações não é tão acentuada. Por exemplo:

Quarta série “A”

VII – Estudando em História, o avanço técnico, fomos aos povos primitivos e antigos fundamentar conceitos. Muitas vezes referimo-nos ao meio físico,

que tanta importância pode apresentar.
Localize em seu mapa-múndi, portanto:

1. os Apeninos; o delta do Nilo; os Balcãs;
2. a ilha de Creta; a península Arábica (p. 367).

Quarta série “B”

VII – Faça um estudo crítico da frase:

“O Mediterrâneo teve grande importância, já na aurora da civilização”.

- no que se refere a esta questão, não se esqueça de fundamentar tudo que afirmar, de exemplificar, de comparar, de localizar (p. 371).

Comentando as provas, o autor do Relato observou:

Facilmente se poderá perceber que a primeira pede um número muito maior de abstrações que a segunda. Que esta, por sua vez, leva o aluno mais vezes a assinalar fatos nos mapas, etc.

Na segunda, observa-se, ainda, o aproveitamento de conteúdos apresentados pelos próprios alunos em seminários (p. 375).

De fato, nas questões de II a V, da segunda prova, solicita-se que o aluno assinale pontos no mapa; na primeira prova, os pontos são indicados, solicitando-se que o aluno responda ou comente sobre algum aspecto dos mesmos.

Para as duas provas, o Relato transcreve as respostas dadas por dois alunos, um da turma “A”, outro da turma “B”. O conceito atribuído ao aluno teórico é Acima de Médio e ao aluno prático é Médio. A rigor, não é possível deixar de observar que o tratamento dado à avaliação indica que se esperava melhor desempenho escolar da classe dos teóricos, sem prejuízo, obviamente, das diferenças individuais, o que vale, também para a classe dos práticos.

Além das informações contidas no Relato de Estudos Sociais, é possível contar com um registro da própria pesquisadora, a partir de uma experiência, feita em conjunto com a orientadora educacional, nas terceiras séries do ginásio de Barretos, em 1966. Tendo observado a dificuldade de se trabalhar com análise de texto, na classe dos práticos, atividade que, geralmente, dispersava os alunos, procurei apoio e sugestões junto às orientadoras pedagógica e educacional. A primeira solução sugerida foi usar textos diferentes, procurando-se, sobre um mesmo assunto, textos mais simples, mais concretos e objetivos (usando-se a linguagem, usualmente, empregada para definir o tipo de habilidade operacional dos práticos); essa solução não chegou a surtir os efeitos esperados e, além do mais, não podia ser aplicada quando se tratasse de análise de documentos que, em função do estudo de história não poderiam ser substituídos por algo equivalente. Para este caso específico, usando-se o

documento sobre a sentença condenatória do *Tiradentes*, que faz parte dos Autos da Devassa da Inconfidência Mineira, planejou-se uma abordagem diferente para cada uma das classes.

Partindo-se do pressuposto que os alunos teóricos, em princípio, com mais capacidade de abstração podiam ser colocados diante da questão geral, enquanto os alunos práticos, mais ligados ao concreto, teriam dificuldade nesse aspecto, ficou estabelecido que, na classe dos teóricos, o texto deveria ser lido, individualmente, em leitura silenciosa e após essa leitura geral, os alunos seriam solicitados a analisar o documento começando pela identificação da idéia central e, a partir daí, buscar os fatos e argumentos que compunham essa idéia; na classe dos práticos, a leitura deveria ser feita em conjunto, nas equipes, em voz alta, parágrafo por parágrafo, anotando, em cada um, o fato ou o argumento relatado e, no final dessa leitura, cada aluno, individualmente, deveria produzir uma análise que, partindo dos fatos e argumentos identificados formulasse a idéia central do documento. Funcionou! O resultado alcançado foi muito semelhante nas duas classes, com a ressalva, óbvia, das diferenças individuais, em ambas as turmas.

Discutindo o processo, a professora e a orientadora chegaram à conclusão (preliminar, uma vez que se tratava de apenas uma experiência) de que não se tratava de **facilidade** ou **dificuldade** para abstração e sim de acionar corretamente a forma como se dava o raciocínio dos alunos: do geral para os detalhes, entre os teóricos, e dos detalhes para o geral, entre os práticos. Outra conclusão interessante foi sobre o fato de os alunos teóricos, alcançando, quase de imediato, na primeira leitura, a idéia central do texto, revelarem dificuldade para se aterem aos dados, às informações factuais, aos argumentos que compunham ou fundamentavam a idéia central, enquanto para os práticos essa operação não parecia constituir grande problema. É preciso reconhecer que essas conclusões eram atinentes à análise de texto, não se fez experiência com outras modalidades de estudo. No entanto, para a área de Estudos Sociais, encaminhar de forma mais adequada os estudos de texto significava um ganho pedagógico não desprezível.

No final do ano, em função dos resultados obtidos com os estudos de texto, a orientadora educacional considerou conveniente redirecionar alguns alunos, da classe dos teóricos para a dos práticos e vice-versa, na formação das turmas de quarta série. Essa era uma providência costumeira, que era feita por indicação dos professores, em geral, tendo em vista o desempenho dos alunos, segundo um certo senso comum que insistia em considerar que essa divisão separava os mais capazes dos menos capazes, para o trabalho intelectual. No caso aqui relatado, porém, o critério não foi esse e, por isso, causou estranheza duas das trocas

efetivadas: um aluno, até então tido como simplesmente mediano, para a classe dos teóricos e outro aluno, de excelente desempenho, para a dos práticos.

A mudança revelou-se acertada: os dois alunos avançaram em relação ao desempenho no ano anterior. Daquele que foi para a classe dos teóricos, cheguei a ouvir: *agora sim, professora, me sinto no meu ambiente*. O aluno que foi para a classe dos práticos, brincou muito com a situação e continuou sendo o aluno brilhante que era; o dado positivo, neste caso, foi que ele contribuiu, perceptivelmente para o crescimento da classe.

Não se pretende afirmar que essa tenha sido a solução para a complexa questão da distinção entre *teóricos* e *práticos*, incluindo-se a existência dos intermediários *teóricos-práticos*. Também não se pode garantir que a melhoria sentida, individualmente, pelo aluno que se incluiu entre os teóricos, bem como o crescimento da classe dos práticos tenham tido como explicação a melhor alocação dos alunos; outros aspectos: correta formação das equipes, afinidades pessoais com os colegas e mesmo o amadurecimento pessoal de um ano para outro, com certeza interferiam no processo.

Mas, essa era a prática estabelecida, ou estimulada, no Sistema de Ensino Vocacional: transformar problemas em desafios e buscar soluções, usando para isso todos os recursos disponíveis, até mesmo ensaio e erro, desde que se respeitasse o fato de que os alunos, mesmo tendo aderido a uma proposta de ensino experimental, não eram cobaias.

A prática pedagógica do Vocacional, além de incertezas diretamente ligadas aos procedimentos didáticos, vivenciava as que decorriam da definição dos Ginásios Vocacionais como escolas comunitárias. Por exemplo, as pesquisas de comunidade, realizadas pelo Setor de Pesquisa do SEV, levantaram, a rigor em todas as comunidades pesquisadas, características conservadoras que se defrontariam com algumas propostas básicas do ensino vocacional.

O conservadorismo manifestado nas pesquisas dizia respeito, em geral, a valores de ordem moral que embutiam preconceitos e estereótipos, como a questão dos papéis masculino e feminino, já mencionados no caso dos trabalhos realizados em Economia Doméstica.

Observava-se, também, embate a respeito da concepção e das perspectivas dos pais dos alunos – o segmento da comunidade presente na escola – em relação ao trabalho: o caráter propedêutico do curso ginásial, isto é a preparação dos alunos para o prosseguimento dos estudos e a valorização das profissões liberais, que demandam curso superior, considerados pontos positivos, colocavam em cheque a proposta de orientação vocacional que visava não só considerar as aptidões dos alunos mas a adequação de suas escolhas profissionais à realidade e às necessidades sócio-econômicas da comunidade local em que eles se inseriam.

Nesses aspectos, a expectativa era de que a escola *educasse a comunidade*, despertando-a para as suas reais características e necessidades.

A relação escola – comunidade devia, portanto, contemplar situações de aprendizado recíproco de modo que ambas se desenvolvessem tendo em vista a educação e participação de jovens preparados para, nos dois espaços, realizarem as mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que se fizessem necessárias.

Metodologicamente essa interação se dava por meio da ação comunitária, que é descrita nos PPA/GVs:

[...] os Ginásios Vocacionais são antes de tudo escolas comunitárias. A responsabilidade da escola na comunidade é muito grande, pois ela deve ser o centro estimulador das mudanças que promovam a pessoa humana e, conseqüentemente, elevem o seu nível de vida. Para isto, precisa estar realmente inserida na comunidade, em constante comunicação com as pessoas e com as outras instituições. Precisa formar jovens capazes de desenvolver esta linha de ação – a de promover o bem comum, não agindo pelos outros, mas dando-lhes condições de se elevarem pela própria ação (PPA/GVs, 1968, p. 190).

Percebe-se a influência, no texto, do pensamento *personalista* cristão. Mas, a perspectiva comunitária poderia comprometer um dos atributos fundamentais da escola e da educação: a formação universalista. A perspectiva de uma formação universalista estava, também, inscrita nos objetivos do Vocacional. Nos mesmos PPA/GVs afirma-se que: *as situações e experiências do processo educativo, segundo nossa concepção de curriculum, devem supor objetivos determinados, mas, de tal modo definidos, que em todas as atitudes formadas haja uma dimensão de universalidade*. Além da dimensão de universalidade o processo educativo devia incluir a idéia de que *enfrentar problemas é uma condição permanente na vida do homem e que nisto consiste a evolução da humanidade, desde que cada um dê sua contribuição para a construção histórica* (p.78).

No curriculum do Vocacional a dimensão de universalidade e a noção de que enfrentar problemas é constitutivo da evolução da humanidade se realizavam por meio de sua estruturação concêntrica, que estabelecia a comunidade local como ponto de partida para o conhecimentos progressivo de problemas. Uma vez alcançado o conhecimento de que os problemas são universais, porque são humanos, se discutiriam as suas relações com o local, o *mais próximo*, que é a amplitude na qual cada um pode interferir.

A análise da questão da integração demonstrou como questões podiam contribuir para o trabalho das diferentes áreas, como no caso, citado, de Economia Doméstica, e como podiam ser conflitantes no interior da área de Estudos Sociais, quando, na quarta série, a

carência de conteúdos não desenvolvidos nas séries anteriores poderia comprometer o pretendido alcance da universalidade.

3.3.5 A avaliação

Os embates pedagógicos repercutiam, com muita intensidade, no processo de avaliação. Já se chamou a atenção, no capítulo anterior, para a sofisticação conceitual e metodológica do sistema de avaliação adotado no ensino vocacional. A sofisticação do sistema e a seriedade com que os procedimentos de avaliação eram desenvolvidos, no entanto, não evitavam os sérios problemas, decorrentes dos desafios pedagógicos que se apresentavam para a concretização do projeto de educação renovada a que a experiência do vocacional se propunha; ao contrário, a avaliação desvelava esses problemas.

Um documento de 1967, é fundamental para a análise dessa questão. Trata-se de um manuscrito, provavelmente o rascunho do relato de uma reunião de Orientadores, do dia 23/10/67. Presentes: Elizabeth Bueno, Nobuko, Marcelino, Accorsi, Edneth¹⁵⁷. O documento é composto por duas partes; a primeira, que é a que interessa nesse ponto, é sobre a avaliação, colocada em seu momento culminante: o Conselho Pedagógico de Promoção e, por isso transcrita na íntegra:

- 1 – Levantamento de problemas surgidos em conselhos de promoção anteriores. Averiguação das possíveis causas.
 1. Problemas
 - 1.1 O aluno é visto como um problema e não como pessoa.
 - 1.2 Avaliação do aluno para promoção apenas à base dos conhecimentos, ficando para segundo plano a evolução da personalidade.
 - 1.3 Conselho de Promoção é o momento de descarga, projeção e auto-afirmação que geralmente angustiam muitos do grupo.
 - 1.4 Posições antagônicas quanto às áreas técnicas e de cultura geral, refletindo-se nos critérios de avaliação.
 - 1.5 Posição ambígua das áreas de práticas educativas.
 - 1.6 O OE é percebido pelos professores como o defensor emocional dos alunos.
 - 1.7 Professor rígido, fixando-se em sua área como a mais importante.
 - 1.8 Algumas vezes o professor preocupa-se excessivamente com atitudes desligando-as da aquisição de um mínimo de conhecimento.
 2. Causas
 - 2.1 Falta de percepção e incorporação, por parte do professor, dos objetivos fundamentais do sistema (Dificuldade de perceber que o

¹⁵⁷Elizabeth Evangelista Bueno, Orientadora Educacional, e Armindo Accorsi Neto, Diretor e Orientador Pedagógico – G.V. “Oswaldo Aranha”; Nobuko Kawashita, Orientadora Educacional, e Edneth Ferrite Sanches, Diretora e Orientadora Pedagógica do G.V. “Chanceler Raul Fernandes”.

- conhecimento é um meio) – Obs. – relacionar aos problemas 1, 2 e 7.
- 2.2 O professor, no decorrer do ano fornece dados objetivos de avaliação do aluno e no CP julga segundo critérios subjetivos. Isto significa que muitas vezes o julgamento em Cos. de Promoção é oposto aos dados fornecidos pelo próprio professor. Obs. relacionar aos problemas 1, 3 e 6.
 - 2.3 O professor não percebe a integração, desconhece portanto os objetivos de sua própria área no contexto geral. Obs. relacionar aos problemas 4 e 7.
 - 2.4 Falta de percepção de alguns professores da relação de decorrência entre a aquisição de conhecimentos e a formação de atitudes. Decorre também da falta de domínio de técnicas pedagógicas. Obs. relacionar ao problema 8.¹⁵⁸
 - 2.5 Até o ano (passado) 1966 percebia-se uma certa discrepância entre a atuação do OE e OP, o que em certo sentido era causa de insegurança da equipe em situação de CP de Promoção. Obs. Acreditamos que com a crescente integração OE – OP estes problemas estejam diminuindo (EFS, Cx. 1., G. II, Doc. 16).

A leitura desse documento, para quem era professor do sistema (o caso desta pesquisadora) causa, num primeiro momento, um certo choque: seria possível, em 1967, o sofisticado e rigoroso sistema de avaliação adotado no Ginásio Vocacional não ter, ainda, superado tantos equívocos? No entanto, o grupo de orientadores que o assinam era constituído por profissionais competentes e responsáveis que não subscreveriam afirmações levianas. Contudo, até porque outros documentos subsequentes irão confirmar, é preciso considerar que as críticas levantadas eram procedentes.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Essas colocações reportam-se a uma característica pedagógica fundamental do sistema de avaliação adotado no Vocacional: a avaliação era individual, cada caso um caso; cada aluno, ao ser avaliado, era sempre comparado consigo mesmo. Isto é, ao se avaliar o desempenho do aluno, os resultados obtidos eram considerados em relação às potencialidades do aluno. Não bastava constatar que o aluno havia tido bom rendimento, seria preciso considerar se esse rendimento representava crescimento, se o aluno havia desenvolvido todas as suas potencialidades. Por conta disso, muitas vezes, um aluno com desempenho fraco poderia ser promovido, tendo em vista seu processo de crescimento; em contrapartida, um aluno com rendimento mediano poderia ser retido, se isso fosse considerado necessário ao crescimento que ele poderia realizar, ficando mais um ano na mesma série. O Vocacional não aprovava, mecânica e automaticamente, por *média*. O conceito expressava o resultado de um processo de estudos; a avaliação incidia sobre o processo todo e não apenas sobre o resultado final

¹⁵⁹ Tendo participado de 8 Conselhos de Promoção, no 1º ciclo, em Barretos, e de 18 no 2º ciclo, em São Paulo (considerando-se apenas os das primeiras turmas, que iniciaram e concluíram o curso segundo as regras do Sistema Vocacional), me lembro de um único episódio que confirmaria algumas críticas desse documento. Foi o caso de uma aluna da quarta série: era a aluna mais velha da classe – tinha 17 anos - , estava noiva, depois de formada (no curso ginásial) não demoraria muito a se casar; já havia se decidido pelo curso Normal; queria ser professora primária. Seu aproveitamento geral era fraco; nas áreas de estudo, sobretudo, em Estudos Sociais, seus conceitos eram, na maioria, Inferior e Abaixo da Média. Apesar desse quadro, a indicação da Orientação Educacional era pela promoção. Houve muita discussão: a professora de Português (minha saudosa amiga Dóris Mendes Trindade) e eu, nos dispusésemos a argumentar contra esse encaminhamento, baseadas na convicção de que o *nosso* sistema vocacional exigia, para aprovar um aluno, o domínio de um mínimo de conhecimento em todas as áreas. Nossa posição não prevaleceu e a aluna foi aprovada. Fato consumado, a professora Dóris virou-se para mim e disse: *e você desista de querer que todo mundo saiba Estudos Sociais*, ao que o meu (igualmente saudoso) colega de área, o professor Wilson de Faria (de Geografia), retrucou: *aliás*,

Aos problemas gerais do funcionamento do Conselho Pedagógico de Promoção, deve-se acrescentar uma questão específica fundamental, porque representava o resultado final do sistema de avaliação: a Orientação Vocacional.

Sobre essa questão, procedeu-se a uma pesquisa junto a professores de Estudos Sociais, durante o planejamento de julho de 1967. Os resultados dessa pesquisa foram relatados no seguinte documento:

OBSERVAÇÕES DA PESQUISA SOCIAL JUNTO A PROFESSORES DE ESTUDOS SOCIAIS DURANTE O PLANEJAMENTO DE SUGESTÕES – JULHO, 1967

- 1) sentem-se angustiados quanto a Orientação Vocacional por dois motivos:
 - 1.1) porque sentem que o pessoal da Orientação é muito superior e distante o que não permite um entrosamento “ótimo” para troca de idéias e experiências a respeito de Orientação Vocacional.
 - 1.2) porque desconhecem as oportunidades profissionais ou de emprego que certos cursos oferecem (e talvez mesmo muitos deles não conheçam muitos cursos diferentes dos que já tradicionalmente conhecidos).
 - 1.3) porque sentem como se carregassem nos ombros, já por causa de Orientação Vocacional a responsabilidade de definir a vida do aluno.

A propósito, um dos professores apresentou o seguinte problema:

Um pai “doutor” (médico ou engenheiro) tem uma fazenda a qual administra com muita competência. Reside na fazenda e não exerce pois a profissão de médico ou engenheiro. Por que motivo aceitaria a orientação de seu filho para técnico-agrícola (supondo que este fosse o encaminhamento considerado adequado por Orientação Vocacional para seu filho?). Diz o professor: o curso técnico agrícola não goza de grande prestígio ou aceitação, nem oferece ótimas oportunidades de emprego. Por outro lado o “doutor” é muito eficiente na administração de sua fazenda sem ter feito o curso de agronomia.

Apresentou-se-lhe a seguinte solução.

Haveria as seguintes coisas a considerar no caso:

o nível sócio-econômico desta família é bom e muito provavelmente o aluno não teria necessidade de trabalhar após o término do ginásio para ajudar o pai. Portanto as oportunidades de emprego oferecidos pelo curso poderiam não entrar em cogitação e poder-se-ia enfatizar a propriedade do curso superior de Agronomia. Neste momento e nesta situação específica estar-se-ia enfatizando apenas o aspecto propedêutico do curso.

- a) as oportunidade de trabalho oferecidas pelo curso superior de Agronomia são sobretudo as oferecidas pelo Estado (que segundo o professor não são nada atraentes). Todavia caberia lembrar as oportunidades do aluno seguir a partir dela a “carreira universitária” e mesmo a possibilidade de bolsas de nível superior para o estrangeiro quando então poderá engajar-se em programas internacionais de agronomia.
- b) ademais, tudo isto toma sentido quando se conseguir mostrar à família que tudo isto se passará no final de 7 anos. Analisando-se junto aos pais

saber Estudos Sociais só depõe contra as mulheres. É bem possível que tenha havido outros casos. Só me lembro deste.

as tendências de planificação e aproveitamento de técnicas de nível superior a coisa se torna mais clara ainda.

O professor então colocou o seguinte problema:

Bem, se o aluno pertencer a uma família de nível sócio-econômico inferior e a orientação achar conveniente encaminhar esta criança para técnico-agrícola, como eu agiria, sabendo que tal curso oferece poucas oportunidades de emprego que venham a permitir ao sujeito manter uma família no futuro,

Toda esta colocação permite-nos pensar:

- a) que os professores não estão a par de quais os elementos considerados por Orientação Vocacional para chegar a um determinado encaminhamento.
- b) em conseqüência os professores pensam em Orientação Vocacional como sendo uma “determinação rígida” e não uma seleção de alternativas que seriam as mais adequadas dentro da situação de vida do aluno.
- c) e que parece permanecer neles o senso comum de “vocação”. Fulano nasceu para isso. Beltrano para aquilo. (EFS, Cx. 1, Doc. 33)

No caso dos comentários feitos nesse documento, considerando-se a seriedade com que os professores de todos os Ginásios Vocacionais, reunidos para o planejamento geral, se dedicavam às atividades, causa perplexidade o primarismo em relação à Orientação Vocacional, mesmo não sendo ela isenta de problemas; principalmente em se tratando de professores da área de Estudos Sociais que, pela posição central que sua área ocupava na organização e na prática pedagógica do sistema, tinham maior proximidade e condições de interferência nos trabalhos da orientação, pedagógica e educacional.

É preciso salientar que o conceito de auto-avaliação estava presente na proposta do ensino vocacional; os procedimentos para a auto-avaliação não eram tão formais como as fichas de escolaridade e de observação adotadas para o registro do desempenho de alunos e professores, mas entrevistas ou questionários escritos e relatórios eram empregados com essa finalidade. Na prática, tanto alunos como professores desenvolviam hábitos de discussão e reflexão sobre os respectivos desempenhos nos vários trabalhos realizados, como se pode constatar, por exemplo, nos relatos de reuniões de áreas, no caso dos professores. No caso dos alunos, aproveitavam-se os diversos momentos de trabalhos em grupo e, principalmente, as reuniões com a orientadora educacional. Contudo, o foco das reflexões, em geral, eram questões de comportamento, de responsabilidades, de opções, não só sobre os estudos mas, também, sobre ações a serem tomadas; a auto-avaliação do desempenho intelectual, propriamente dito, permanecia, tanto para os alunos como para os professores, mais no campo das expectativas do que no das concretizações.

3.4 LINHA DE REVISÃO

Essas últimas reflexões, e todas as demais feitas até aqui, não visam, absolutamente, lançar dúvidas sobre a indiscutível qualidade do sistema de ensino vocacional. O que se pretendeu foi destacar os aspectos que deveriam ser considerados, ao se iniciar o processo sistemático de avaliação da experiência. E, nesse caso, por força da evidência concreta da documentação existente, é procedente afirmar que, após todas as suas unidades terem ultrapassado cinco anos de existência, o sistema de ensino vocacional via-se na contingência de começar a **rever** suas concepções e suas práticas, ou melhor, rever a relação entre elas e, daí, o estabelecimento de uma linha de revisão.

O estudo dessa LINHA DE REVISÃO visa apontar a contradição fundamental que caracterizou uma avaliação prevista pelo Sistema de Ensino Vocacional, inserida na sua própria rotina de trabalho que, no entanto, assinalou o fim da experiência de renovação educacional cujo avanço deveria promover.

3.4.1 O traçado

O mesmo documento no qual o grupo de orientadores discute os problemas do Conselho Pedagógico de Promoção, apresenta, na segunda parte, uma proposta de *Planejamento sistemático de avaliações e Conselho de Promoção para 1968*. Não se pode afirmar que a linha de revisão tenha se originado dessa proposta, no entanto, alguma de suas formulações apontam para questões centrais da pedagogia do sistema e, nesse sentido, deveriam, necessariamente, estar contidas no processo de revisão de suas concepções e práticas; por exemplo, entre as *considerações iniciais*, podem se destacar:

- 1.2.1 Está claro que o nosso curriculum é um curriculum de experiência e como tal todas as vivências são importantes e válidas, entretanto há um hiper ativismo decorrente de um calendário intensivo e extensivo acrescido ainda de inúmeras solicitações imediatas.
- 1.2.2 As proposições ligadas ao trabalho de técnicas pedagógicas sofrem um esvaziamento; exemplificamos:
 - a) professor é de tal maneira envolvido pelo sistema, tanto internamente como em sua vida fora dele que não tem oportunidade de crescimento e atualização dentro de seu próprio campo.
 - b) As atividades de calendário são tantas que muitas vezes não há meios de aprofundamento ou mesmo aplicação de algumas técnicas pedagógicas.
 - com orientador:
 - a) Para o orientador valem os itens a e b citados para o professor,

b) O orientador não tem tempo de se organizar a fim de conduzir o processo pedagógico, sendo muitas vezes levado pelas situações de momento (quebra-galho).

1.2.3 É, portanto, necessário uma melhor dosagem dessas atividades que seriam usadas segundo etapas pré-determinadas e metas a serem atingidas (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 16, p. 3-4).

Essas considerações estabeleceram as bases para o apresentação do referido *Planejamento* que chega a ser surpreendente, por propor ações que, a essas alturas do desenvolvimento da experiência, seriam, já, princípios estabelecidos, como: *O esquema de avaliação deve ser tal que permita medir exatamente como o planejamento proposto foi desenvolvido em todos os seus aspectos para atendimento aos objetivos propostos* (p. 5).

Circunstâncias como essa, juntando-se às dificuldades assinaladas na análise dos embates pedagógicos que ainda se constituíam em desafios para as áreas de estudos e práticas educativas, explicam a existência de um documento, no mínimo, preocupante, principalmente em virtude da colocação feita em seu primeiro item e que, tudo indica, foi uma espécie de alerta para os procedimentos da linha de revisão que deveria se desencadear em 1968. O documento tem por título: *PROBLEMAS* e se trata do arrolamento de dezesseis itens, considerados problemas que o Vocacional enfrentava; não há indicação de data e nem identificação de autoria; mas, faz referência aos sete anos de existência da experiência, portanto, foi escrito em 1968; foi redigido na primeira pessoa, na maior parte das vezes, do singular e se refere a professores e orientadores como terceira pessoa, o que indica que deve ter sido escrito por alguém do SEV, provavelmente, a própria Coordenadora Geral. O texto pode ser considerado um balanço dos **problemas** que vinham sendo apontados nas reuniões das várias instâncias pedagógicas e administrativas do sistema e, nesse sentido, é interessante conhecer, em linhas gerais, as questões levantadas:

PROBLEMAS

1. Situação de grande defasagem entre as concepções da pedagogia do Vocacional e sua realização prática. Os professores e orientadores ainda não se apropriaram de alguns princípios básicos do sistema. Este foi concebido como um todo orgânico, altamente flexível à própria mudança social com o objetivo de corresponder à formação do jovem numa sociedade de massas [...]
2. Temos notado grande dificuldade e resistência mesmo, em colocar e desenvolver o estudo de alguns pressupostos filosóficos. Até que ponto isso decorre da heterogeneidade dos elementos? ou da falta de instrumentação mínima para discutir fundamentos? ou porque existe um imediatismo generalizado de realizar as técnicas que aparecem como as coisas mais concretas? [...] Parece-me que há necessidade urgente de levar todos ao estudo dos fundamentos do ensino vocacional. Os 33 objetivos constantes do Regimento Interno, embora elaborado pela primeira equipe de professores não têm atingido sua real dimensão.

3. Temos levado nossos alunos a uma constante intelectualização de conceitos e princípios. Em que medida os professores são pessoas que perceberam a necessidade de engajamento nas novas perspectivas de educação? [...]
4. Está havendo falsa imagem, nas bases de Ginásios Vocacionais do Serviço do Ensino Vocacional e de suas proposições. [...] Noto que as lideranças direta ou disfarçadamente autocráticas e as de *laissez-faire* têm contribuído bastante para esta distorção.
5. Apesar de termos somente 7 anos de existência e de serviços, instala-se em alguns elementos, e num e noutro ginásio, uma mentalidade acomodaticia. Sinto que alguns já se transformaram e outros estão em vias de transformar-se em “funcionários públicos”, no sentido pejorativo que se atribui a esta denominação. [...] Tem havido, por parte de alguns orientadores, um paternalismo indesejável com os professores que, em nada promove o seu crescimento como pessoas e como profissionais e que os leva a exigências cada vez maiores, esquecendo-se que o professor do Vocacional é ainda um professor Privilegiado, dentro da realidade do ensino paulista e brasileiro, Algumas literaturas estrangeiras (boletim da UNESCO) os fazem mesmo pensar que é uma posição de privilégio em relação ao magistério de todo mundo.¹⁶⁰
6. A falta de um verdadeiro engajamento nesta obra de renovação educacional faz com que muitos elementos da equipe se resguardem e se retomem sob as mais variadas justificativas. Muitos ainda não compreenderam que num trabalho como este é preciso dar-se além de cumprir os simples deveres profissionais. [...]
7. Existe ainda uma falta de identificação e de penetração do G,V, para a comunidade. [...]
8. O trabalho com ex-alunos em todos os G. Vocacionais está abaixo da média. Devemos analisar suas causas. Falta de preparação dos elementos de APE? Dificuldades do próprio processo? Problemas criados pelo processo educativo de 1º Ciclo Vocacional?
9. Os professores e orientadores que ultimamente têm-se candidatado aos G.Vocacionais parecem fracos no plano profissional. [dificuldade em descobrir] pessoas que realmente apresentam condições de se identificar com os princípios do sistema.
10. Noto que apesar de pouco tempo de existência já se instalou em vários elementos de nossa equipe uma resistência muito grande para com as críticas e problemas que são levantados pela pesquisa ou pelo trabalho de revisão. [...] É preciso ter a coragem de começar tudo novamente se provarmos que é a medida necessária.
11. A maioria dos elementos de nossa equipe e de toda a rede ainda não percebeu toda a dimensão social e política da obra que estamos conduzindo e da nossa responsabilidade na transformação da educação no país. [...] Até que ponto nossa equipe acredita na verdade que construímos? Te-la-íamos construído inconscientemente?
12. Existe para alguns uma certa confusão entre críticas permanentes e comentários permanentes, nem sempre, estes últimos, feitos com propriedade, com as pessoas certas no tempo e no lugar certo. Com as

¹⁶⁰ O grande privilégio de que desfrutavam os professores do Sistema Público Vocacional do Estado de São Paulo, era o de trabalhar em condições verdadeiramente profissionais, conforme se enfatizou no capítulo anterior. Do ponto de vista salarial, os professores do Vocacional também poderiam ser considerados privilegiados, uma vez que, trabalhando em tempo integral em uma única escola, eram remunerados por todas as atividades desenvolvidas e não apenas pelas aulas dadas, como ocorria com seus colegas da rede pública comum.

mais “santas intenções” muitos destes comentários se transformam naquilo que vulgarmente denominamos “fofocas”. isto prejudica demais o clima social do grupo, provoca desconfianças, desgasta as pessoas emocionalmente e impede um melhor rendimento.

13. Há falta, para muitos, de atitude e método de planejamento. [...] Não podemos confundir falta de planejamento e de racionalização de trabalhos com excesso de trabalho.
14. Parece haver para alguns, confusão entre o princípio de decisões de grupo e atribuições das pessoas designadas para o exercício de determinadas responsabilidades ou determinação de autoridade formal.
15. Temos necessidade de instalar o hábito de escrever mais freqüentemente sobre todas as nossas experiências. A revisão pedagógica deverá resultar num relatório bastante consistente.
16. Preocupação com o andamento do Noturno e do 2º Ciclo GEVOA:

2º Ciclo: 16.1. compreensão de objetivos / 16.2. atitudes e técnicas de planejar / 16.3. características de profissionalização / 16.4. característização da clientela e a natureza dos subconjuntos / 16.5. o problema do trabalho / 16.6. as técnicas pedagógicas e os projetos / 16.7. avaliação

Noturno: Programação de Educação de base

Em que medida os orientadores e professores estão alcançando esta realidade? (EFS, Cx. 1., G. III, Doc. 30).

Esse texto parece ter sido respondido pelo estabelecimento de uma **linha de revisão**, formulada nas conclusões a que chegaram os orientadores e supervisores em um encontro, ocorrido em maio do mesmo ano.

Nas *CONCLUSÕES DO ENCONTRO DE ORIENTADORES E SUPERVISORES*, a *LINHA DE REVISÃO* foi proposta em oito itens que se desdobram em questões ou afirmações que deveriam orientar as discussões e as propostas de revisão ou reformulação das práticas políticas, administrativas e pedagógicas do sistema.

De acordo com o item 1. *A pedagogia do ensino Vocacional tem objetivos de transformação social.*

Nesse sentido, a formulação das *Conclusões* demandava que se refletissem sobre o que se entendia por: *realidade universal; realidade nacional; realidade da comunidade* e como essas realidades se cruzam. Outra questão considerada, nesse item, seria: *quais os grandes conflitos que vive o homem contemporâneo? e como o educador os encara?*

Mas, para discutir essas questões seria preciso ter clareza sobre o significado da transformação social o que implicava: *visão de futuro; o problema de engajamento na ação e uma definição pessoal.*

Considerando-se, ainda, que *a ação transformadora é necessariamente integratória e que essa ação transformadora significa afronta à realidade vigente, que transformação desejamos? E como desejamos realizá-la?*

Os itens 2 e 3 colocam a questão da necessidade de *ação de grupo*, uma vez que se entende a *ação transformadora* como *integratória* e discutem características e princípios ligados à formação e ação de grupos, incluindo a questão da diferenciação de papéis individuais, considerando-se os princípios de *liberdade, responsabilidade e independência; autoridade; hierarquia, função e papel*. O item três estabelece, também, a necessidade de se situarem, na linha de revisão, os grupos básicos das comunidades que constituíam o Sistema de Ensino Vocacional: *orientadores, professores, alunos, pais*.

Os itens 4, 5 e 6, *tratam da defasagem entre as concepções da pedagogia do Vocacional e sua realização prática* e explicitam os problemas, a serem considerados pela linha de revisão, decorrentes dessa defasagem.

No item 4, coloca-se a questão das tendências intelectualistas no ensino, enquanto os objetivos do Ensino Vocacional são de natureza social.

No item 5, a preocupação é com o paternalismo desenvolvido nas relações que deveriam estar voltadas para o equilíbrio da personalidade que parte da *experiência de sujeito*.

O item 6, a partir da formulação: *Se admitimos que reflexão e ação não se separam mas que a primeira deve ser gerada pela dinâmica da própria ação, como explicar*: apresenta, dez questões que incidem sobre a referida defasagem. Apesar de uma certa falta de clareza é interessante conhecer essas indagações:

1. a linha metodológica que temos adotado nas Unidades Didáticas, colocando antes os conteúdos e os conceitos para depois prever as vivências – compreensão dos conceitos em termos verbais.
2. que as unidades sejam apenas didáticas. Que as técnicas sejam vistas apenas como técnicas.
3. que as atividades que facilitam vivências estejam funcionando paralelamente e consideradas como ativismo.
4. que os projetos tenham apresentado até o momento uma imagem falsa?
5. a concepção de trabalho – é no trabalho que os homens se encontram.
6. a posição teórica das áreas de cultura geral e prática das áreas técnicas.
7. a incompreensão das predominantes psicológicas dos grupos teóricos e práticos que são vistos em termos de ser mais inteligente ou menos inteligente.
8. o dirigismo das instituições pedagógicas
9. o retrato do jovem do vocacional: pacífico; bom; comportado.
10. a orientação vocacional voltada para o intelectualismo e para a Universidade. A rejeição dos cursos e atividades técnicas.

O item 7 reporta-se à avaliação, questionando-se: *Como temos entendido avaliação do aluno: desenvolvimento de personalidade estimulado pelo processo educativo? escolaridade? atitude de bom comportamento?* E quanto à *nossa* avaliação, isto é, a avaliação dos profissionais que atuam no Vocacional: *como educador perante a realidade; em processo de*

crescimento como pessoa;- como membro de grupo na ação integrada. E como seria a avaliação dos pais: como participantes do processo educativo; como membros de grupo.

Finalmente, o item 8: *Como nos situamos perante a Administração e Organização Escolar*, não deixa claro se se refere à posição dos supervisores e orientadores perante o sistema ou à posição do sistema perante as autoridades educacionais (EFS, Cx. 1, G. II, Doc. 18).

A redação desse texto deixa muito a desejar quanto à clareza, nem sempre se distinguindo o que é afirmação, constatação do que é indagação; algumas formulações sugerem, inclusive, provocação, por exemplo a questão do paternalismo e a caracterização do comportamento do alunos. A falta de clareza e de elaboração, no entanto, é compreensível por se tratar, na prática, de um documento de trabalho dos próprios autores, como uma espécie de roteiro para as ações que deveriam se desencadear no SEV e nos ginásios.

Nos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo*, um documento mais elaborado e formal, que deveria ser encaminhado à Secretaria de Educação, a programação adotada, para a efetivação do trabalho de revisão, foi apresentada, no item 7 – *PLANOS ADMINISTRATIVOS COMUNS ÀS UNIDADES DE ENSINO VOCACIONAL – 1968*, da seguinte forma:

a – REVISÃO E APROFUNDAMENTO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO VOCACIONAL.

Em 1968, em cada unidade escolar de Ensino Vocacional procede-se à análise de dados referentes à experiência de Ensino Vocacional de 1º ciclo, de toda a rede.

Estes dados de experiência vieram sendo colhidos no decorrer de cinco anos de funcionamento dos primeiros Ginásios Vocacionais instalados. Eles contêm pontos de observação bastante significativos no que se refere a:

- 1º. – relações de metodologia do ensino primário com o ensino secundário;
- 2º. – processo de desenvolvimento intelectual dos jovens das várias faixas de idade do curso ginásial;
- 3º. – processo de desenvolvimento social dos jovens que se apresentam nas faixas etárias referidas no item 2º.;
- 4º. – procedimento didático e suas relações com o desenvolvimento intelectual no ginásiano;
- 5º. processo de ajustamento dos alunos egressos de Ginásios Vocacionais, após a quarta série, em outros estabelecimento de ensino, de moldes acadêmicos;
- 6º. – processo de ajustamento do jovem egresso de quarta série ginásial nas situações de trabalho remunerado;
- 7º. – problemas apontados pelas últimas pesquisas de comunidade realizadas.

Os professores Orientadores de todos os Ginásios Vocacionais, segundo um calendário estabelecido pelos orientadores pedagógicos,

educacionais e professores supervisores, procedem à análise e discussão dos materiais colhidos e de suas relações com uma reformulação que se faz necessária.

O estudo de grupos de professores é realizado com a utilização de bibliografia especializada sobre os assuntos referidos e alguns documentos internos elaborados pelo pessoal técnico do Serviço do Ensino Vocacional.

O trabalho de revisão a que nos referimos guarda íntima relação com a programação de pesquisas de comunidade e psico-pedagógicas.

O grupo de estudos de cada Ginásio Vocacional tem a responsabilidade de apresentar, até o fim do corrente ano, um projeto de documento apresentando alguns dos itens aqui citados, de modo que no decorrer de 1969 se possa, com auxílio do mesmo, proceder à prática das reformulações recomendadas (PPA/GVs, 1968, p. 318-320).

A *linha de revisão* do Vocacional teve, portanto, duas linguagens: uma interna, em que todas as tensões do cotidiano de uma experiência de trabalho, exigente, complexa e absorvente, vinham à tona e se expressavam, em alguns momentos, até como questões pessoais e outra externa, que, sem prejuízo da auto-crítica necessária, se colocava em termos de mais um trabalho, normal e rotineiro, que se acrescentava, em cada ginásio, à alentada agenda dos professores e orientadores, sob a coordenação do SEV.

O grande problema da linha de revisão, no entanto, do ponto de vista de um estudo histórico, é o fato de não ter se sido possível sua concretização, uma vez que, contraditoriamente, a revisão se confundiu com o encerramento da experiência, de modo que propor uma análise de suas características, para além das linguagens empregadas, seria um exercício de história contra-factual.

Entretanto, é possível, e necessário, para a compreensão do significado da experiência de educação proposta pelo ensino vocacional situar as diretrizes e os patamares em que a revisão foi colocada. Nesse sentido, pode-se identificar, a rigor, três linhas de revisão: a que se estabelecia por força do compromisso do sistema com a avaliação da experiência, após cinco anos de funcionamento, quando os efeitos da formação dos alunos do vocacional já poderiam ser analisados pelo desempenho que os egressos do sistema de ensino vocacional apresentavam tanto na continuação dos estudos, nas escolas acadêmicas, como no ingresso no mercado de trabalho; a segunda linha era a resultante da própria ampliação do sistema, com a instalação do segundo ciclo, do curso ginásial noturno e do Ginásio Vocacional de São Caetano do Sul, cujos projetos e início de funcionamento suscitavam questões sobre a formação anterior dos alunos, no caso do segundo ciclo, e questões sobre a própria proposta educacional, pensada, agora, para a realidade de jovens e adultos trabalhadores, que freqüentariam o curso noturno, diferente daquela dos alunos do curso diurno. A terceira linha

se sobrepunha às duas anteriores e dizia respeito à necessidade de o sistema se definir em função das questões políticas que assinalavam, naquele momento, a realidade brasileira.

Essa percepção está evidente em um documento que relata as *Conclusões do Grupo de professores de Rio Claro na assembléia de 31 de maio de 1968* (EFS, Cx. 2(1), Bl. 1, Doc. 29). As *Conclusões* estão organizadas em três itens: o primeiro é de afirmações de princípios que, partindo da disposição básica de *luta diante do desafio*, estabelece que, considerando que o trabalho realizado no Vocacional se dava *em face da realidade brasileira* e que o grupo aceitava a filosofia proposta pelo Sistema, impunha-se a opção pela luta por sua manutenção; nesse sentido:

O Sistema já é uma experiência estruturada e comprovada, para a qual o Estado investiu, aproximadamente, 7 bilhões de cruzeiros velhos, portanto, por coerência, nos colocamos em atitude de defesa e simultaneamente de afirmação desta experiência, para que a mesma sirva de base e forneça subsídios para outras que serão iniciadas

No segundo item, reconhece-se a necessidade de *maior fundamentação de ordem filosófica e pedagógica*; no terceiro item apresentam-se sugestões que indicam as posições a serem tomadas na *luta diante do desafio*: não sectarizar; optar pelo conceito de denúncia (no sentido de *dar a conhecer*); fortalecer a busca de amparo jurídico-legal ao SEV e realizar, por meio dos grupos das bases (professores, pais, alunos) *estudos de realidade brasileira e realidade educacional e revisão crítica do sistema*.

A posição dos professores de Rio Claro deixa perceber que a proposta de revisão do sistema é, também, uma forma de defesa da experiência educacional que, ante a realidade política brasileira, naquele momento, tinha tudo para se sentir ameaçada, sobretudo tendo em vista suas perspectivas de democratização da educação e, por suposto, da sociedade.

A *solução* política que, a rigor, se impôs ao Vocacional, bem como a todas as instituições sociais brasileiras, a partir do final de 1968, obscureceu esse debate. Mas, é possível, numa visão de conjunto, identificar algumas questões que perpassavam toda a problemática da revisão e das possíveis reformulações que o Sistema de Ensino Vocacional viesse a propor.

3.4.2 Os problemas políticos

O primeiro problema que se apresentava, para o Sistema de Ensino Vocacional, tendo em vista o trabalho de revisão, aprofundamento e reformulação de sua proposta de educação renovada, era o contexto político brasileiro.

Já se analisou como, em 1964, o Vocacional conseguiu se situar na perspectiva de que, apesar do golpe militar, o país se encaminharia para a construção de um estado de direito, democrático. Essa perspectiva se impunha como condição para a manutenção da experiência iniciada há apenas dois anos.

No entanto, na medida em que a situação política estabelecida pelo golpe de estado avançava, tornava-se cada vez mais claro que esse avanço não se dava em direção à democracia.

Já no governo Castelo Branco, ampliando-se as funções legislativas do poder executivo, sob controle dos militares, por meio de diversas medidas, prorrogou-se o mandato presidencial, previsto para se encerrar em 1965; modificou-se a organização partidária do país; estabeleceram-se eleições indiretas para presidente da república e governadores de estado e a nomeação de prefeitos das capitais. Em 1967, no governo do General Costa e Silva, uma nova Constituição incorporou várias das medidas, até então consideradas de exceção.

Assim sendo, a nova Constituição, longe de restabelecer, no país, o estado de direito, criou bases formalmente *legais*, para a implementação de uma política de repressão a todas as manifestações sociais contrárias ao regime estabelecido. Manteve a restrição de organização partidária, com apenas dois partidos *oficiais* (ARENA e MDB) e submeteu a sociedade ao controle do Estado de modo a assegurar a aplicação da Doutrina da Segurança Interna.

No entanto, nos discursos oficiais e em pronunciamentos de alguns setores da sociedade e de algumas lideranças políticas, a construção de uma sociedade democrática ainda estava em pauta, mesmo com as restrições do regime político. Havia um certo entendimento de que, em nome de uma democracia social, seriam necessárias algumas concessões políticas.

Mas, para alguns setores da sociedade, o momento era de luta e, nesse sentido, começaram a se estruturar instituições e movimentos políticos, mobilizados contra as restrições estabelecidas pelo governo militar. Dentre esses movimentos destacava-se o movimento estudantil, com a participação dos grêmios e associações de estudantes universitários e dos secundaristas. Um dos casos específicos envolveu, em 1967, os estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade São Paulo – USP – que chegou a ser invadido por policiais do Departamento de Ordem Política e Social – DOPS – e, posteriormente, extinto.

O caso do Colégio de Aplicação da USP, embora não tenha, de imediato, se ampliado para as demais escolas experimentais, servia de alerta para o setor educacional, sobretudo para as experiências de renovação que, desde sua instalação, eram visadas por órgãos governamentais, a começar pela própria Secretaria de Educação.

Este era o quadro diante do qual o Vocacional deveria se posicionar para implementar sua linha de revisão. E a necessidade de se posicionar diante do quadro político brasileiro, estabeleceu, a rigor, uma ruptura do sistema, em relação à sua definição política inicial: a perspectiva de pairar acima das questões políticas, para poder implementar a proposta de renovação da educação, nos anos 1964 e 1965, deu lugar, em 1968, à exigência de engajamento político como condição para levar adiante essa proposta.

Além dos Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais, a documentação, cuja análise permite esse tipo de afirmação, consiste em um conjunto formado por palestras e entrevista de Maria Nilde Mascellani, e relatos de reuniões das quais participaram a Coordenação do SEV e os Supervisores dos orientadores e das Áreas.¹⁶¹ No relato da reunião ocorrida em julho de 1968 a Coordenadora do SEV faz as seguintes observações:

— Maria Nilde Mascellani: Newton [professor Newton César Balzan, Supervisor da Área de Estudos Sociais] na história do nosso sistema custei muito em trazer para análise um problema que acho central em educação, e, sinceramente, não o fiz antes por uma questão de prudência, não sei se exagerei ou não, mas acho que é preciso um grupo crescer até um certo ponto para entender que educação não se desliga de uma problemática ideológica. Então, quando fomos para a reunião de Araraquara,¹⁶² se discutiu tanta coisa, houve gente que, absolutamente, afirmou o contrário, então deixei as coisas naquele estágio, mas tenho para mim que não se faz educação sem uma definição ideológica. Definição ideológica não é você dizer que pertence a esse partido, ou àquele outro, mas assumir uma atitude

¹⁶¹ Esse conjunto tornou-se acessível aos pesquisadores graças ao trabalho de Daniel Ferraz Chiozzini que, em sua tese de doutorado: *História e Memória da Inovação Educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)*, defendida em fevereiro de 2010, na UNICAMP, apresenta, no corpo do texto e em Anexos, transcrições de gravações de duas palestras, feitas por Maria Nilde Mascellani, entre outubro e o fim do ano de 1968; de duas reuniões de Supervisores com a Coordenação do SEV, uma em julho e outra em outubro de 1968 e de uma entrevista concedida ao jornal *O Liberal*, de Americana, por Maria Nilde Mascellani, em outubro de 1988; essas gravações lhes foram entregues por Olga Bechara, que na ocasião dos eventos era Supervisora da Orientação Pedagógica.

¹⁶² Algumas análises, apresentadas, sobretudo, em depoimentos colhidos por pesquisadores da história do Vocacional, têm atribuído à Maria Nilde Mascellani o exercício de uma liderança autoritária nos embates políticos vivenciados pelo Vocacional. No caso da situação vivida a partir de 1968, a imputação de autoritarismo e de monopólio das decisões não tem respaldo na realidade. A Coordenadora do SEV, desde o início do ano, constituiu um grupo de apoio formado por assessores e técnicos do SEV, supervisores, orientadores, professores e pais de alunos, afinados com as posições e proposições do sistema de ensino vocacional, atentos para o significado político desse projeto educacional. Esse grupo não era, absolutamente, monolítico e nem todas as decisões tomadas em suas reuniões eram consensuais. As reuniões do grupo todo, ou de pequenos grupos, se tornaram freqüentes, à medida que a situação política se tornava mais complexa; em geral elas se davam na capital, sempre em locais mais reservados, como a casa de alguém do grupo, por exemplo. A reunião de Araraquara foi uma das primeiras (durante o Carnaval) e uma das maiores, reunindo o pessoal dos ginásios do interior. A liderança e a autoridade de Maria Nilde era fora de dúvida; mas era devida às suas inquestionáveis qualidades para essas atribuições. A rigor nenhuma das ações propostas às comunidades do Vocacional deixou de ser considerada por esse grupo de apoio. Ter sido chamada para integrá-lo foi, para mim, uma surpreendente iniciação na militância política. Ter participado desse grupo *de confiança* foi minha primeira *pós graduação* em história.

perante os outros, no sentido de que eles sejam tanto quanto você (Apud CHIOZZINI, 2010, p. 217)

A partir dessas observações questionou-se quantos dos professores que trabalhavam no sistema alcançavam essas idéias, chegando-se, praticamente, ao consenso de que, com certeza, não seria a maioria. Discutiu-se, também, sobre a responsabilidade que Supervisores e orientadores teriam na promoção do desenvolvimento dos professores, nesse sentido.

Na ocasião em que essa reunião acontecia, aliás, já se verificavam, entre os professores, profundas divergências não só de compreensão, mas, de posições assumidas, tendo em vista o caráter intrinsecamente político-ideológico da educação. Essa situação estava relacionada a duas circunstâncias, uma interna e outra externa ao Vocacional: a instalação do segundo ciclo no ginásio da Capital, no início do ano, e o movimento do professores de São Paulo, em maio.

Já se assinalou que a criação do segundo ciclo e do curso noturno, no Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha, teve profunda repercussão na linha de revisão do sistema; neste ponto, porém, o que se pretende considerar é o clima de desconfiança política que se instaurou tendo em vista a conjugação das duas circunstâncias apontadas.

O movimento dos professores paulistas, contra a Secretaria da Educação do Estado, se inseria no contexto das ações políticas levadas a efeito por diversos setores da sociedade brasileira, notadamente, estudantes, intelectuais, artistas e políticos visando o restabelecimento de instituições e processos democráticos, sobretudo a realização de eleições.¹⁶³ No caso dos professores, o ponto de partida foi o atraso salarial (até o mês de maio os professores ainda não tinham recebido nenhum pagamento), que levou os professores a se mobilizarem para reivindicar providências por parte da Secretaria; nesse processo, a organização dos professores teve que enfrentar sua própria entidade representativa, a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo – APESNOESP – que se recusava a tomar qualquer atitude contra a Secretaria de Educação e, de modo geral, contra o governo.

A participação dos professores dos ginásios vocacionais foi expressiva e, desta vez, ao contrário do que aconteceu em 1963, a *cúpula* do sistema apoiou essa ação. Na Capital, principalmente, a participação foi, praticamente, total; alguns professores do segundo ciclo e

¹⁶³ A movimentação social e política, em São Paulo, assumiu características mais contundentes e radicais após o dia 1º de maio de 1968, quando o governador do Estado, Roberto Costa de Abreu Sodré, ao participar das comemorações do Dia do Trabalho, em uma manifestação na Praça da Sé, foi vaiado por significativo número de participantes, tendo sido agredido por uma pedrada na cabeça. A partir daí, a reação das autoridades tornou-se mais repressiva, dificultando a mobilização dos grupos que se manifestavam contra os rumos que vinham sendo tomados pelo regime político no país.

uma professora do G.V. de Rio Claro, juntamente com colegas do Colégio de Aplicação da USP, assumiram a liderança do movimento.¹⁶⁴

Do mesmo modo, eram alguns professores do segundo ciclo que encabeçavam a participação dos integrantes da escola, em especial os alunos, em consonância com as lideranças estudantis, nas passeatas que se organizavam contra a política de fechamento do regime que vinha sendo adotada pelo governo militar.

No final de maio, tendo em vista a repressão policial aos movimentos sociais, cada vez mais sistemática e truculenta, o movimento dos professores se esvaziou, sobretudo, na medida em que se resolveu a questão salarial.

Na medida em que o processo político brasileiro se radicalizou, a partir de maio de 1968, deixando clara a tendência de restrições às chamadas liberdades democráticas, começaram a se definir, também, as opções políticas, individuais ou de grupos, estabelecendo-se divergências e fissuras no interior das diversas instituições. Não foi diferente nas instituições escolares; não foi diferente no Sistema de Ensino Vocacional.

Era nesse conturbado contexto que o sistema deveria conduzir sua linha de revisão. A questão da opção política era discutida apenas em pequenos grupos (ver nota 43); para o conjunto do sistema a proposta de revisão era colocada em termos pedagógicos, o que não impedia que a problemática política se evidenciasse, por meio da cobrança de coerência entre a concepção de educação e os compromissos sociais dela decorrentes, uma vez que, nesse momento, a Coordenação do Sistema admitia que *não se faz educação sem uma definição ideológica*. Paulo Freire, Pierre Furter, Padre Le Bret, Jacques Maritais eram os principais autores, cujas obras, apresentadas por novas lideranças¹⁶⁵ que se destacavam no Vocacional, forneciam as bases e as perspectivas para a *definição ideológica*, nesse momento, considerada imprescindível para a continuidade do projeto educacional do Sistema de Ensino Vocacional.

¹⁶⁴ Nessa ocasião os professores que se mobilizavam no enfrentamento da política educacional do Estado, entenderam que seria fundamental, para o processo de luta, a retirada do controle da APESNOESP das mãos do deputado Raul Schwinden, que há anos dirigia a Entidade e tinha posição omissa em relação às reivindicações dos professores e, em alguns casos, apoiava, decididamente, a política da Secretaria de Educação. Formou-se, então uma chapa integrada por professores das escolas que mais se envolviam no movimento, principalmente o Colégio de Aplicação e o Vocacional, representados, respectivamente, pelos professores Odenis Módulo e Edneth Ferrite Sanches; com a vitória dessa chapa, o novo grupo de professores militantes assumiu a Diretoria da APESNOESP.

¹⁶⁵ Eram, principalmente, professores que haviam sido contratados para trabalharem no segundo ciclo; mesmo correndo o risco de esquecer algum deles, sem qualquer hierarquia, acho importante mencionar: Dacy Passos, Carmem Crayde, Tiana Vasconcelos, José Maria Veras, Celso Lamparelli, José Maria Bechara.

3.4.3 As questões pedagógicas

A linha de revisão deveria percorrer todo o sistema de ensino vocacional, conforme os termos do documento, já analisado, que traçou seu percurso, em maio de 1968. Nos dias 2, 3 e 4 outubro, durante a *Reunião dos Supervisores de Áreas do Serviço do Ensino Vocacional*, com a presença da Coordenadora Geral do SEV, o teor das discussões indica que muito pouco estava sendo alcançado.

Sobre essa reunião, além da transcrição das fitas gravadas, divulgada por Chiozzini, há um tipo ata com *Considerações sobre as comunicações dos Supervisores – dias 2, 3 e 4 de outubro de 1968*, incluído na documentação cedida por Olga Bechara ao Centro de Memória da FEUSP (Caixa 18). Não há indicação de autoria, mas, algumas observações, feitas na primeira pessoa, e comentários sobre os Supervisores indicam que a autoria dessas *Considerações* seria de alguém a quem competia julgar o trabalho dos Supervisores, provavelmente, alguém da Coordenação do SEV. Na primeira página, aparecem, manuscritos, os nomes de *D. Olga, D. M. Glória, D. Maria Cândida e D. Dirce* e, também na primeira página há a informação, há a seguinte informação: *Faltam observações de Português, Teatro e Línguas Estrangeiras*.

Não se trata de um texto sistematizado: cada área seguiu um roteiro próprio para sua *comunicação*; no entanto, é possível identificar problemas que podem ser considerados comuns, às áreas e aos ginásios, que indicam aspectos específicos da *situação de grande defasagem entre as concepções da pedagogia do Vocacional e sua realização prática*, depois de sete anos de funcionamento do sistema. Dada à informalidade de um texto que resultou de anotações de discussões ocorridas em um reunião na qual os Supervisores faziam uma espécie de prestação de contas de seu trabalho junto aos professores, à Coordenação do Sistema, sendo, inclusive, inqueridos pela Coordenadora, alguns aspectos são apontados de forma inusitada.

Um dos aspectos mais recorrentes diz respeito à integração. Pelo exemplo da área de Práticas Comerciais, observa-se que faltava a percepção da relação entre a Unidade Pedagógica e os conteúdos específicos da área, de modo que o Supervisor coloca o problema como se a Unidade Pedagógica exigisse da área *conteúdo teórico*, não abrangendo, portanto, a parte prática que deveria ser desenvolvida. Nem mesmo com os esclarecimentos feitos pela Coordenadora *o supervisor [...] ao final da discussão ainda não atingiu a colocação feita sobre as relações da U.P. com os meios práticos*, isto é as Instituições Escolares. Ainda nessa

área, a integração aparece como imposição da área de Estudos Sociais. segundo o Supervisor: *Os orientadores e os professores de Estudos Sociais pressionam o pessoal das Áreas Técnicas no plano teórico; além disso: o Supervisor acha que os professores de P.C. para não criarem casos pessoais aceitam as colocações de Estudos Sociais às vezes inadequadas.*

Outro aspecto importante da referida *defasagem* era o trabalho de grupo, ou melhor, a falta dele, em prejuízo da metodologia de ensino que tinha por fim promover a independência intelectual dos alunos. Um exemplo significativo, nesse caso, era o que constava na comunicação da Supervisora da área de Matemática: *O trabalho é só individual. Não existe participação e diálogo. Os professores carregam conteúdo de informações. os alunos se distribuem em filas. Não há preocupação de integração. Só se preocupam com a Matemática pela Matemática.* Essa situação foi observada no Ginásio de Americana, mas, com mais ou menos intensidade, questões relativas ao trabalho em grupo são mencionadas em outras áreas e em outros ginásios.

Problemas com metodologia e recursos para determinada modalidade de estudo são apontados, de modo muito original, pela comunicação da professora Ruth Póvoas que, juntamente com o professor Joaquim Rocha, respondia pela Supervisão da área de Ciências: *Os alunos não sabiam procurar o assunto sobre flor no capítulo adequado do livro. Não existe uma árvore no G.V. de Batatais.* Nessa mesma comunicação há uma informação reveladora de um dos principais embates internos nos ginásios vocacionais: *A orientadora pedagógica resistiu bastante à orientação dos supervisores.* A tensão entre a orientação pedagógica e os professores não era exclusiva do Ginásio de Batatais; a rigor, essa tensão se manifestava sempre que se discutia a relação entre os conteúdos desenvolvidos e os objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, pode-se acrescentar a informação dada pela Supervisora de Matemática: *Temas de estudo causando dificuldades aos professores [...] Quais as razões? Para a orientação os textos são uma busca de fundamentação. Os professores não aceitam que devem estudar pedagogia e acham que os orientadores devem estudar suas áreas.*

Em relação aos métodos de estudo, a comunicação do Supervisor de Artes Industriais fornece um dado relevante: o fato de os professores da área, na cidade de São Paulo, não conseguirem aproveitar o Estudo do Meio para dar *a imagem da indústria.* Acrescente-se, ainda, *falta de aproveitamento dos recursos da comunidade, com falta de iniciativa.*

Para a linha de revisão que se vinha desenvolvendo, o Supervisor de Artes Industriais, levantava, em sua comunicação, algumas questões fundamentais: *Aprofundar a visão sobre desenvolvimento industrial. O que significa isto para os professores? Têm eles conceito de desenvolvimento, de humanismo, de promoção? a grande indústria não é criticada.*

Essas questões remeteriam a linha de revisão para reflexões sobre a própria origem da proposta de renovação educacional pois, conforme se analisou, esta proposta pretendia direcionar a educação para o atendimento das demandas do *vertiginoso* processo de desenvolvimento paulista, baseado na industrialização, com a conseqüente urbanização e criação da sociedade de massas. A discussão desse aspecto será retomada mais adiante.

Além dos métodos de estudo, um importante componente do sistema de avaliação dos alunos, adotado no Vocacional, é mencionado, como problema, nas comunicações dos Supervisores. Trata-se da dificuldade de elaboração das FOAS, de modo a caracterizar o desempenho do aluno nas áreas e não simplesmente apontar aspectos da personalidade ou do comportamento dos alunos. Essa dificuldade está registrada pela Supervisora de Educação Musical.

A reunião dos Supervisores revelou, também, espaços de divergências entre os professores da mesma área, em alguns ginásios e entre os supervisores. Quando o Supervisor da área de Artes Plásticas informou que *melhorou o trabalho de integração em algumas unidades: Americana e Rio Claro*, a Supervisora de Educação Musical discordou, afirmando que *os professores estavam usando conceitos medievais de arte*.

Para concluir o quadro de problemas pedagógicos, que demandavam revisão e reformulação do sistema de ensino vocacional, é necessário considerar as questões apontadas em relação à área de Estudos Sociais. A comunicação do Supervisor da área aponta, dentre outros, os seguintes problemas:

- 2) Ausência e fraqueza de trabalhos práticos em todas as Unidades Escolares [com algumas exceções]. 4) Trabalho em grupo deficiente no geral. Há exceções. Em Americana os alunos estão enfileirados. Não se recorre aos alunos como equipes.
O supervisor não consegue caracterizar o que é trabalho em grupo e o que se exige no sistema.
- 6) Os professores, de um modo geral estão desenvolvendo assuntos abaixo do nível dos alunos.
Olga aparteia informando que vários professores entendem exigir mais dos alunos como sinônimo de dar quantidade de conteúdo.
- 8) Não relaciona os planejamentos com as possibilidades do aluno para a FOA. Como vêm os professores de Estudos Sociais que sua área é exploratória de interesses e aptidões.
A supervisão de Estudos Sociais parece distante da preocupação de incentivar a observação dos alunos.
O supervisor não percebe ainda a posição de História em Estudos Sociais.
Parece que o supervisor também valoriza muito o conteúdo. (CME/FEUSP, OB, Cx. 18)

Os problemas apontados, embora não sejam diferentes, reforçam o que é colocado pelas outras áreas, mas, os comentários interpolados à comunicação do Supervisor denunciam a tensão existente, nesse momento, entre a Coordenação do SEV e o Supervisor da área núcleo do currículo do Vocacional. E, nesse caso, os comentários não fazem jus ao trabalho desenvolvido pelo professor Newton Balzan, Supervisor da Área de Estudos Sociais. A rigor, a única observação precedente é a última. De fato, o conteúdo era extremamente valorizado na área de Estudos Sociais, o que se pôde constatar na análise do Relato de 1966.¹⁶⁶

As questões pedagógicas, tratadas na reunião dos Supervisores e relatadas no documento analisado, formam um amplo quadro atinente ao trabalho desenvolvido no primeiro ciclo diurno, de tempo integral. Contudo, para a linha de revisão do sistema, o problema pedagógico fundamental seria a concepção de trabalho e, decorrente dela, o significado de *vocacional*, que havia sido a base da proposta de escola experimental que resultou na criação do sistema e que foi recolocada com a instalação do segundo ciclo e do curso noturno, no ginásio da Capital, e a criação do Ginásio de São Caetano do Sul. Ou seja: a linha de revisão colocava o Sistema de Ensino Vocacional em confronto consigo mesmo, com sua própria proposta de educação renovada.

Contudo, na medida em que o sistema, como um todo, foi extinto, a rigor, no ano seguinte ao de sua ampliação, as perspectivas de revisão, aprofundamento e mesmo de reformulação não se concretizaram. Assim sendo, a análise que se segue visa apenas situar a problemática da concepção de trabalho e suas implicações, no momento em que a experiência era colocada em questão; até porque, o problema se situava na origem da proposta, conforme o estudo apresentado por Maria Nilde Mascellani, em sua tese de doutorado. Discutindo o sentido do termo *vocacional*, associado, tradicionalmente, na história da educação brasileira, à competência das escolas profissionalizantes, situado no campo das habilidades manuais e mecânicas, destinadas aos pobres, ela chama a atenção para a ambigüidade que o emprego desse termo acarretava para a experiência do Sistema de Ensino Vocacional:

[...] em nível estadual, a lei e o decreto que, num primeiro momento, serviram de base legal para a instalação dos Ginásios Vocacionais identificava-os como Cursos Profissionalizantes. O fato de a implantação dos Ginásios Vocacionais decorrer de uma legislação sobre o Ensino

¹⁶⁶ O professor Newton César Balzan era, perfeitamente, competente para discutir e elaborar sobre a posição de história na área de Estudos Sociais, no Vocacional, e na educação, em geral. Até porque ele se formara, na USP, quanto o curso ainda era de História e Geografia. Na opinião da grande maioria, se não da totalidade, dos professores da área, seu trabalho como Supervisor era o melhor possível. Atualmente, depois de mais de quarenta anos de estudos, me sinto em condições de proceder à análise e crítica de suas proposições; na ocasião, tudo que eu tinha a fazer, na profícua interlocução com os professores de história e geografia, por ele promovida, estimulada e enriquecida com sua contribuição pessoal, era, felizmente, aprender.

Industrial trouxe muitos problemas, no sentido de confundir com algum tipo de inovação nessa área uma proposta de formação ampla, que envolvia áreas de cultura geral e também áreas de cultura técnica, mas fazendo convergir ambas para a formação de um espírito crítico no homem e no cidadão. Assim, o artifício usado na elaboração da lei nos levou a carregar esta contradição durante muito tempo, o que exigiu muito esforço para divulgar o sentido que atribuíamos ao termo (MASCELLANI, 1988, P. 102)

Ou seja, a expressão *vocacional* não dava conta da associação que se pretendia fazer entre a preparação para o trabalho e a formação do espírito crítico. A contradição mencionada pode ser constatada nas observações feitas pelo Supervisor da área de Artes Industriais, atrás citadas, que apontam para a dificuldade, percebida no trabalho dos professores da área, para os quais o desenvolvimento de um aprendizado técnico chocava-se com a perspectiva crítica que a área, em consonância com a proposta do sistema, deveria enfatizar.

A solução dessa ambigüidade teve que ser buscada numa concepção de trabalho que não separa o *fazer* do *pensar* e ambos do *ser*. No plano teórico, essa solução foi alcançada e está formulada em diversos textos produzidos pelo SEV, notadamente nos PPA/GVs. Na prática, porém, ao se estabelecer a linha de revisão, era evidente que havia, ainda, necessidade de despender esforços no sentido de se promover, junto aos professores, o entendimento de que o termo *vocacional* ia além da definição de um campo profissional onde o educando deveria atuar e se constituía, também, na escolha de uma forma de *ser*, e de se comprometer, no mundo.

A necessidade de novos esforços se tornou mais evidente com a criação do segundo ciclo e do curso ginásial noturno. O segundo ciclo, estruturado em cursos profissionalizantes, estabelecendo, como exigência curricular, que os alunos tivessem um emprego, trazia o desafio pedagógico de se realizar, efetivamente, a articulação de uma formação geral, humanística, com uma formação técnico-profissional, capaz de promover a inserção do jovem no mundo do trabalho. O curso noturno, freqüentado por jovens e adultos que já eram, de fato, trabalhadores, dava sentido mais efetivo à proposta de se desenvolver a educação a partir da experiência de vida do educando, destacando-se sua condição de trabalhador. Tratava-se, em ambos os casos, de considerar o trabalho como princípio educativo.

No entanto, não era possível perder de vista que o desenvolvimento capitalista e a existência de atávicos preconceitos contra o trabalho, particularmente, contra o trabalho braçal, faziam com que, na sociedade brasileira, o trabalho fosse concebido como forma de exploração e de castigo.¹⁶⁷ Esse tipo de concepção era identificado no interior das

¹⁶⁷ Muitas das discussões sobre os conceitos e, sobretudo, os preconceitos, em relação ao trabalho na sociedade brasileira, das quais participei, no Vocacional e, mais tarde, na militância do movimento docente, na

comunidades que o Sistema de Ensino Vocacional abarcava; os professores, que tinham a responsabilidade de promover sua crítica, não eram, absolutamente, imunes a seus efeitos.

Essa situação foi identificada e criticada por Maria Nilde Mascellani, em palestra aos professores, proferida no auditório do Colégio Vocacional Oswaldo Aranha, entre outubro e o fim do ano de 1968.¹⁶⁸ As análises e até provocações feitas pela Coordenadora do SEV incidem sobre o conjunto de problemas de natureza pedagógica que vinham sendo colocados desde que o sistema começou a definir uma linha de revisão, isto é, desde o final de 1967; especificamente sobre a questão do trabalho seu pronunciamento foi nos seguintes termos:

A constatação mais séria que se fez, e eu vou dizer a vocês como foi, porque foram os próprios professores que a fizeram, é que essas concepções não estavam dentro dos professores. Nós estávamos falando de trabalho, enquanto trabalho é para os outros. E enquanto nós ficamos em um trabalhinho intelectual, assim, muito bonitinho, muito bem posto na sociedade, com um certo prestígio de trabalho intelectual, que é o trabalho do professor, mas dentro de nós não existe uma concepção de trabalho como construção. (Apud CHIOZZINI, 2010, p.148)

Feita essa constatação, seguem-se exemplos de como os professores teriam dificuldade em assumir trabalhos considerados “inferiores” ao trabalho intelectual, o que dificultaria o tratamento desse tipo de questão com os alunos, pois seria complicado cobrar deles posições não preconceituosas, em relação ao trabalho, se os próprios professores são incapazes de dar o exemplo. E, tentando indicar possíveis soluções para esse tipo de problema, Maria Nilde se posicionava da seguinte maneira:

Uma das coisas que estava se pensando em inaugurar, e aí seria extensiva a todos os alunos, mas com a 1ª série, com esse objetivo de treinar as crianças para uma prática e uma concepção de trabalho, destruindo determinados preconceitos, seria os alunos assumirem a limpeza da escola. A limpeza e a conservação da escola. O que eu entendo de conservação significa carpintaria, marcenaria, eletricidade, pintura, limpeza mesmo, quer dizer, lavar o chão, esfregar as portas, tudo isso. Então, ainda, ao fim do anos, nós encontrávamos alguma resistência por parte de certos professores [...] Quando um aluno me vê com a vassoura na mão, limpando a sala, ele passa

Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba – ADUFPB – e na Associação dos Docentes do Ensino Superior – ANDES - que discutia a integração dos professores no mundo do trabalho, contaram com a preciosa colaboração dos compositores de música popular brasileira. Dentre eles, Ismael Silva fornece uma inofensível “verdade” sociológica e psicológica: sua música *O que será de mim*, em parceria com Nilton Bastos e Francisco Alves, afirma, com lucidez: *Se eu precisar algum dia / De ir pro batente / Não sei o que será / Pois vivo na malandragem / E vida melhor não há / (...) Oi não há vida melhor / E vida melhor não há / Deixa falar quem quiser / Deixa quem quiser falar / O trabalho não é bom / Ninguém pode duvidar / Oi, trabalhar só obrigado / Por gosto ninguém vai lá* (Coleção Folha RAIZES – Vol. 21, p. 53)

¹⁶⁸ Essa palestra faz parte do conjunto de gravações transcritas por Daniel Chiozzini; segundo esse pesquisador: *Não foi possível datar a gravação, apenas aferir, pelo teor das informações que a mesma ocorreu após as reuniões de avaliação ocorridas no início de outubro e antes do fim do ano de 1968. Não foi possível saber se essa palestra foi dirigida ao conjunto dos professores ou apenas a uma unidade específica, mas fica claro pelo teor da gravação, que o público era composto de professores do Ginásios* (CHIOZZINI, 2010, p. 142)

a mão na vassoura e limpa também, não é? [...] E houve professores que, talvez não percebendo a dimensão dessa prática e dessa experiência, justificavam que existe uma preocupação de “economizar servente”, ou não havendo servente a gente deseja que o professor assuma esse papel, o que absolutamente não é. Porque ainda que a gente tivesse a casa povoada de servente, a gente pode perfeitamente assumir essas atividades e por a servente trabalhando junto. [...] Num momento em que uma escola precisa chamar um jardineiro para cortar uma grama para que naquele trecho do terreno se jogue bola, eu acho que é a declaração de insucesso do processo educacional. Porque se nós estamos preparando esses jovens para enfrentar um problema, para resolver dificuldades, para se autoafirmarem perante tanta coisa, não é um campinho de grama que deve assustá-los (Apud CHIOZZINI, 2010, p. 149).

A Coordenadora do SEV estava relatando um tipo de prática que, na verdade, era recorrente nos ginásios vocacionais. Bem entendido, não integrava a rotina diária do trabalho escolar, até porque as atividades didáticas eram muito absorventes, tanto para os alunos como para os professores. Mas, essa era, em geral, a sistemática de trabalho adotada em ocasiões especiais (como seria construir o campinho, por exemplo). Na organização das festas e de toda sorte de eventos dos quais a escola participava, nas mudanças de prédios ou na arrumação de ambientes para atividades que demandassem espaços diferenciados, alunos, pais de alunos, funcionários e professores, e até mesmo membros da comunidade, indiscriminadamente, punham mãos à obra.

Talvez, o objetivo da palestra fosse convencer professores antigos a continuarem e professores novos a iniciarem um tipo de ação que distinguiu o Vocacional das outras escolas. No entanto, essa ação não era suficiente para levar à compreensão do trabalho, qualquer trabalho: da servente, do mecânico, do jardineiro, do professor, como construção. A formação da consciência de que o trabalho é ato criativo, por excelência, por meio qual o ser humano se afirma como sujeito, no processo histórico de construção de sua cultura, do seu mundo e de si mesmo, pressupõe crítica e reflexão sobre a realidade social. Embora pareça contraditório, a concepção de trabalho que o Vocacional propunha, como fundamento para sua proposta de renovação educacional, exigia dos professores um rigoroso aprimoramento intelectual.

Em 1968, avançar na direção desse aprimoramento era o grande desafio que o Sistema de Ensino Vocacional fazia a seus professores. Mas, parafraseando Zuenir Ventura, o ano de 1968 não terminou; o desafio do Vocacional ficou preso no tempo.

3.4.4 Rivalidades

O Sistema de Ensino Vocacional não era a única experiência que se realizava no estado de São Paulo; nem mesmo era a única proposta de renovação educacional do estado. Além dos trabalhos desenvolvidos sob a coordenação do SEV, a Secretaria de Educação, por meio de outros setores, desenvolvia programas junto à rede escolar que podiam se apresentar como alternativas diferentes de renovação e até mesmo como contrários à proposta do ensino vocacional.

Em 1968, enquanto os responsáveis pelo ensino vocacional promoviam sua revisão e começavam a implementar novas experiências que poderiam levá-lo a reformulações, duas das diversas medidas adotadas pela Secretaria de Educação suscitavam discussões e posicionamentos que envolviam questões de filosofia e metodologia da educação sobre as quais o SEV não poderia ficar alheio.

A Secretaria de Educação de São Paulo iniciara, em 1967, a elaboração de um Plano Estadual de Educação, coordenada pelo Departamento de Educação, então dirigido por José Mário Pires Azanha, cujo objetivo era implementar processos de mudança educacionais nas escolas estaduais; nessa perspectiva, em 1968, teve início a política que visava garantir o acesso ao curso ginásial a todos os alunos que concluíssem o curso primário: o primeiro passo foi a realização do exame de admissão único, para todos os ginásios da rede estadual; a partir do ano seguinte, esse exame seria extinto e o ingresso ao curso ginásial, enquanto não se assegurassem vagas para todos, obedeceria a outros critérios.¹⁶⁹ Essa medida provocou reação contrária de diversos setores sociais, inclusive da APESNOESP, que a consideravam demagógica e que, sob pretexto de democratizar o acesso à escola, levaria a educação à perda de qualidade.

Os ginásios vocacionais, por serem escolas experimentais e subordinadas a um órgão especial da Secretaria – o SEV – não se subordinando ao Departamento de Educação, não foram afetados por essa medida; no entanto, entre outras, essa mudança determinada pela política educacional oficial do estado, reascendia a recorrente imputação de elitista à proposta

¹⁶⁹ Em 1971, a lei nº 5692, expressando o pensamento do regime ditatorial que se instalara no país, estabeleceu novas diretrizes e bases para a educação nacional; dentre outras mudanças, a estrutura do ensino primário e secundário foi substituída pela organização dos graus de ensino, criando-se o Primeiro Grau, de oito anos, reunindo os antigos cursos primário e ginásial, o atual Ensino Fundamental (agora com nove anos), e o Segundo Grau, correspondente ao curso colegial, atualmente Ensino Médio. A nova lei estabeleceu a formação para o trabalho como objetivo fundamental dos dois graus de ensino, determinando a profissionalização obrigatória no Segundo Grau. Contudo, a questão da concepção de trabalho, permaneceu não resolvida e ainda está em pauta nos meios educacionais brasileiros.

do Vocacional. Era mais uma das diversas frentes de debates que se apresentavam para o sistema.

Dentre essas frentes, a mais destacada, em 1968, foi a que se abriu com a criação dos Ginásios Estaduais Pluricurriculares. A criação desses ginásios, que deveriam começar a funcionar no ano seguinte, decorreu da convergência de dois dispositivos legais distintos e que tinham propósitos diferentes: a Resolução nº 7/63 do Conselho Estadual de Educação, inoperante até então, que propunha a criação de ginásios pluricurriculares e um convênio estabelecido entre a Secretaria de Educação de São Paulo e o MEC para a instalação de oficinas de Artes Industriais em ginásios paulistas. A junção desses dois dispositivos enfraqueceu a proposta pedagógica da Resolução do Conselho Estadual, pois essa concebia a idéia de um currículo comum a todos os ginásios, que desse dar lugar a opções diferenciadas, profissionais ou de continuação dos estudos, e o que foi estabelecido, com os ginásios recém criados, era apenas o acréscimo de uma atividade de iniciação profissionalizante.¹⁷⁰

Essa medida foi divulgada por meio de um grande aparato acadêmico, com seminários, conferências, palestras e debates organizados em diversas cidades do estado, para os quais eram convidados os professores que deveriam trabalhar nos estabelecimentos que se transformariam no novos ginásios pluricurriculares.

O SEV foi convidado para integrar esse processo de divulgação e discussão da nova proposta de educação da Secretaria Estadual. Mas, sua posição foi, desde logo, contrária à proposta, até porque, a expectativa era que a experiência do Vocacional, uma vez avaliada e revista, conforme se propunha, fosse, paulatinamente, estendida a toda rede pública. Nesse sentido, preparou-se, no SEV, um documento que comparava o ensino vocacional à proposta dos ginásios pluricurriculares, de modo a demonstrar a inoportunidade da nova medida.

Esse documento, intitulado *PROBLEMAS - PLURI*, é dividido em quatro colunas: *PROBLEMAS – GOT-PLURI – VOCACIONAL – CONSIDERAÇÕES* e apresenta, na primeira coluna, uma relação de quinze problemas educacionais; nas outras duas colunas analisa cada problema sob a perspectiva das duas propostas educacionais em questão e, na última coluna, expõe razões que valorizam as soluções já elaboradas pela proposta do Vocacional.

O primeiro problema situa a questão geral da renovação educacional e, por isso, é suficiente considerá-lo para se formar uma idéia do posicionamento do Vocacional.

PROBLEMA: 1º – Há necessidade de se definir, exatamente, qual o programa de renovação que se pretende instalar no Estado de São Paulo.

¹⁷⁰ Sobre essas questões, consultar artigo de José Mario Pires Azanha: *Considerações sobre a política de educação no Estado de São Paulo*. IN: Educação e Pesquisa. Vol. 30, nº 2; maio/agosto – 2004.

GOT-PLURI – O programa global do Pluri reduzido à instalação de oficinas e somente a preparação dos respectivos professores, levará a uma distorção do programa de renovação proposto pela Resolução do Conselho Estadual de Educação e transformando o Pluri na proposição do GOT.¹⁷¹

VOCACIONAL – A estrutura do Ensino Vocacional inclui várias atividades técnicas como Artes Industriais, Práticas Comerciais, Economia Doméstica, Práticas Agrícolas e Artes Plásticas. Estas têm objetivos bem definidos e em adequação com os objetivos gerais. Todo o currículo pe uma nova proposição de educação. Quanto à estrutura formal, o Ensino Vocacional põe em prática tudo o que foi previsto para o pluricurricular, enquanto proposição contida na Resolução nº 7 do C.E.E. e em funcionamento desde 1962.¹⁷²

CONSIDERAÇÕES – Dada a necessidade de optar por um programa de renovação que melhor atenda à necessidade da atual conjuntura escolar de ensino médio, e, considerando o disposto na Resolução nº do C.E.E, nada mais deve ser feito do que cumpri-la integralmente [como o Vocacional já vinha fazendo] (CME/FEUSP, OB, Cx. 18).

Apesar de ter toda essa discussão elaborada, contemplando problemas que se referiam a todo o processo político e pedagógico de uma renovação educacional, o SEV decidiu não participar das atividades programadas pela Secretaria de Educação para debater a nova proposta, mesmo tendo sido convidado.

Em reuniões, das quais participavam membros das diferentes equipes do SEV e alguns professores e orientadores, chegou-se à conclusão que qualquer participação de integrantes do Vocacional nesses debates poderia parecer que o Sistema estaria endossando uma proposta com a qual, afinal, não concordava. Optou-se então, por enviar, pelo menos aos seminários mais amplos, um grupo de representantes do SEV, com a inclusão de alguns professores, como observadores.

Um jornal¹⁷³ noticiou um desses seminários, assistido por um grupo do Vocacional, ocorrido na Faculdade de Educação da USP, provavelmente no final do ano; a matéria é altamente elogiosa, louvando a iniciativa de reformulação da educação e, particularmente, a

¹⁷¹ O primeiro Ginásio Orientado para o Trabalho – GOT – na rede pública foi criado em 1963 e representava outra alternativa, além dos Vocacionais e do Ginásio Pluricurricular Experimental da Lapa, para a integração entre a formação geral e a formação técnica profissional.

¹⁷² A Resolução é de 1963, portanto o Vocacional se antecipara a ela.

¹⁷³ Na documentação do Acervo EFS há uma folha na qual estão colados dois recortes de jornais, sendo que no primeiro não está identificado; neste recorte, com uma foto em que é possível identificar professoras do Vocacional (salvo engano), noticia-se o seminário, realizado na Faculdade de Educação, no qual Terezinha Fran pronunciou palestra e ao qual compareceram alguns *observadores* do Vocacional (eu estava entre eles). O outro é uma notícia sobre a criação do segundo ciclo em Rio Claro, publicada pelo jornal Diário de São Paulo, no dia 17 de novembro de 1968. No lado esquerdo da folha, junto ao primeiro recorte, há o seguinte aviso: *amiga secreta tome nota*. Este aviso, provavelmente dirigido à Edneth, chama atenção para a performance da *rival* do Vocacional.

participação da professora Terezinha Fran¹⁷⁴, que é considerada: *entusiástica empreendedora da educação renovada no Estado*, informando que, entre outros temas, a educadora apresentou a criação dos ginásios pluricurriculares, *como uma tentativa oficialmente reconhecida de renovação educacional*.

É preciso entender muito bem o sentido dessas observações do jornal: Terezinha Fran era a Coordenadora do Ginásio Experimental Pluricurricular da Lapa, uma outra experiência de renovação educacional que adotava métodos inovadores de ensino e, embora de modo diferente do que se fazia no Vocacional, incluía a questão da formação para o trabalho. Os Ginásios Pluricurriculares, criados por força da Resolução nº 7/63 do CEE, não eram ligados a essa experiência. Mas, a participação de sua Coordenadora nos debates, apoiando a iniciativa da Secretaria da Educação e colocando-se à disposição dos professores para, com apoio da experiência que coordenava, ajudá-los a resolver os problemas de ordem metodológica que iriam enfrentar e, ainda, a coincidência da designação *pluricurricular*, fizeram com que se firmasse o entendimento de que a Secretaria da Educação estava oficializando a experiência da Lapa como a renovação educacional para a escola pública paulista.

Essa confusão, a rigor, não foi inventada pelo jornal; ela era percebida nas próprias atividades, conforme os *observadores* do Vocacional puderam constatar.¹⁷⁵ Não só por esse motivo, mas, posteriormente, avaliou-se que a decisão tomada pelo SEV havia sido equivocada. O Sistema perdeu uma ótima oportunidade de dar a conhecer ao grande número de professores da rede, reunidos nos seminários, sua filosofia e metodologia de trabalho e as inovações teóricas e metodológicas que já tinham sido realizadas. E isso sem prejuízo da crítica que deveria ser feita à proposta da Secretaria de Educação, sobretudo, apontando sua grande falha : ela era uma proposta de gabinete; não tinha sido iniciativa dos executantes.

Havia, efetivamente, no contexto da política educacional do Estado, disputas em termos de prerrogativas sobre a questão da renovação educacional, na medida em que o Departamento de Educação, procurando isolar e desqualificar o SEV, começou a desencadear

¹⁷⁴ Terezinha Fran, era conhecida, nos meios *vocacionos* como a grande rival de Maria Nilde, no contexto dos projetos de renovação educacional; cogitava-se, inclusive, de inimizade pessoal entre as duas. Nesse momento, em que a questão das opções políticas era decisiva para os projetos e políticas educacionais, as Coordenadoras do SEV e do Experimental da Lapa se colocaram em campos opostos. A primeira, defrontando-se com a ditadura militar, perdeu o cargo, foi presa e respondeu a processo. Terezinha Fran acabou por se tornar Coordenadora do SEV e, após sua extinção, Coordenadora do órgão da Secretaria da Educação que ocupou o mesmo espaço.

¹⁷⁵ Estar presente como observadores nesse seminário, sem poder intervir, expondo a experiência que se fazia no Vocacional, foi decepcionante para os professores do Vocacional e para muitos professores da rede que tinham a expectativa de contar com o apoio dessa proposta de renovação educacional consolidada, seja para implementar o novo trabalho seja para contestá-lo junto às autoridades.

outros processos de renovação da educação, em detrimento da experiência de ensino vocacional que estava amadurecida para uma expansão que, pelo projeto original, deveria começar a ocorrer tão logo se completasse a avaliação geral programada para o ano de 1968.

Acrescente-se, ainda, que, perante a instável e conturbada situação política da época, os integrantes do Vocacional viam-se na contingência de assumir posições de engajamento e, obviamente, considerando a diversidade dos quadros que compunham o Sistema, não seria possível cogitar-se de opções unânimes; sendo assim, os embates externos e as divergências e contradições internas se somavam, multiplicando os problemas da complexa linha de revisão.

Internamente, como já se analisou, a posição assumida pelo SEV foi a de questionar e enfrentar tudo que pudesse afetar a adequação das práticas adotadas aos objetivos da proposta educacional. Externamente, a ação positiva, adotada pelo SEV, foi a de sistematizar e divulgar os serviços prestados pelo Sistema de Ensino Vocacional ao desenvolvimento da educação em São Paulo, notadamente, aos professores e, de preferência, à escola pública.

Os textos, produzidos e divulgados com essa finalidade, reúnem informações e análises das atividades de ensino e de pesquisa realizados na áreas de estudos e pelas equipes do SEV e relatos e quadros demonstrativos dos vários tipos de atendimentos e assessorias que o SEV e os ginásios prestavam aos professores, escolas e instituições culturais, nas suas respectivas comunidades.¹⁷⁶ Vários textos foram produzidos para comunicações feitas em eventos culturais e científicos. Os mais importantes foram os produzidos para o I Simpósio do Ensino Vocacional, organizado para integrar a XX Reunião da SBPC, de São Paulo, de 8 a 12 de julho de 1968. Estes textos eram, em si, considerados uma contribuição bibliográfica e documental à formação e ao trabalho dos educadores, conforme se analisou no capítulo anterior.

Nessa divulgação da produção científica e dos serviços prestados pelo Vocacional, a ênfase foi dada aos cursos de treinamento que passaram a ser procurados não apenas pelos candidatos a emprego no Sistema, mas, também, por professores interessados em aprimorar seus conhecimentos e métodos de ensino para empregá-los nas escolas em que trabalhavam.

Em palestra seguida de perguntas da platéia, Maria Nilde Mascellani, Coordenadora do SEV, analisa, em linhas gerais, o que era o Ensino Vocacional e apresenta um quadro sobre o curso de treinamento, que se referia ao período de 1961 a 1968, fornecendo os seguintes dados: 42% dos que fizeram o curso não se integraram na rede do sistema vocacional; em 1964/1965, *a maioria quase absoluta havia partido para a aplicação em*

¹⁷⁶ Alguns desses textos estão referenciados na Bibliografia desta Tese.

outras escolas daqueles princípios fundamentais de uma educação renovada como nós a entendemos [...]. Ela informava, também, que o sistema atendia a convites para palestras e assessorias nas escolas tanto quanto recebia professores e estudantes para estágios e visitas; num total de 7.320 pessoas que solicitaram algum atendimento, 6.455 foram atendidas.

Maria Nilde Mascellani se utilizava desta palestra para anunciar as mudanças que, decorrentes da avaliação/ revisão que vinha sendo feita, começariam a ser implantadas a partir do ano seguinte, entre elas, a experiência de primeiro ciclo em meio período, como passo para aproximar a metodologia experimental do sistema de ensino vocacional da realidade comum da rede escolar; explicava a importância da participação dos pais no processo educativo, e, em vista disso, destacava a colaboração das associações de pais dos alunos dos ginásios vocacionais e afirmava a disposição da Federação que as reunia em colaborar com as outras escolas para a organização de Sociedades de Pais; anunciava, também, um curso de férias para o próximo fevereiro.¹⁷⁷

A data da apresentação da palestra da professora Maria Nilde Mascellani, Coordenadora Geral do Serviço do Ensino Vocacional, emblematicamente, é 13 de dezembro de 1968.

A decretação do Ato Institucional nº 5 – o AI5 – não impediu a realização da palestra, mas impossibilitou a realização de tudo que nela se propunha. Daí para frente, e por um longo tempo, a rigor, até o momento presente, a educação brasileira tomou rumos que não passavam pela linha de revisão do Sistema de Ensino Vocacional.

Entretanto, como a história retém tudo que acontece, preservou-se o que esse sistema tinha de *interessante e original*, a ponto de levar Edneth Ferrite Sanches, jovem orientadora pedagógica do Ginásio Estadual Vocacional de Americana, a escrever aos colegas, professores da equipe por ela orientada, em 30 de maio de 1965, afirmando: *não devemos medir esforços para alcançar o sucesso. Estou predisposta a dar tudo que possuo para ajudá-los.* Esse era o *ESPÍRITO* do Vocacional.

A linha de revisão do Sistema de Ensino Vocacional, antes de completar-se, foi contida, imobilizada ou, talvez, apenas interrompida, pelo fim da experiência. As considerações, feitas a seguir, procuram desvendar em que medida o fim da experiência do Vocacional preservou os sucessos alcançados pelos esforços de um conjunto de profissionais que deu tudo de si para implementar, no Estado de São Paulo, a mais elaborada proposta de renovação da educação.

¹⁷⁷ *Palestra de Maria Nilde Mascellani para divulgação do Serviço Vocacional* (CHIOZZINI, 2010, Anexo IV, p, 285-292).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINAL DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO VOCACIONAL

O FIM DA EXPERIÊNCIA

O Sistema Público de Ensino Vocacional de São Paulo não chegou a realizar sua linha de revisão. Não se pode, portanto, afirmar quais teriam sido, e como teriam sido implementadas as soluções para os embates e contradições que foram identificados, depois dos seis primeiros anos de sua existência. No entanto, é possível reconhecer que, apesar dos embates e das contradições, ou exatamente por causa deles, foi possível criar um sistema formal de educação pública que contemplava e resolvia, amplamente, todas as grandes questões educacionais da época e que persistem como problemas para a sociedade brasileira atual. Nesse sentido, o registro dessa experiência singular de educação renovada pode fornecer fundamentos, conteúdos e conceitos que seriam altamente enriquecedores de um debate que visasse a construção de projetos adequados para a educação no país, atualmente.

O registro da experiência do Vocacional passa, necessariamente, pela reflexão sobre seu encerramento.

O jornal O Estado de São Paulo, em sua edição do dia 13 de dezembro de 1969, publicou artigo intitulado: *Polícia investiga ginásios*; trata-se de notícia sobre a ocupação, no dia anterior, dos ginásios vocacionais do Estado, por agentes da Polícia Federal e do Quinto Grupo de Canhões 90 mm Antiaéreos – 5º GCan – sediado em Campinas. As informações fornecidas pelo artigo não são completas: menciona a ocupação dos Ginásios Vocacionais Oswaldo Aranha, na Capital, Chanceler Raul Fernandes, em Rio Claro e o de São Caetano do Sul, afirmando que não se sabia o que havia ocorrido nos outros três ginásios. Na verdade, todos os ginásios foram ocupados no dia 12 de dezembro, um ano depois da vigência do AI5.

No dia 19 de dezembro, o jornal a Tribuna da Imprensa, do Rio de Janeiro, publicou artigo do jornalista Hélio Fernandes, cujo título expressava a posição do articulista em relação ao assunto: *Mandem parar as perseguições contra o extraordinário ensino vocacional de São Paulo*. Esse artigo foi utilizado por Ângela Tamberlini (2001), que o cita amplamente, nas exposições e análises apresentadas os acontecimentos que marcaram a extinção do Vocacional.

Um dos relatos mais completos e claros sobre o encerramento da experiência do Vocacional é a reportagem da Revista Visão, de 11 de janeiro de 1970; com chamada na capa: *VOCACIONAL: RENOVAÇÃO OU SUBVERSÃO?* anuncia uma longa matéria intitulada

Ensino Vocacional: trajetória de uma heresia, na qual resume a história do Vocacional, com informações colhidas, principalmente junto à própria Maria Nilde Mascellani que, na conclusão do artigo apresenta uma ponderação inequívoca:

O sistema que é apontado como subversivo, os métodos que suscitam críticas, a terminologia em que muitos querem ver intenções ideológicas, são os mesmos, exatamente os mesmos, que ainda há um ano inspiravam elogios das autoridades ligadas à educação.¹⁷⁸ Não foi o vocacional que mudou: foi o julgamento da experiência (p. 27).¹⁷⁹

A mudança de julgamento e as perseguições ao sistema, a rigor, haviam se iniciado logo após o envolvimento de integrantes do SEV, dos professores, estudantes e pais de alunos dos ginásios vocacionais nos movimentos sociais e políticos que, a partir de maio de 1968, tentaram, sem sucesso, impedir o avanço do regime militar no país.

No entanto, o término da experiência do Vocacional foi um processo mais amplo do que o determinado pelas perseguições políticas e policial-militares, embora as englobasse. É preciso considerar os efeitos das cisões internas, que se manifestavam tanto em termos pedagógicos como em termos políticos e, até mesmo, em termos pessoais. Contribuíram, ainda, para esse processo, as pressões da própria Secretaria de Educação que, desconsiderando uma experiência já amadurecida de renovação educacional, promovia mudanças no sistema público de educação, marginalizando o SEV que havia sido criado, pela própria Secretaria, exatamente com este fim.

Do ponto de vista das questões internas, um dos principais componentes do processo de término da experiência do ensino vocacional, não registrado pela documentação e não analisado pelas pesquisas que, até agora, se ocuparam de sua história, foi o isolamento do segundo ciclo e do curso noturno¹⁸⁰, instalados, em 1968, na unidade da Capital (que se tornou Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha), em relação à experiência que vinha sendo feita no curso ginásial diurno.

Parece ter havido, por parte do SEV, uma política deliberada no sentido desse isolamento. A situação mais complicada e inexplicável era o fato de os professores do

¹⁷⁸ Maria Nilde se refere ao episódio, relatado na abertura do artigo, ocorrido durante a Reunião da SBPC, em julho de 1969, quando o Ministro da Educação, Tarso Dutra, ao cumprimentá-la, definiu o ensino vocacional como *trabalho brilhante, experiência pedagógica de grande valor e esperança do ensino secundário no Brasil*, ignorando que ela já havia sido destituída do cargo que ocupa à frente da experiência.

¹⁷⁹ As perseguições e, finalmente, a ocupação policial militar sofridas pelo ensino vocacional foram tratadas, também, por: MARQUES (1985); OLIVEIRA (1986) e MASCELLANI (1999).

¹⁸⁰ Além do curso ginásial, no período noturno do GV Oswaldo Aranha foram instalados, também, os Cursos Complementares que representavam uma nova proposta educacional para jovens e adultos com defasagem de escolaridade, para os quais, até então, havia apenas a alternativa dos exames de *Madureza*. Os Cursos Complementares eram projetos de educação popular, inspirados nos trabalhos de Paulo Freire e, mais do que as demais propostas curriculares do Sistema de Ensino Vocacional, despertariam suspeita de serem *subversivos*.

segundo ciclo não se reportarem aos Supervisores de áreas e, portanto, não partilharem com os colegas do curso ginásial as atividades de planejamento e nem os estudos específicos, nas reuniões de áreas. A interlocução, que ocorria nessas ocasiões, teria sido fundamental para se discutir, na *linha de revisão*, as questões sobre a eficácia das técnicas de estudo adotadas e do tipo de tratamento que era dado aos conteúdos específicos das áreas de cultura geral. Sobretudo, essa interlocução poderia ter evitado alguns equívocos de avaliação política.

Newton Balzam, em depoimentos a Daniel Chiozzini, chegou a afirmar que os professores do segundo ciclo eram:

—Ligados a partidos sim, eu não sei exatamente, eu acredito que eles entraram no Vocacional como elementos de esquerda para, talvez, pensando numa revolução que viria, eles assumirem a liderança. Então era uma pessoa da esquerda. Mas nós ali dentro do Vocacional evidentemente que tínhamos também uma visão de esquerda, democrática. Mas esse pessoal era muito antipático. Eu diria que eles eram de extrema esquerda. Eles olhavam para nós com um ar de desprezo, um pessoal pernóstico. Eu tinha a impressão que eles achavam micho o nosso trabalho. Eles não diziam o que eles eram, mas nós não nos entrosamos com esse pessoal (Apud CHIOZZINI, 2003, p 87).

A falta de entrosamento, resultante de alguma inexplicável deliberação da administração do SEV ou de idiosincrasias pessoais, era o único motivo para esse tipo de avaliação sem fundamento e, em certo sentido, irresponsável. Simpatias ou antipatias à parte, os professores que se destacaram como lideranças políticas no segundo ciclo eram profissionais competentes que mantinham a mais correta postura de educadores. De fato, eram pessoas comprometidas e engajadas politicamente que, por isso, sofreram diretamente a repressão da ditadura. Nenhum deles, porém, pretendeu usar o Sistema de Ensino Vocacional como massa de manobra.¹⁸¹

Havia, com certeza, espaços e momentos de convivência entre todos os professores: conferências e seminários com a presença de especialistas convidados, leituras e debates das peças inéditas de Jorge Andrade¹⁸²; e, até que o AI5 as impedisse, as assembleias para discutir as ações políticas que agitavam o movimento docente no Estado congregavam, também, todos os professores, isto é: todos os que participavam do movimento.

¹⁸¹ Tais afirmações decorrem do convívio profissional e pessoal que mantive, enquanto foi possível, com colegas que, depois do AI5, como muitos brasileiros que lutavam pelo restabelecimento da democracia, foram vítimas das perseguições política, sendo, alguns, obrigados a deixar o País.

¹⁸² *As Confrarias*, *Rastro Atrás* e *O Sumidouro* foram peças que os professores, pais e outras pessoas interessadas, conheceram, em primeira mão, em sessões organizadas pelo Vocacional, na época dos planejamentos ou em programações especiais, tendo a oportunidade de debatê-las com o autor.

No entanto, mesmo a convivência diária era pouca, pois as atividades de cada ciclo se davam em prédios específicos; os únicos locais comuns eram o refeitório e a Biblioteca Central.

Para os professores que haviam ingressado no sistema já no segundo ciclo, essa situação era sentida como normal, mas para o pequeno grupo, proporcionalmente, formado por professores que vinham do primeiro ciclo essa situação gerava uma sensação de descontinuidade que demandava um certo ajustamento.¹⁸³

Foi, portanto, em um ambiente interno de estranhamentos que as pressões externas se fizeram sentir. Já no segundo semestre de 1968, quando as manifestações políticas, principalmente, as passeatas populares contra o regime militar, passaram a ser reprimidas, as tensões entre os professores e os alunos se tornaram mais evidentes; houve uma espécie de depuração separando-se os que estavam, de fato, engajados na luta política, daqueles que, até então, participavam por *festividade* ou mesmo apenas para não se indispor com colegas.¹⁸⁴ No fim do ano, a decretação do AI5 corroborou as piores expectativas dos que consideravam a possibilidade de endurecimento político contra os setores que se organizavam para defender a democracia ameaçada.

Ainda no final de 1968 a Coordenação do SEV demitiu a maior parte dos Supervisores de áreas, por entender que os mesmos não se afinavam mais com as propostas do sistema, estabelecendo uma quebra decisiva na já combalida unidade na equipe que, afinal, orientava filosófica e pedagogicamente a execução da proposta do ensino vocacional. Em função do processo de avaliação, como acontecia no final de cada ano, alguns professores que foram demitidos consideraram-se perseguidos, politicamente.

¹⁸³ Nesse grupo de professores eu era a única que vinha de um ginásio do interior, o de Barretos, os demais, como a grande maioria dos alunos, eram provenientes do ginásio da Capital, por conta disso, conforme fui informada anos mais tarde, pelos próprios alunos, alguns deles, que esperavam ter no colegial a mesma professora de história da quarta série, tinham decidido *boicotar* a professora *intrusa*. Nunca me dei conta desse *boicote* e, na verdade, entre esses alunos estavam alguns com os quais, ao longo dos três anos do curso, desenvolvi mais afinidade.

¹⁸⁴ A expressão *esquerda festiva* tornou-se corrente no vocabulário político da época, usada para designar pessoas e atitudes que encaminhavam propostas políticas de modo irresponsável, comprometendo e, sobretudo, expondo pessoas e instituições que, a rigor, não estavam preparadas ou não concordavam com os encaminhamentos dados à luta política. Era possível, no âmbito do Vocacional, deparar-se com uma certa falta de percepção da gravidade do momento político. Em agosto de 1968, indo a Barretos, para assistir à Festa do Peão de Boiadeiro, em visita ao meu antigo GV deparei, no quadro de avisos da sala do cafezinho, com uma foto, tirada em uma passeata contra o avanço da chamada política de exceção, realizada na cidade de São Paulo, publicada no jornal O Estado de São Paulo, na qual apareço segurando uma das pontas de uma faixa, segurada na outra ponta por Darcy Passos, em que estava escrito *UNIÃO – PARTICIPAÇÃO – AÇÃO*. No quadro havia sido desenhado um balão, com uma seta que me apontava na foto, no qual estava escrito: *Jujuca Revolucionária!* O uso do apelido familiar não desfazia a imprudência dos colegas. A foto foi retirada com algum susto, depois que contei o que vinha acontecendo nas passeatas, na capital do estado.

Foram demitidos, também, por determinação do Secretário da Educação, Ulhoa Cintra, alguns professores que haviam se destacado no movimento contra as ações da Secretaria; essa medida atingiu diretamente o segundo ciclo, tendo sido dispensados os professores Darcy Passos, de Economia, Carmem Crayde, que era a orientadora pedagógica, e Sebastiana (Tiana) Vasconcelos, professora de Antropologia e assessora da orientação pedagógica. O segundo ciclo perdeu, também, um dos seus mais respeitados professores: Jorge Andrade abandonou o magistério, por solidariedade aos colegas demitidos e por entender que, mediante as ingerências administrativas e políticas, o sistema não tinha mais a liberdade necessária para educar a juventude.¹⁸⁵

A experiência do ensino vocacional, no início de 1969, além dos desfalques de suas equipes, sofreu, também, restrições no plano pedagógico tendo em vista a não aprovação das propostas apresentadas nos Planos Pedagógicos e Administrativos, encaminhados ao Secretário da Educação, no final de 1968.

Em 26 de fevereiro de 1969, o Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou o Parecer nº 5-69, do Conselho Estadual de Educação, aprovado por unanimidade no dia 1º do mesmo mês. Este Parecer, cujo Relator foi o Conselheiro Padre Lionel Corbeil, respondia a solicitações encaminhadas ao CEE, pelo SEV, em 1967. As questões em pauta eram: a autorização para a instalação dos cursos de primeiro ciclo no período noturno e dos cursos de segundo ciclo, nos Ginásios Vocacionais e a aprovação do Regimento Interno do SEV e dos Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, encaminhados em 1968. Praticamente, o Parecer impedia a continuidade da experiência do Vocacional, pois determinava que cada Ginásio Vocacional deveria apresentar, *em separado*, seu relatório e seu plano de trabalho, retirando, portanto, do SEV a prerrogativa de articular e coordenar o sistema como um todo. Além disso, baixava em diligência a parte relativa à instalação dos cursos de segundo ciclo e aprovava, com restrições curriculares, os cursos noturnos de primeiro ciclo.

No GV Oswaldo Aranha, o curso noturno de primeiro ciclo e os cursos de segundo ciclo tinham sido instalados, em 1968, com autorização provisória do CEE; o Parecer de fevereiro de 1969, impondo restrições curriculares ao curso noturno e deixando em suspenso o funcionamento do segundo ciclo, sinalizava, do ponto de vista administrativo, o fim da experiência orientada e coordenada, com autonomia pedagógica, pelo SEV.

¹⁸⁵ Em 26 de fevereiro de 1969, o decreto-lei nº 477, de tão triste memória quanto o AI5, previa a punição das infrações disciplinares nos estabelecimentos de ensino público ou privado, por parte de professores, alunos, funcionários ou empregados. As escolas de todo o país foram colocadas sob os tacões da ditadura.

Quando o CEE deliberou sobre os cursos de segundo ciclo, a organização curricular diferenciada que incluía a formação profissional, não teve a autorização provisória confirmada, devendo se adequar ao currículo comum da rede pública, com exceção para as turmas que já haviam iniciado o curso que poderiam concluí-lo com o currículo original, renovado.

Acrescentando-se ao cerco administrativo, as ações repressivas recrudesceram em função de denúncias feitas por professores que haviam sido demitidos do ginásio de Americana e acabaram por resultar, inicialmente, no afastamento da Coordenadora Geral do SEV e da Diretora do Ginásio de Americana, professora Áurea Sigrist, em junho de 1969, para culminar com a invasão policial militar, no final do ano.

Em sua tese de doutorado, Maria Nilde Mascellani fornece a seguinte análise desta fase final da experiência que ela coordenara:

Em meados de junho, mais uma vez fui afastada do cargo, juntamente, com a diretora do Vocacional de Americana, o que, segundo o Secretário da Educação, Prof. Ulhoa Cintra, era uma determinação do Comando do IIº Exército. Daí para a frente, instalou-se um clima de terror nas escolas. O primeiro interventor nomeado pelo Secretário procurou apaziguar os ânimos, sem obter resultado. Os Ginásios Vocacionais, na verdade, deixaram de sê-lo quando o primeiro ato autoritário foi desfechado contra a liberdade e contra os direitos fundamentais da pessoa humana. Nas unidades do interior, onde o nível de politização de pais e professores era menor, houve tentativas de conversação com as autoridades. Logo perceberam que não trariam nenhum resultado. (MASCCELLANI, 1999, p. 100).

O encerramento, propriamente dito, da experiência de educação renovada foi determinado pelas medidas legais e administrativas, baixadas pela Secretaria de Educação e pelo governo do Estado. Em 27 de janeiro de 1969, pelo Decreto nº 51.319, o SEV passou a ser subordinado à Coordenação do Ensino Básico e Normal, perdendo, portanto, a autonomia e a força política que a antiga posição lhe assegurava. Publicado no Diário Oficial de 6 de junho de 1970, o Decreto nº 52.460 determinou a integração das escolas experimentais do Estado, dentre as quais as que compunham o Sistema de Ensino Vocacional, na rede comum dos estabelecimentos de ensino oficial. O primeiro interventor do SEV, o professor Adolfo Pinheiro Machado, que havia tentado, inutilmente, conciliar as divergências e apaziguar os ânimos, foi substituído pela professora Terezinha Fran. Pelo mesmo decreto nº 52.460, o SEV foi incorporado à Divisão de Estudos Pedagógicos e em seu prédio instalou-se uma repartição burocrática da Secretaria de Educação.

Entretanto, uma experiência rica e complexa, apesar da pouca duração, como foi a do Sistema de Ensino Vocacional, ao se encerrar por força de dispositivos burocráticos, não pode

ser considerada esgotada. Além disso, o trabalho desenvolvido nos ginásios teve uma espécie de sobrevida, determinada pela necessidade de se concluir a experiência iniciada pelas turmas matriculadas antes da vigência do decreto¹⁸⁶.

No dia 9 de agosto de 1971, Dagomir Marquesi, aluno do subconjunto de Comunicações do segundo ciclo do Colégio Estadual Oswaldo Aranha, em carta enviada à sua antiga professora de história, com a qual tinha tido aula até o ano anterior, anotou, no *post scriptum* uma elucidativa perspectiva do que acontecia com sua escola: *Oh, God. O Vocacional está uma beleza, o novo Artur [o diretor] bolou um regulamento interno que talvez transforme o CEVOA em Colégio Estadual Plínio Salgado. Uma verdadeira maravilha.* (Acervo pessoal da autora).

Marques (1985) deu o título: *Da descaracterização à extinção* ao capítulo no qual estuda o fim da experiência do Vocacional; a não ser, talvez, do ponto de vista restrito das dissensões políticas internas e do autoritarismo administrativo, político e policial-militar externo, essa figura não expressa o processo que resultou no encerramento da proposta de renovação do ensino vocacional. Do ponto de vista social, cultural e pedagógico seria, aliás, mais apropriado referir-se ao cerceamento ou bloqueio de uma experiência rica em possibilidades, do que à descaracterização. Na verdade, as características do Vocacional haviam se fixado na formação de alunos e professores, a ponto de se constituírem *lugares* privilegiados de memória que, na medida em que o cerceamento e o bloqueio se levantaram, começaram a se estruturar como registros organizados e sistematizados que se mantêm como uma espécie de patrimônio comum de todos os que vivenciaram a experiência. Esse patrimônio, cada vez mais amplo, composto por depoimentos, escritos e em vídeos, trabalhos acadêmicos e publicações produzidos, sobretudo, por ex-integrantes do sistema, está sendo reunido pela Associação de Ex-Alunos e Amigos do Vocacional – GVive – por meio de sites, de encontros regulares, seminários e outras atividades de estudo e pode, assim, ser compartilhado com todos os que tiverem interesse em conhecer uma das experiências mais marcantes da educação paulista e brasileira.

O Vocacional vivia, à época de sua extinção, um período intenso de auto-avaliação; os questionamentos, as polêmicas suscitadas pela busca das soluções mais adequadas, as críticas e os confrontos daí decorrentes não descaracterizavam o sistema, ao contrário, constituíam

¹⁸⁶ O Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares, de Barretos, parece ter sido a unidade escolar onde essa sobrevida foi mais longa, em virtude das providências adotadas pelo professor Espedito José Prudente de Oliveira, da área de Estudos Sociais, que assumiu a direção da escola, negociando, com as autoridades educacionais, a continuidade da experiência até que todas as turmas matriculadas em 1970, inclusive as primeiras séries, concluíssem o curso ginásial.

sua característica fundamental. As investidas das autoridades educacionais paulistas desorganizaram equipes técnicas, sobretudo do SEV; alguns trabalhos foram interrompidos, mas, em plena turbulência, registram-se esforços de manutenção da normalidade. O boletim *sevinforma* – órgão interno do serviço de ensino vocacional – Nº 6 – Ano 2 – junho 1969 – Setor de Publicações, assumindo a personalidade de um *servidor técnico* integrante do Sistema, relatava:

O bom filho à casa torna. Tive alguns aborrecimentos – normais na vida de cada um – mas espero estar em forma novamente. Para servi-lo, como sempre. Volto, porém, não estou muito satisfeito. Mandeí carta pra todo mundo e poucos deram bola. Por isso, vou dizer publicamente: estão devendo resposta Rio Claro, Batatais, Americana, Barretos, São Caetano. Do CEVOA, só o 1º ciclo se manifestou. Julguem. Tenho dito. (EFS, Cx. 6, Gr. II, Doc. 40-2, p. 1)

A insatisfação e a cobrança do *sevinforma* são indicativas das dificuldades pelas quais os Setores do SEV passavam, no entanto, revelam, também, a persistência em continuar os trabalhos programados.

A Sociedade de Amigos do Colégio Vocacional Oswaldo Aranha – Sagvoa – também, em 1969, não dava mostras de descaracterização e nem esperava, passivamente, a decretação do encerramento da proposta educacional que os seus membros haviam escolhido para seus filhos. Perguntando, aos acomodados: *Você tem certeza de virá o dilúvio?* em um folheto distribuído a toda a comunidade vocacional, os pais de alunos davam conta de providências que vinham tomando ante às pressões e ameaças que o sistema sofria. A Sociedade era cautelosa¹⁸⁷, mas não omissa; procurando manter uma atitude de conciliação, em um documento enviado ao Governador do Estado, esclarecia: *É uma exposição tranqüila, de uma Sociedade de Pais, que “não apela nem interpela”. É uma atitude de quem, a partir de uma posição moral, não se antecipa a responder a ameaças hipotéticas.* E de onde vinha a moral? A resposta vale a pena ser conhecida:

Nós temos nossos filhos aqui. Muitos de nós há 7 ou 8 anos vivem e convivem aqui no Vocacional. Não somos ingênuos nem cegos em matéria de educação, e tanto não os somos que optamos por esse sistema de ensino para os nossos filhos. Muitos de nós somos também educadores, outros médicos, outros advogados, ou juizes, outros jornalistas, somos uma verdadeira amostra social e profissional da comunidade. Não seria qualquer

¹⁸⁷ Cautela tornou-se palavra de ordem, pelo menos no Oswaldo Aranha, pelo menos no segundo ciclo. A preocupação era a de não tomar atitudes que viessem a prejudicar, mais ainda, os colegas demitidos que permaneciam sendo alvos de investigação policial e militar. Após o afastamento de Maria Nilde Mascellani e do indiciamento dela, de outros professores e de técnicos do SEV, os cuidados nesse sentido redobram-se. A bem da verdade, é preciso admitir que havia, também, medo, por parte das pessoas, da repressão que aumentava, cada vez mais.

rótulo nem qualquer calúnia que modificaria a realidade a nossos olhos. E nada vemos de errado, nem de delinqüencial no funcionamento do Colégio e do sistema vocacional. (EFS. Caixa 4, G. I, Doc., 11, p. 5)

Chama a atenção, obviamente, a *amostra* social descrita: um segmento de classe média alta, que, nesse momento opunha-se ao avanço da ditadura que se instalava no país e, por isso, assumia a defesa de um sistema de ensino vocacional, que vinha tentando, em sua linha de revisão, se reposicionar em relação à questão do trabalho, optando por perspectivas mais populares. Essa atitude, tomada por esse grupo social, reverberava em uma das principais questões políticas que, independente de qualquer pressão externa, agitava, internamente, o Sistema de Ensino Vocacional.

Paradoxalmente, como costuma acontecer na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que era vigiado, questionado e contido, pelas autoridades locais e nacionais, o Vocacional recebia, em maio de 1969, aplausos e reconhecimento internacional. E, significativamente, o reconhecimento vinha de Jean Auba, Diretor do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, que escrevendo à Coordenadora do SEV, cumprimenta-a pelo *desenvolvimento do SEV, que representa uma solução original e eficaz para os problemas de Educação no mundo moderno*, acrescentando, ainda, que *essa experiência ultrapassa largamente o âmbito nacional pela grandeza de suas realizações, pelos resultados obtidos e pela competência e dinamismo de seus produtores*. (EFS, Cx.1, G. III, Doc. 27). Jean Auba estivera no Brasil, em abril, e havia visitado o SEV e o Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha, fazendo contatos para o estabelecimento de um programa de intercâmbio entre a experiência brasileira (em vias de extinção) e a instituição francesa que lhe servira de inspiração.

O Vocacional, em 1969, efetivamente, não estava em processo de descaracterização. Mas, o *juízo da experiência* havia mudado, porque a sociedade brasileira, como bem percebeu o jovem aluno do Vocacional, um ano depois, vivia um momento retrógrado e estava fazendo opções que refutavam a proposta de educação que o Sistema de Ensino Vocacional vinha colocado em prática; o Vocacional, portanto, estava sendo, social e politicamente, questionado, apesar dos êxitos obtidos, ou, exatamente, por causa dos êxitos obtidos.¹⁸⁸

O Sistema de Ensino Vocacional foi *desmantelado, sobrando apenas a experiência que cada um viveu*. (MASCELLANI, 1999, p. 101). Não era pouca coisa. A reunião das

¹⁸⁸ Em 14 de novembro de 1969, o jornal O Estado de São Paulo anunciava: *Ensino terá grande ajuda*. O artigo, com esse título, era sobre o convênio assinado pelo embaixador Charles Elbrick, dos Estados Unidos, pelo qual o Brasil receberia verbas para a instalação de uma rede de ginásios orientados para o trabalho em quatro de seus Estados. O convênio enquadrava-se nos acordos MEC-USAID.

experiências *que cada um viveu*, estudando, trabalhando, apoiando, colaborando ou, simplesmente, observando, no Vocacional, forma, hoje, um patrimônio cultural, pedagógico e emocional inestimável que ultrapassa o cerceamento que lhe foi imposto pelo obscurantismo da ditadura militar.¹⁸⁹

UM PATRIMÔNIO CONSTRUÍDO – CONTRIBUIÇÕES

A primeira grande contribuição que se pode obter do patrimônio construído pelo Vocacional é sua importância para a história da educação brasileira. O ensino vocacional se estruturou como um sistema público, oficial, que rompeu com a tradicional concepção dualista, que dividia a educação brasileira em dois sistemas distintos: um para a educação das elites e outro para a instrução dos pobres que se destinavam ao mundo do trabalho. Com esse rompimento, criou um modelo único de educação, no sentido de ser o mesmo para todas as categorias sociais, que se propunha, como se analisou, a garantir formação geral e preparação para as escolhas que os jovens deveriam realizar em seu processo de inserção na realidade social, inclusive como trabalhadores.

As contribuições mais evidentes e recorrentes que se podem buscar na experiência do Vocacional são as de ordem técnico-pedagógica e metodológica. As técnicas de estudo elaboradas, sistematizadas e positivamente testadas pelo Ensino Vocacional, difundiram-se, após a desagregação do seu sistema escolar. Notadamente, os estudos do meio, a utilização dos recursos áudio visuais e dos meios de comunicação (as chamadas *novas linguagens*) no processo educativo, passaram a ser largamente empregadas, sobretudo, nas escolas privadas, que apresentam o uso dessas *novas* técnicas como referências para a qualidade do processo educativo por elas desenvolvidos.

A esse respeito, durante algum tempo, nos anos 70 do século passado, era possível identificar um processo de recuperação de alguns princípios e práticas do ensino vocacional. Margarida Pinho (prematuramente falecida), professora de Artes Plásticas do Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares, de Barretos, quando se mudou para a cidade de São Paulo chamou a atenção da antiga colega, a autora desta tese, para o fato de que, em diversas escolas da capital e do interior do estado, as ex-orientadoras pedagógicas e educacionais do Vocacional, assumindo cargos de direção ou coordenação nas escolas públicas e particulares estavam congregando grupos de professores interessados para

¹⁸⁹ Esse patrimônio pode ser conhecido, principalmente, por meio do site www.gvive.org.com, mantido pela Associação dos Ex-Alunos e Amigos do Vocacional – GVive.

aplicarem os métodos de ensino utilizados nos ginásios vocacionais. De fato, foi possível constatar, em contato com algumas dessas ações, que elas tiveram efeitos muito positivos.

Não se pode fornecer exemplos desse tipo de sobrevivência do Vocacional, porque, não se dispondo de informações e dados concretos, pode-se correr o risco de cometer injustiças. Fica, porém, o registro. Em contrapartida, é necessário assinalar o desvirtuamento de métodos, práticas e técnicas de ensino adotados pelo Vocacional, incorporados pela Lei Nº 5692, que reestruturou a educação brasileira, em 1971; dentre os exemplos mais graves estão as propostas de organização de áreas de estudo, de trabalho em equipe e de adoção do sistema de avaliação conceitual, que se prestaram a equívocos grosseiros como: a formação dos professores aligeirada nas licenciaturas curtas, o ensino por áreas reduzido a uma suposta polivalência do professor, encarregado de desenvolver conteúdos de um conjunto de disciplinas, afetando, principalmente, as áreas de Estudos Sociais e de Ciências; a farsa do trabalho em equipe que se prestava apenas à redução do número de trabalhos que os professores deveriam corrigir, por meio da ardilosa técnica *um faz e todos assinam*, adotada pela maioria dos alunos, com a aceitação dos professores, e a conversão burocrática da nota numérica em letras, na chamada avaliação conceitual.

A experiência do Vocacional pode fornecer aportes enriquecedores para a reflexão, que se faz cada vez mais necessária, na sociedade brasileira, sobre o papel da escola e sua relação com a comunidade, considerando-se, principalmente as questões ligadas à orientação, preparação e valorização do trabalho na formação dos jovens e na sua inserção social, econômica, política e cultural no mundo e no tempo em que vivem. Essa reflexão é extremamente pertinente na medida em que compete à escola, hoje, mais do que em qualquer outra época, integrar os pais no processo educativo de seus filhos, uma vez que as atuais circunstâncias da organização familiar tendem a afastar os pais das funções educativas que, presumivelmente, deveriam se dar em casa.

Mas, a contribuição fundamental, que pode ser buscada no vasto patrimônio construído pelo Sistema de Ensino Vocacional, é a profissionalização da educação. O processo educativo desenvolvido no Vocacional demandava trabalho profissional, isto é, requeria de quem o exercesse: formação inicial e continuada de boa qualidade, dedicação em tempo integral, trabalho em equipe; o trabalho profissional pressupunha: condições adequadas de trabalho e salário condigno e satisfatório¹⁹⁰. A profissionalização da educação, tal como se

¹⁹⁰ Em maio de 1968, os professores do Vocacional, assumindo-se como profissionais que viviam do seu trabalho, participaram do movimento da categoria, que lutava por melhores salários. Darcy Passos, professor de Economia do segundo ciclo do Oswaldo Aranha conquistou a liderança desse movimento quando, em uma

estabeleceu no Vocacional, determinava a organização de uma hierarquia de funções que permitia instituir a *iniciativa dos executantes*, sem a qual não havia renovação possível. O Sistema de Ensino Vocacional, Coordenado pelo SEV, rompeu com a política de reformas *de gabinete*, recorrentes na administração da educação brasileira.

O SEGUNDO CICLO

O Vocacional, insista-se, não pôde realizar sua linha de revisão, pois, conforme se assinalou no terceiro capítulo, essa linha ficou bloqueada pela decretação do AI5, no final de 1968. Portanto, não é possível fazer-se um balanço das reformulações que teriam sido propostas e implantadas. Mas, o funcionamento do segundo ciclo, no Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha, se apresenta, para as pesquisas atuais, como uma espécie de antecipação do futuro uma vez que, apesar das restrições administrativas e políticas, foi possível manter a estrutura e o currículo do projeto original para as turmas que o freqüentaram de 1968 a 1970, ou seja: as turmas matriculadas antes das mudanças impostas pelo Conselho Estadual de Educação. É possível, portanto, constatar que a proposta do segundo ciclo realizou evidentes avanços em alguns dos componentes fundamentais da filosofia e da metodologia do ensino vocacional, de modo a apontar para reformulações que, necessariamente, seriam propostas para todo o sistema.¹⁹¹

A pouca documentação relativa ao segundo ciclo, disponível nesta pesquisa, é composta por: um *ESTUDO EXTRAÍDO DE PESQUISA SOBRE “UNIVERSIDADE E TRABALHO”*, realizado pelo Grupo de Pesquisa do Serviço do Ensino Vocacional, composto por Luiza Kawaoka, Myrian Rose Raphaelian, Raif Nassar Peccioli e Wilma M. Alves Penteado. A expectativa do grupo, com essa pesquisa, era *fornecer alguns subsídios para os setores de Orientação e do Currículo do Colégio Vocacional, uma vez que nesse segundo ciclo o trabalho faz parte do currículo normal; o PROJETO DO 2º CICLO DE GRAU*

assembléia realizado no TUCA, referindo-se ao velho jargão, segundo o qual o magistério era um sacerdócio, perguntou aos professores (que há quatro meses não recebiam seus salários) se alguém ali tinha feito voto de pobreza. Para aqueles professores, o magistério começava a ser considerado, não uma missão, mas um trabalho digno, cuja remuneração deveria reconhecer essa dignidade. Bons tempos!

¹⁹¹ É possível que as experiências do curso noturno, que também foi instalado no CEVOA, em 1968, e do curso ginásial em meio período, criado na unidade de São Caetano do Sul, também fornecessem elementos para esse tipo de análise, porém, no caso desta pesquisa, além da falta de documentação, não se pode contar com a experiência da própria pesquisadora, como ocorre em relação ao segundo ciclo do Oswaldo Aranha. A documentação e a bibliografia utilizadas nesta pesquisa não fornecem informações precisas sobre a instalação e funcionamento dos cursos noturnos nas demais unidades do Sistema de Ensino Vocacional; havia previsão de instalação do curso noturno de primeiro ciclo e do segundo ciclo em todas as unidades do interior, no entanto, apenas para o GV de Rio Claro há documentos sobre o funcionamento do curso noturno no ano de 1969.

MÉDIO JUNTO AO GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL “OSWALDO ARANHA”, de 1968 e os *PLANOS PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVOS DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO*, que tratam de diversos aspectos relativos ao segundo ciclo instalado no GV Oswaldo Aranha, sobretudo, no item 9.1 que apresenta os *PLANOS* para o 2º *CICLO VOCACIONAL*, contemplando: *Objetivos, Currículo e Orientação Vocacional*.¹⁹²

A utilização dessa documentação serviu apenas de ponto de partida para a memória na busca de lembranças que tornassem possível uma reconstituição, necessariamente limitada e parcial, da experiência pedagógica de ensino vocacional em nível de segundo ciclo.

Nessa reconstituição, o primeiro ponto a se considerar é o fato de que a formulação dos objetivos do segundo ciclo estabelecia que essa nova etapa da experiência de ensino vocacional deveria *dar continuidade ao processo educativo iniciado no 1º ciclo do Ginásio Vocacional* (PPA/GVs, 1968, p. 347); no entanto, a instalação do segundo ciclo se deu num momento de *revisão crítica da experiência do 1º ciclo*, e esse fato repercutiu na formulação dos objetivos do novo projeto, cuja a análise permite observar alguns aspectos interessantes, por exemplo: os objetivos gerais visam a formação dos alunos, mas quatro, dos vinte e quatro objetivos formulados, incluem, além dos alunos, os professores, os pais de alunos, membros da comunidade e a comunidade escolar em geral¹⁹³. Dois objetivos sugerem correções ao que se propunha nos objetivos do primeiro ciclo: o objetivo nº 9 pretende *trabalhar para a superação de todas as formas de preconceito através de uma participação lúcida e crítica*, enquanto nos objetivos do 1º ciclo a proposta era apenas *atenuar* os preconceitos. O objetivo nº 23 estabelecia o propósito de *assumir o problema religioso na forma em que ele se manifestar*, distanciando-se do que formulava o objetivo nº 19, proposto para o 1º ciclo: *despertar no aluno a necessidade de uma vivência religiosa como ponto alto de uma vida humana integral*. Difícil entender como se faria essa mudança de perspectiva sobre o papel da religião: de *ponto alto de uma vida humana integral* para um *problema* a ser assumido.

O aprofundamento das questões levantadas pela análise desses objetivos ultrapassa os propósitos desta tese; teria, portanto, que aguardar uma nova pesquisa¹⁹⁴; contudo, apresentá-

¹⁹² Os dois primeiros documentos integram o acervo do Centro de Memória da Educação da FEUSP e fazem parte do conjunto cedido por Olga Bechara, distribuído nas Caixas 16 e 18 (na época da realização da pesquisa). O exemplar dos PPA/GVs pertence à autora desta pesquisa. Além desses documentos formais e oficiais, o acervo pessoal da pesquisadora inclui quatro trabalhos escolares: três peças de teatro e uma redação e oito cartas de ex-alunos do segundo ciclo do GV Oswaldo Aranha.

¹⁹³ Esses objetivos são os de números: 4, 7, 10 e 11 e se referem à integração escola-comunidade e à necessidade de se promover a consciência de que todos são agentes do processo histórico. Supõem, portanto, avanço na concepção de educação comunitária, entendendo-se a escola como *centro de revisão de todos os esforços que se movem ao seu redor*. (PPA/GVs, 1968, p. 347).

¹⁹⁴ Não foi possível, nesta pesquisa, atender à indicação de Esméria Rovai sobre a necessidade de se reconstituir o projeto do segundo ciclo vocacional (ROVAI, 2005; nota 1, p. 179). Essa reconstituição, aliás, pensada

las nesse momento tem por objetivo estabelecer que alguns dos principais aspectos da filosofia e da metodologia do trabalho educacional, desenvolvidos no segundo ciclo, teriam sido possíveis decorrências da concretização da linha de revisão da experiência do Vocacional.

As turmas do segundo ciclo eram organizadas em subconjuntos profissionalizantes de técnicos de nível médio, tendo sido instalados os cursos de: Eletrotécnica e Eletrônica, Comunicações, Edificações, Serviço Social, Administração de Empresas e de Base¹⁹⁵. O currículo era constituído por uma parte geral e uma específica; a parte geral era formada por áreas básicas destinadas a todos os alunos: Português, Matemática e Estudos Sociais; por áreas básicas para alguns subconjuntos específicos: Física, Química e Biologia; por áreas complementares: Línguas estrangeiras e Artes, que variavam segundo o planejamento de cada curso. A Educação Física era atividade obrigatória para todos os alunos de todos os subconjuntos. A parte específica de cada subconjunto dizia respeito à formação técnica. A principal inovação, na organização do segundo ciclo, foi o estabelecimento do *Trabalho remunerado como atividade curricular, prevista como obrigatória sob forma de emprego que todo aluno buscará (se já não o tiver) como condição para a matrícula*. (PPA/GVs, 1968, p. 361).

A integração das áreas continuava sendo a abordagem fundamental; o tema central estabelecido para o currículo do ensino médio era o **Brasil**; os temas específicos de estudo eram definidos a partir de levantamentos de problemas sobre a realidade brasileira, tendo em vista as questões fundamentais colocadas pelos campos de conhecimento e pelas atividades atinentes a cada um dos subconjuntos e, sobretudo, pelos problemas decorrentes da inserção dos alunos no mercado de trabalho. A realidade brasileira e o mundo do trabalho constituíam as bases da estrutura curricular do segundo ciclo do ensino vocacional.

Devido a essa estrutura curricular, a área de Estudos Sociais, tal como ocorria no primeiro ciclo, continuava a ter posição central e funções especiais no currículo do segundo ciclo. Nos termos dos PPA/GVs, ela se apresentava como *a área que opera a crítica das*

inicialmente para esse trabalho, demandaria rastreamento de fontes e, principalmente, teria que se reportar às análises aqui desenvolvidas, sobre o Sistema de Ensino Vocacional; seriam, portanto, dois estudos, o que extrapolaria as dimensões de uma tese.

¹⁹⁵ O subconjunto de Base não era profissionalizante e, nesse sentido, apresentava-se como um problema na organização curricular do segundo ciclo. Era concebido como um curso de nível médio de formação geral, que logo foi identificado como um curso propedêutico para os alunos que se destinavam a cursos nas áreas das ciências físicas e biológicas. Cogitava-se de transformá-lo em um subconjunto técnico, que, como os outros cursos, preparariam os alunos para os cursos superiores nas áreas da respectiva formação técnica de nível médio; pensava-se em cursos de Técnico de Laboratório ou Química Industrial, permanecendo, ainda, o problema acerca da formação dos alunos que pretendiam fazer cursos nas áreas médicas.

proposições e projetos dos vários subconjuntos, na medida em que oferece os dados do processo histórico e exige abertura e fidelidade ao real. A Estudos Sociais cabia assumir a experiência do trabalho, numa perspectiva crítica, tendo em vista a compreensão de seu significado no interior do *fenômeno social brasileiro*. As Ciências Humanas compunham a área de Estudos Sociais com professores de: Geografia, História, Sociologia, Economia, Psicologia Social e Filosofia¹⁹⁶, respeitando-se, nos planejamentos e nas atividades escolares, a especificidade de cada campo de conhecimento.

A configuração da área de Estudos Sociais no segundo ciclo distanciava-se da perspectiva apontada por Newton Balzan que, como se verificou, cogitava de formação e atuação mais ecléticas e polivalentes para os professores.

Os professores de Estudos Sociais se reuniam, semanalmente, para planejar e discutir as atividades desenvolvidas com os alunos; essas reuniões eram, também, ocupadas por estudos de temas, autores e obras fundamentais para o aprofundamento do conhecimento, nas diversas ciências que integravam a área. Nesse sentido, além da contribuição recíproca dos especialistas da própria área, os professores de Estudos Sociais contavam com os aportes da Antropologia, por meio da colaboração da professora Tiana Vasconcelos que, na condição de assessora da orientação pedagógica, integrara as atividades de estudos da área, no ano de 1968 e, quando necessário ou pertinente, com a colaboração de professores das áreas técnicas, sobretudo, os que trabalhavam com fundamentos teóricos específicos dos respectivos campos de formação profissional.

A contribuição de Filosofia dava à área de Estudos Sociais uma dimensão especial, por levantar questões sobre a natureza e finalidade do conhecimento produzido nas demais especialidades. Nesse sentido, o papel dos professores de Filosofia era equivalente ao desempenhado pelos orientadores pedagógicos; eles questionavam os conteúdos trabalhados, do ponto de vista epistemológico, da mesma forma que os orientadores os questionavam do ponto de vista pedagógico. Por luxo, além de formados em Filosofia, Iraci Polleti era formada em Letras e Favareto em Matemática, de modo que a reflexão filosófica podia ser apresentada sob o enfoque desses dois campos distintos da formação do pensamento, dos quais provinha, ainda, a aproximação da sensibilidade com a racionalidade, no questionamento das ações humanas.

¹⁹⁶ Os professores da área foram: Ronald Lima Yung (Geografia); Joana Neves (História), Maura Padili Bicudo (Sociologia), Darcy Passos, substituído, em 1969, por Arnaldo Begossi (Economia); Silóé (Psicologia Social), Iraci Polleti e Celso Favareto (Filosofia)

Na reportagem da Revista Visão, anteriormente citada, encontra-se a seguinte afirmação sobre o segundo ciclo do Vocacional, feita por Oliveira Lima: *montou-se uma mini-universidade, cheia de imaginação e ousadia, que será o ponto de referência para qualquer reforma educacional séria no país*. Ele se referia à estrutura curricular que articulava a formação geral com a organização dos subconjuntos profissionalizantes, mas a observação se aplica ao tipo de trabalho que se desenvolvia na área de Estudos Sociais.¹⁹⁷

Para os alunos as propostas de estudo da área de Estudos Sociais eram organizadas em dois planos. No primeiro, por meio de um planejamento integrado de Geografia e História, que deveria considerar as aberturas para os demais campos das Ciências Sociais, estruturava-se um eixo de conteúdos em torno do qual os estudos se realizavam, nas aulas e em seminários. As aulas ficavam a cargo dos professores de Geografia e de História, que atuavam individualmente ou em dupla conforme o exigisse o tema a ser desenvolvido. Os seminários, planejados em função da programação de cada subconjunto, contavam com a participação dos professores de Estudos Sociais cujas especialidades eram necessárias ao debate do tema proposto e, eventualmente, com a colaboração de professores das áreas técnicas, sempre em função da temática em discussão. No segundo plano, a área de Estudos Sociais estava presente no currículo dos subconjuntos, representada por disciplinas das Ciências Humanas, que eram matérias específicas da formação técnico-profissional; por exemplo: Economia, Sociologia, Filosofia e Psicologia Social nos subconjuntos de Administração de Empresas, Comunicações e Serviço Social.

Os métodos de estudo eram os mesmos empregados no primeiro ciclo, com os aprofundamentos possibilitados pelo amadurecimento intelectual dos alunos e, em princípio, pelo treino adquirido no curso ginásial.¹⁹⁸

O principal resultado da nova composição e das atribuições didáticas da área de Estudos Sociais, no segundo ciclo, foi a **prevalência do conteúdo** no processo educativo. A esse respeito, pode-se afirmar que se avançou para a superação da preocupação externada, recorrentemente, pela Coordenação do SEV, por orientadores pedagógicos e educacionais e

¹⁹⁷ Embora, posteriormente, trabalhando no ensino superior, tenha integrado grupos interdisciplinares, notadamente, o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR – da Universidade Federal da Paraíba, nunca mais, em 24 anos de carreira profissional, usufruí de uma situação tão privilegiada de estudos como a do segundo ciclo do Vocacional, sobretudo porque essa era a rotina de trabalho e não um evento casual e esporádico.

¹⁹⁸ Essa era uma das questões que, se não tivesse ocorrido o mencionado isolamento do segundo ciclo, deveria ser objeto de avaliação junto aos professores do primeiro ciclo. Para os professores da área de Estudos Sociais, por exemplo, um dos requisitos fundamentais para os estudos da área, a capacidade de análise de texto, demonstrada pela maioria dos alunos, deixava muito a desejar. As reclamações nesse sentido indicavam, porém, mais dependência do que incapacidade; talvez os alunos estivessem acomodados devido ao *paternalismo*, apontado nas avaliações que se fizeram sobre os trabalhos desenvolvidos no primeiro ciclo.

por alguns supervisores de áreas, sobre o que se considerava a excessiva atenção que os professores davam aos conteúdos específicos de suas áreas, muitas vezes desligados dos objetivos mais amplos de formação de atitudes; a crítica ao ensino da *Matemática pela Matemática*, do *conhecimento pelo conhecimento*, da não compreensão do conteúdo como *instrumento* para a promoção da educação eram recorrentes, e expressavam, em linhas gerais, o pensamento pedagógico no ensino vocacional.

No segundo ciclo, tendo em vista a questão da formação profissional e, em certa medida, a responsabilidade em relação à preparação dos alunos para o ingresso e bom desempenho nos cursos superiores, a priorização dos conteúdos específicos, sobretudo, nas áreas técnicas, mas, com peso também nas áreas básicas, deixou de ser considerada uma distorção do processo educativo. E, de fato, não era.

Não foi preciso, porém, que a pedagogia baixasse a guarda para que, nos trabalhos do segundo ciclo, sempre em situação de diálogo, orientadores e professores avançassem na compreensão de que o que devia ser revisto, na crítica que se fazia, era a **noção de conteúdo**. Na medida em que se compreendesse conteúdo como produto, como construção, portanto, algo que não é neutro porque contém, além da concretude de dados e informações, as concepções teóricas e filosóficas, os métodos e os propósitos que constituem o processo de sua construção, seria possível, e necessário, reconhecer que **o conteúdo é intrinsecamente educativo**. A relação entre a formulação de objetivos e a seleção de conteúdos não podia ser concebida como uma relação entre sujeito e objeto. A função educativa da formulação dos objetivos é definir critérios para a seleção e etapas desejáveis no processo de construção do conhecimento, do qual resulta o conteúdo específico, nas diferentes áreas do saber humano. As atitudes, os valores e a consciência, que se devem formar, por meio da educação, não podem prescindir dessa base, sob pena de se reduzirem a *discursos vazios*, destituídos de significado.

A discussão dessas questões era uma das mais expressivas contribuições pedagógicas que o trabalho desenvolvido no segundo ciclo ensejava.¹⁹⁹

¹⁹⁹ Esse tipo de reflexão, a bem da verdade, não se iniciou e nem era exclusivo do segundo ciclo. Já em 1966, iniciando meu trabalho no GV de Barretos, tive a feliz oportunidade de ser colocada diante do problema da relação entre os objetivos educacionais e o desenvolvimento dos conteúdos, devido a e com a orientação de Yara Boulos, a muito competente orientadora pedagógica da equipe que trabalhava com as terceiras e quartas séries. Essa oportunidade se apresentou quando, em uma das reuniões do Conselho Pedagógico, afirmei que “todo mundo devia saber a Revolução Francesa”; a orientadora, afirmando que não colocava em dúvida minha competência para fazer tal afirmação, uma vez que eu era a professora de história, solicitou, apenas, respostas para as seguintes questões: *o que eu queria dizer com saber a Revolução Francesa?; por que todo mundo devia saber a Revolução Francesa? e o que saber a Revolução Francesa representava para a formação de jovens barretenses?* no caso, os nossos alunos. Tive quinze dias para preparar as respostas, que deveriam ser apresentadas, também, em uma reunião do Conselho Pedagógico. Passei todo o tempo de que dispunha

Do ponto de vista da pedagogia do ensino vocacional, a questão mais contundente que se colocava, a partir da experiência do segundo ciclo, era a concepção de trabalho. A contundência dessa questão se colocava na medida em que ela incidia sobre um espaço da cultura brasileira minado por preconceitos (ver III Capítulo). Ao se estabelecer que o aluno deveria estar empregado, como condição para a matrícula, e ao se instituir o trabalho remunerado como atividade curricular obrigatória, o Vocacional exigia dos alunos, ou de seus pais, uma opção política.

Ter um emprego remunerado não era, efetivamente, uma necessidade para a quase totalidade dos alunos, a maioria proveniente de extratos elevados da classe média; no entanto, não se tratava de uma questão econômica e sim de uma proposta pedagógica que, concebendo o trabalho como o ato criativo fundamental do ser humano, o instituía como constitutivo do processo educativo. Essa concepção implicava um posicionamento político-ideológico; significava reconhecer e valorizar o trabalhador como agente criador da cultura e da história. Era essa visão que se esperava que o aluno fosse capaz de adquirir, por meio de seus estudos, mas com o concurso da experiência própria, a partir de sua integração no mercado de trabalho.

O grande problema na concretização dessa proposta foi o artificialismo que marcou a condição de emprego de um grande número de alunos que, valendo-se das influências familiares forjaram a situação de emprego remunerado.

Ainda assim, houve algum retorno político. Em pouco tempo, foi possível observar a formação de grupos que se identificavam pela forma de conceber e de se engajar na condição de trabalhador. Utilizando-se dos jargões, comuns nos idos de 68, os alunos do segundo ciclo começaram a se definir como *os de direita*, *os de esquerda* e *os alienados*. Rapidamente, também, criaram-se estereótipos: a *esquerda* predominava nos subconjuntos de Comunicações e Serviço Social; a *direita* no de Administração de Empresas; a *alienação* afetava, talvez, mais os subconjuntos de Eletrotécnica e Eletrônica e Edificações e o subconjunto de Base era formado por *caxias* que só queriam saber de estudar.

Obviamente, não era só a posição com relação ao trabalho que se fazia presente nas preocupações políticas dos estudantes; e também não eram apenas as questões escolares que exigiam posicionamento dos jovens. Eram tempos de definições, principalmente para a

estudando para dar conta da *lição de casa*; passei quinze dias estudando ... a Revolução Francesa, por entender que as respostas estariam na própria história da Revolução Francesa ou não haveria motivos para estudá-la. Consegui apresentar respostas convincentes. Alguns anos depois, descobri que meu esforço pedagógico poderia ter se valido de uma lição poética, elaborada por Fernando Pessoa ao ensinar que *o sentido das coisas está nas coisas*.

juventude que, a duras penas, iniciava um percurso, sem volta, em direção à condição de adulto. O Vocacional havia se proposto a orientar seus alunos nesse percurso, fornecendo-lhes, sobretudo, critérios lúcidos e fundamentados para realizar escolhas e recursos intelectuais, técnicos e éticos para concretizá-las.

O sistema de ensino vocacional realizou, efetivamente, a proposta inovadora de educação a que se propunha. Essa inovação estava comprometida com uma determinada perspectiva de desenvolvimento da sociedade brasileira. A extinção do sistema, tornando inviável a continuidade da experiência educativa, teve explicações tanto no êxito da proposta educacional como no fracasso da perspectiva política. A compreensão dessas explicações pode contribuir para o entendimento da atual situação da educação brasileira na qual se faz urgente perceber em que medida o fracasso escolar (dos alunos e das propostas pedagógicas), evidenciado por diversos procedimentos de avaliação, está relacionado às atuais perspectivas políticas estabelecidas para a sociedade brasileira. O diálogo entre o *estudado* e o *vivido* pode ser um dos instrumentos para essa compreensão.

Ao término de uma *viagem redonda* que partiu da rememoração da experiência escolar da pesquisadora *viajante* e seguiu o percurso de uma das mais efetivas e completas experiências de renovação educacional já realizadas no estado de São Paulo e no Brasil, é possível constatar que, de fato, *o novo não se instaura no vazio*, como observara a antiga professora do Vocacional, Elza Nadai. No ponto final da viagem encontra-se o imenso patrimônio produzido pela experiência do Ensino Vocacional, no curto espaço de oito anos. Esse legado, inscrito na *experiência que cada um dos seus executantes viveu*, é pleno de ricas oportunidades de instauração do novo na educação brasileira, a qualquer momento. Por exemplo, agora!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). *Edgard Morin – Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AMADO, G. (Exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura). In: "Classes experimentais no Brasil". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 72: 73-83.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AZANHA, José Mário P. *O conceito de experimentação educacional (uma contribuição à sua análise)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972. Mimeo.
- BEISIEGEL, Celso Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BENEVIDES, M. Vitoria M. *O governo Juscelino Kubitschec: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956/1961)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. OBRAS ESCOLHIDAS. V.1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.). *Passados Recompuestos – campos e canteiros da História*. Tradução de Marcella Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/FGV, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, 1999.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, 2002.

CARR, Edward Hallet. *Que es la historia*. Tradução para o espanhol de Joaquin Romero Maura. Barcelona: Seix Barral S.A. 1969.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino Noturno – realidade e ilusão*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

CHAVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Orgs.). *Questões para a história do presente*. Tradução de Stem Cohen. Bauru: EDUSC, 1999.

CHIOZZINI, Daniel Ferras. *Os Ginásios Vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69.)* Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas, 2003.

_____. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)*. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio (Org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

CUPERTINO, Maria Amélia Marcondes. *Dilemas da Escola Renovada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1990. Mimeo.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

EDWARDS, Verônica. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico do ensino primário*. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 2003.

EQUIPE RENOV. *Estudos Sociais: uma proposta para o professor*. Petrópolis: Vozes, 1977.

F. LÚCIO. *Vencerei(?) mesmo sendo professor*. Rio de Janeiro: s/ed, 1978.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Ed., 1996.

FIGUEIREDO, Anna Cristina Camargo Moraes. *Liberdade é uma calça velha, azul e desbotada: Publicidade, cultura de consumo e comportamento político no Brasil (1954-1964)*. São Paulo, Hucitec/História Social-USP, 1998.

FORACCHI, Marialice Mencarini; PEREIRA, Luiz (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 5 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATA (Orgs.). *Ensino Médio – ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FURTER, Pierre. *Educação e Vida: uma contribuição à definição de educação permanente*. 2 ed revista. Petrópolis: Vozes, 1968.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

- _____. *Escola cidadã*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, Ano 3, v. 22, p. 21-30, jul./ago. 1984.
- _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.
- GARCIA, Walter E. (Coord.). *Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora:Autores Associados:Fundação Carlos Chagas, 1980.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *Le probable, le possible et le virtuel: essai sur le role du non-actuel dans la pensée objective*. França: Édition Odile Jacob, 1995.
- HALBWACHS, Maurice. *La Mémoire Collective*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.
- _____. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.
- HATINGUAIS, Edmée. Les Méthodes Actives – dans l'enseignement du second degré. In: *L'ENCYCLOPEDIE Pratique de L'Éducation em France*. Paris: Société d'Édition de Dictionnaires et Encyclopédies, s/d.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1979.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico. Um seminário no Colégio de Aplicação sobre "Um inimigo do povo" de Henrik Ibsen. *Revista de História*. São Paulo, FFCLH-USP, Ano XXXIV, V. 69, p. 211-218, 1967.
- JOUTARD, Philippe. *Ces voix qui nous viennent du passé*. s.c. Hachette, 1983.
- LEFORT, Claude. *As formas da História*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes e Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- LEGOFF, Jacques; *et al.* *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1991
- _____. *A Nova História*. Tradução de Eduardo Brandão – São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *História e Memória*. 4 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna: organização, métodos e processos*. 3 ed. São Paulo: Fundo de Cultura, 1964.

_____. *Mutações em educação segundo McLuhan*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, et al. (Org.). *500 Anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÖWY, Michel. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.

MARQUES, Sandra Machado Lunardi. *Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Estadual “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro*. Dissertação (Mestrado) – PUC São Paulo, 1985.

MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico*. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1977.

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)*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Mimeo.

_____. *Ensino Vocacional Público de São Paulo: “Trajetória de uma heresia”*. Revista Idéia. FDE – São Paulo, 1968, p. 84.

MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

MILO, Daniel S. e BOUREAU, Alain. *Alter Histoire: essais d’histoire experimentale*. Paris: Les Belles Lettres, 1991.

MONROE, Paul. *História da Educação*. Tradução de Idel Becker. 13 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o Indivíduo e a Sociedade: um estudo da Filosofia da Educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NAQUET, Pierre V. *Os assassinos da memória*. Campinas: Papirus, 1988.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. *Saeculum. Revista de História*. João Pessoa, UFPB/CCHLA, Departamento de História, Editora Universitária/UFPB, n. 3; p.13-27, jan./dez. 1997.

_____. Metodologia para a formação Professores na Área de Estudos Sociais. *Revista Pantaneira*, Aquidauana, Centro Pedagógico de Aquidauana, n. 1, p. 73-82, 1976.

_____. O Ensino de História Local. *Cadernos de História*, Uberlândia, Laboratório de Ensino de História e Departamento de História/UFU, V. 5, n. 5, p. 19 -26.

_____. O Ensino Vocacional em São Paulo (1961-1968): uma experiência de integração Educação e Trabalho. *Revista Universidade e Sociedade*, ANDES/SN, Ano III, n. 5, pp. 42-47, jul. 1993.

_____. Serviço de Ensino Vocacional – São Paulo 1966-1970. Inovação educacional e tensões pedagogia X conteúdo. IN: CITTADINO, Monique; GONÇALVES, Regina Célia (Orgs.). *Historiografia em diversidade: Ensaio de História e Ensino de História*. Campina Grande: Editora Universitária: UFCG, 2005. p. 69-79

_____. O Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo e a História Local. VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA (ENPEH). *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2008.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

NUNES, Maria Thétis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e outros. *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: Sal da Terra: ANPUH/PB, 2000.

OS PENSADORES. Jean Piaget. Tradução de Nathanael C. Caixeiro e Zilda Abujamra E. A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

OS PENSADORES: Textos escolhidos. Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. Textos Escolhidos. Tradução de José Lino Grünewald *at al.* 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PECAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo, Ática, 1990.

PAES, Maria Helena. *A década de 60. Rebeldia, contestação e repressão política*. São Paulo: Ática, 1992.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Liv. Pioneira Ed., 1967.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a Educação?* 6 ed. Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

PIMENTEL, Maria da Glória B.; SIGRIST, Áurea Cândida. *Orientação educacional*. São Paulo, Pioneira, 1974.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, n. 3, 1989.

RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ:Fundação Getúlio Vargas, 1996.

REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François et al. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil. 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROVAI, Esméria (Org.). *Ensino Vocacional. Uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas curriculares para o ensino de primeiro e segundo graus*. São Paulo: SE/CENP, 1985 a 1994.

SARUP, Madan. *Marxismo e Educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. *Escola e democracia*. 6ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. *Sobre a natureza e especificidade da educação*. Brasília: Em aberto Ano 3, (22): 1-44, jul./ago., 1984.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHWARTZ, Bertrand. *A Educação, Amanhã: um projeto de educação permanente*. Tradução de Paulo Rosas. Petrópolis: Vozes, 1976.

SOUZA JÚNIOR, Luiz de (Org.). *LDB: visões críticas*. João Pessoa: Idéia, 1997.

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

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. São Paulo: Ed. Nacional, 1968.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

_____. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. A escola Progressista ou a transformação da escola. 7 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. *Os Protagonistas Anônimos da História: Micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.) *Na Batalha da Educação: Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VILANOVA, Mercedes. *El poder en la sociedad*. Historia y fuente oral. Tradução de Paloma Villegas. Barcelona, Bosch, 1986.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1967. Mimeo.

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.

YATES, Frances A. *A Arte da Memória*. Tradução de Flávia Bancher. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois*. Grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Alcance e limitações das experiências de renovação pedagógica. *Educação Hoje*. São Paulo, n. 2, 1969.

REVISTAS

Visão, São Paulo, v. 36, n. 2, 11 jan. 1970.

Ande: Revista da Associação Nacional de Educação, Ano 1, n. 1, 1981.

Educação & Filosofia: Revista semestral dos Departamentos Filosofia, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, v. 10, n. 20, jul./dez. 1996. Edição comemorativa de 10 anos com índice remissivo. Fundamentos da Educação – Princípios e Organização da Prática Pedagógica.

Conceitos: Revista da Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, v. 7, n. 14, dez. 2007; v. 8, n. 15, mar. 2009.

Caros Amigos, São Paulo, Ano XIII, n. 155, fev. 2010.

Revista Brasileira de História – ANPUH – Marco Zero, V. 14, n. 27, 1994. Brasil: 1954-1964.

FONTES DOCUMENTAIS

ACERVOS PESQUISADOS

I – INSTITUCIONAIS

- 1 - Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP – Acervo: Inovação Educacional – IE
- 2 - Associação dos Ex-Alunos e Amigos do Vocacional – GVive – Acervo eletrônico – www.gvive.org .

II – PARTICULARES

- 1 - Acervo Edneth Ferrite Sanches
- 2 - Acervo Isis Garcia Salvestro
- 3 - Joana Neves

DOCUMENTOS SELECIONADOS

I – ACERVO IE – CENTRO DE MEMÓRIA – FEUSP

- Relato de Estudos Sociais, 1966.

CAIXA 1 – Dossiê Luiz Contier. Obs.: Nessa caixa a documentação foi organizada, daí a numeração dos documentos.

- Doc. 2 – Sugestão de renovação de métodos de ensino apresentadas à Jornada de Diretores do Ensino Secundário realizada em São Paulo de 15 a 20 de outubro de 1965; no mesmo documento – recorte de jornal: A Gazeta de São Paulo – 1/11/1956.
- Doc. 5 – Planejamento para a vinda de uma missão pedagógica francesa - 1961
- Doc. 6 – Princípios e métodos da nova pedagogia
- Doc. 9 –Projeto para criação do Serviço de Supervisão das Classes Experimentais e Ginásio Piloto
- Doc. 15 – Sèvres.
- Doc. 19 – Professeurs brésiliens
- Doc. 22 – Carta de Hatinguais
- Doc. 38 – Conferência de Hatinguais

- Doc. 39 – A Gazeta de São Paulo – 1/11/1956 – criação das classes experimentais nos moldes da escola ativa.
 - Doc. 40 – Folha da Manhã – 29/11/1956 - Ensino e magistério: Processam-se em estabelecimento oficial da capital ensaios sobre a aplicação de novos métodos de ensino.
 - Doc. 41 – EBSA – documentário do Ensino. Suplemento mensal para o Estado de São Paulo.
 - Doc. 43 – A Tribuna – 23/11/1957 – Sobre o Instituto Alberto Conte
 - Doc. 44 – O Estado de São Paulo: 23/09/1958 - Classes experimentais
 - Doc. 45 – O Estado de São Paulo – 14/11/1958 - Exemplo a ser imitado
 - Doc. 46 – A Gazeta de São Paulo – 2/12/1958 - Classes experimentais na escola secundária paulista
 - Doc. 47 – Folha de São Paulo – 1958 – nove escolas oficiais deverão instalar classes experimentais.
 - Doc. 48 – O Estado de São Paulo – 1959 – Manifesto ao povo e ao governo – é o Segundo Manifesto dos Pioneiros
 - Doc. 51 – Folha da Manhã - 5/6/1959 - Com o governador projeto que disciplina as classes experimentais.
 - Doc. 53 – Folha da Manhã – 31/10/1959 - Movimento de envergadura em prol da iniciativa privada no ensino.
 - Doc. 55 – O Estado de São Paulo – 1959 - Classes experimentais para por à prova a reforma.
 - Doc. 56 – Folha de São Paulo – 29/12/1959 – Deverá ser aumentada em 1960 o número das classes experimentais
 - Doc. 58 – Experiência revolucionária no ensino secundário está promovendo o Instituto de Educação “Carlos Gomes”
 - Doc. 59 – O Estado de São Paulo – 8/3/1960 - Revelam-se bons os resultados das novas classes experimentais
 - Doc. 60 – Nome do jornal ilegível – 9/3/1960 - Instaladas em Jundiaí classes experimentais.
 - Doc. 61 – Folha de São Paulo – 9/3/1960 – Jundiaí pioneira, no setor oficial, em classes experimentais colegiais
 - Doc. 63 – O Estado de São Paulo – 26/3/1961 – Novo Sistema de Ensino
- Artigos escritos por Mário Ciuchine, publicados pela Folha de São Paulo, entre junho de 1962 e fevereiro de 1963:
- Doc. 67 – Classes experimentais – revolução de 50 anos.
 - Doc. 68 – Particulares lideram a revolução no ensino.
 - Doc. 69 – A escola experimental desenvolve vocações
 - Doc. 70 – A escola experimental conhece para ensinar.
 - Doc. 71 – Escola experimental: revolução permanente.
 - Doc. 74 – O Brasil assimila a nova revolução francesa: democratização do ensino
 - Doc. 75 – Com amor às crianças ensina-se Geografia nas classes experimentais. Jornal
 - Doc. 72 – O Estado de São Paulo – 1962 - Problemas do ensino brasileiro e francês. Entrevista com Jacques Guignard
 - Doc. 73 – Sem indicação do nome do jornal – 1962 – Intercâmbio Brasil-França. .
 - Doc. 81 – Folha de São Paulo – 25/4/1965 – Ginásios vocacionais constituem vanguarda na educação nacional. Jornal

- Doc. 88 – Diário de São Paulo – 21/3/1967 – Na escola renovada quem manda é o aluno.

CAIXA 15 – Dossiê Ângela Rabelo Maciel de Barros Tamberlini.

- Decreto 38643
- Dinâmica de grupo
- Relatório de Economia Doméstica
- O Homem e seu trabalho
- Infiltração comunista
- Projeto Piloto
- Regimento interno do Setor de Relações Públicas
- Regimento do SEV
- Relatório da Associação de Pais
- Relatório do Programa desenvolvido pelo SEV em 1967
- Relatório SEV 1968
- Relatório de Ciências Naturais
- Supervisão de Estudos Sociais
- Técnica de Estudo na Área de Português
- Trabalho em Grupo

CAIXA 3 – Fusari

- Doc. 145 – O espírito dos métodos ativos e uma das suas principais aplicações: o trabalho dirigido.
- Doc. 150– Nas memórias dos professores pistas para conhecer a “História de um Projeto Pedagógico – Trabalho final de disciplina- Sônia Nikitituik – para a Elza
- Doc. 154 – Reformulação do ensino.
- Doc. 157- Educadores – Revista Latino Americana de Educacion.

CAIXA 1 – Laerte Ramos de Carvalho

- Doc 12 – Equipe de Planejamento do Ensino Superior. (Texto do acordo MEC-USAID)
- Doc. 36 – Plano Estadual de Educação
- Doc. 38 – Acordo celebrado entre o Instituto Internacional (Sevres) e a Reitoria da USP – para a manutenção de um Centro Regional de Pesquisas Educacionais
- Doc. 47 – FEUSP – Curso de aperfeiçoamento para o pessoal do magistério da Secretaria Municipal de SP. A Educação na Constituição Federal; Educação e desenvolvimento; Os grandes objetivos nacionais, no campo da educação
- Doc. 52 – Programa

CAIXA 2 – Laerte Ramos de Carvalho

- Doc. 37 - Carta de G. Stourdzé (de Sevres) a Laerte Ramos de Carvalho.

Maria Alice Barros

- Claudia/Nassib Couto (entrevista)
- As Classes experimentais de Socorro e sua relação com o ensino vocacional público de SP – texto de Francisco Benjamim de Souza Netto, divulgado pelo RENOVA

CAIXA 16 – Olga Bechara

- Doc. 1. Realidade sócio-econômica como fundamento para o processo de seleção nos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo – Cecília Guaraná – SBPC.
- Doc. 2 -Universidade e Trabalho
- Doc. 3 – Objetivos específicos da Área de Educação Musical – Hélia Caffé Siqueira.
- Doc. 9 – Ginásio Vocacional Noturno – Entrevista (para a seleção de alunos)
- Doc 10 – Planejamento para os trabalhos do segundo semestre de 1962.
- Doc. 11/2 – Educação sexual
- Doc. 12 – Comportamentos e conhecimentos esperados nos alunos das diversas séries em decorrência das aprendizagens realizadas em Estudos Sociais – primeira série.
- Doc. 13 – O Ginásio Vocacional Noturno
- Doc. 14 – Atuação Social e Dinâmica de Grupo.
- Doc. 15 – Propostas de Trabalho

CAIXA 18 – Olga Bechara.

- Fundamentação Teórica do Trabalho Educacional nos Ginásios Vocacionais – SP/ dezembro de 1966.
- GV Americana – Conclusões dos professores sobre os dados de A.P.E.
- GV Americana – Dados da APE (acompanhamento pós-escolar)
- GV Barretos – Dados de APE
- Caracterização da clientela candidata às primeiras séries do II Ciclo do Colégio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha” em 1968/1969
- Conclusão do grupo de professores sobre os dados de APE
- Conclusões ... APE
- Considerações sobre as comunicações de Supervisores
- Currículo do primeiro ciclo Noturno
- Ginásio Estadual Vocacional Diurno – Roteiro de entrevista (para seleção de alunos)
- Entrevistas com os alunos selecionados para as primeiras séries ginásiais, em 1970
- Esquema preliminar do plano para o Ginásio Vocacional Noturno junto ao Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha”.
- Ginásio Estadual Vocacional de Rio Claro (sobre a seleção de candidatos)
- Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha: dados de APE.
- GEVOA – Reestruturação das Instituições Didático-Pedagógicas nos Ginásios Vocacionais.
- Modelo teórico da proposição do Ginásio Vocacional Noturno.

- Plano de Trabalho – 1968
- Problemas – Pluri
- Projeto Segundo Ciclo
- Projeto do Ginásio Vocacional Noturno (GEVOA) e Exposição de Motivos
- Proposta de definição de funções para a equipe de orientados do Ginásio “Osvaldo Aranha”.
- Regimento de Trabalho
- Relatório das atividades da pesquisa social no Planejamento
- GV Rio Claro – conclusões do grupo de professores sobre os dados de APE
- Roteiro para avaliação dos professores
- Semana de Estudos – de 24 a 28 de junho de 1967 – Orientadores, Supervisores e Colaboradores
- O Serviço de ensino Vocacional e sua colaboração no processo de renovação na educação – Curso de treinamento – da SEC.
- O SEV e suas perspectivas educacionais – 1968
- SEV – Setor de Relações Públicas
- GEVOA – conclusão dos professores sobre os dados de APE
- Texto básico para a compreensão do “Core Curriculum”.
- Trabalho em grupo nos ginásios vocacionais.

II - ACERVO EDNETH FERRITE SANCHES

CAIXA 1 – SEV – textos e atividades

- Doc. A. GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL DE RIO CLARO – RIO CLARO – ESTADO DE SÃO PAULO – BRASIL – 1962. - documentos relativos à criação e instalação do GV de Rio Claro.
- Doc. 6. Objetivos de Educação Social nos Ginásios Vocacionais.
- Doc. 11. Calendário de Planejamento – fevereiro de 1967, nos dias de 9 a 25.
- Doc. 12. Professores de Estudos Sociais que prepararão temas através de pesquisas, entrevistas, etc.
- Doc. 13. Instruções para o Planejamento de fevereiro de 1967.
- Doc. 16. Reunião de Orientadores: Elizabeth Bueno, Nobuco, Marcelino, Accorsi, Edneth – 23 de outubro de 1967.
- Doc. 17. Calendário dos Orientadores para o segundo semestre – 1967.
- Doc. 18. Conclusões do Encontro de Orientadores e Supervisores – maio de 1968 - Linha de revisão.
- Doc. 22. Ficha nº 5 – avaliação/caracterização dos professores.
- Doc. 26. Ficha de visita (final), do Setor de Relações Internas; de 28 de maio de 1969. Visitante: Rubens de Calasans.
- Doc. 27. França aplaude Vocacional – maio de 1969.
- Doc. 30. PROBLEMAS – Situação de grande defasagem entre as concepções da pedagogia do Vocacional e sua realização prática.
- Doc. 31. Estudos Sociais – 4a s. séries. Valores que devem ser trabalhados por todas as Áreas.
- Doc. 32. Como devemos nos educar para a cidadania mundial?

- Doc. 33. Observações da pesquisa social junto a professores de Estudos Sociais durante o planejamento e sugestões – julho, 1967.
- Doc. 43. Instruções – Questionário a ser respondido pelos alunos, com a finalidade de “verificar seus interesses e atitudes”.

CAIXA 2 – GV

CAIXA 2(1) – Orientação Pedagógica/Direção; Orientação Educacional.

- B.I- Doc. 2. Introdução ao Planejamento de Integração – Unidade Didática: A Comunidade (4o bimestre) – 1a. série. Americana, outubro de 1964.
- B.I- Doc. 26. Simpósio – Equipes de Trabalho. São Paulo, 8 de abril de 1968.
- B.I- Doc. 29. Conclusão do Grupo de Professores de Rio Claro na assembléia de 31 de maio de 1968.
- B.II- Doc. 29.1. Ficha de Escolaridade. S/d.
- B.II- Doc. 32. Divisão de Classes S/d - Relato da divisão dos 235 alunos das 1a.s séries, em 8 classes segundo critérios da área de Educação Física.
- B.II- Doc. 34.2. Processo de APE (Acompanhamento Pós-Escolar) no Ginásio Vocacional “Chanceler Raul Fernandes”. Rio Claro, 17 de abril de 1969.
- B.II- Doc. 35.4. Carta de Edneth Ferrite Sanches – Responsável pela Direção, a José Felício Castelano– Secretário do Governo do Estado de São Paulo. Rio Claro, 18 de agosto de 1967.
- B.II- Doc. 37.1. Medidas a serem tomadas em relação a alunos – abril de 1966.
- B.II- Doc. 39.2. Feira de Livros – Sugestões para realização de Feiras de Livros nas comunidades em que existem Ginásios Vocacionais. S/d – Luci da Costa Bruni – Bibliotecária do Serviço de Ensino Vocacional.
- B.II- Doc. 42.3-12. Estudos Sociais – Reunião de Área – São Paulo – 28 de julho de 1967.
- B.II- Doc.42.3-20. Questionário para a organização do trabalho de Educação Religiosa.

CAIXA 2 (2) – GV.

- Relatório geral do ano de 1967, encaminhado ao SEV.

CAIXA 3 – Material de Atividades Didáticas

- Doc. 75.5. Carta da Edneth de Edneth Ferrite Sanches aos colegas do GEVA – Americana, 30 de maio de 1965.
- Doc. 78.2. Circular – 19 / 8 /66 – Americana, 19 de agosto de 1966. Da Orientação Pedagógica – Edneth Ferrite Sanches aos pais de alunos das 2a s séries.
- Doc. 80. Estudo do meio a Minas Gerais – GV de Rio Claro – 27 de agosto a 3 de setembro de 1967.
- Doc. 83.0. Texto do auto de formatura do ano de 1966 – Ginásio Estadual Vocacional João XXIII.
- Doc. 83. Síntese de formatura – 4a série – GV de Rio Claro – Rio Claro, dezembro de 1967.

- Doc. 84. Síntese da 4a série – Formatura – 1968 – GV “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro.
- Doc. 85. Ontem ... hoje (peça de teatro) – de Ademir Doranti e Ivan Bento.

CAIXA 4 – Associação de Pais / Festas

- Doc. 2. Convite à Dona Edneth F. Sanches - Diretora do Ginásio Vocacional de Rio Claro. Pedro Torrano – Presidente da SAGVOA (Sociedade Amigos do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha). São Paulo, 11 de setembro de 1967. Festa de confraternização dos cinco GVs.
- Doc. 11. Você tem certeza de que virá o dilúvio? Mensagem da Diretoria da Sociedade de Amigos do Colégio Vocacional Oswaldo Aranha.
- Doc. 12. Confraternização e instalação da Federação das Associações em Barretos – dias 19 e 20 de outubro (sem ano). Associação de Pais de Alunos – Mestres e Amigos do Ensino Vocacional em Barretos - Programa .
- Doc. 19. 2o Festival de Corais Instrumentais – RC - Pasta contendo documentos do II Festival de Corais e Conjuntos Instrumentais – Rio Claro.

CAIXA 5 – Textos teóricos e material para estudo dos professores e orientadores.

- Doc. 3. A Área de Matemática no Sistema do Ensino Vocacional do Estado. Lucília Bechara Sanches – Supervisora de Matemática do Serviço de Ensino Vocacional.
- Doc. 10. Trabalho em grupo nos Ginásios Vocacionais. Trabalho apresentado no I SIMPÓSIO DO ENSINO VOCACIONAL, realizado de 08 a 12 de julho de 1968, por ocasião da XX Reunião da SBPC, São Paulo. 6 p. Relatora: Maria Cândida Sandoval Camargo Pereira.
- Doc. 11. Instituições Didático-Pedagógicas dos Ginásios Vocacionais. Trabalho apresentado no I SIMPÓSIO DO ENSINO VOCACIONAL, realizado de 08 a 12 de julho de 1968, por ocasião da XX Reunião da SBPC, São Paulo. Relator: Sinclayr Luiz.
- Doc. 12. Unidade Pedagógica: Integração e Dinâmica. Trabalho apresentado no I SIMPÓSIO DO ENSINO VOCACIONAL, realizado de 08 a 12 de julho de 1968, por ocasião da XX Reunião da SBPC, São Paulo. 13 p. Relatora: Yara Boulos.
- Doc. 23. Pesquisa sócio-econômica da cidade de Rio Claro – 1964.
- Doc. 25. Crianças que possuem capacidade artística – S/autoria – São Paulo, maio de 1964.
- Doc. 26. Crianças que possuem capacidade científica – S/autoria – São Paulo, maio de 1964.
- Doc. 32. Texto Básico para a compreensão de “Core Curriculum”. – S/autoria. 1968.
- Doc. 33. Algumas relações entre desenvolvimento e educação. Maria Nilde Mascellani – Janeiro 1969.
- Doc. 42. Algumas considerações sobre Avaliação dos alunos. Supervisora – Orientação Pedagógica.
- Doc. 61. Plano de Colaboração da Área de Estudos Sociais – 2o semestre – 1969 – SEV – Elza Nadai, Professora Colaboradora da Área de Estudos Sociais.

CAIXA 6 – Publicações / recortes de jornais.

O Liberal, Americana, SP:

- Doc. 1. Alunos do Vocacional de Americana realizam eleição como gente grande. 5/12/1963.
- Doc. 2. Ginásio Estadual Vocacional – Escola moderna, democrática e ativa que ilustra Americana. 17/5/1964.
- Doc. 3. O GEVA e as festas juninas. 2/7/1964.
- Doc. 5. Saudação ao Vocacional pelo 3o aniversário. 11/3/1965.
- Doc. 10. Artes – A Dança Folclórica – Maria Gurgel (aluna do GV de Americana). 22/5/1966.
- Doc. 15. Pais solidários com os professores do Vocacional – 11/3/1965.
- Doc. 16. Normal o funcionamento do Vocacional – 16/3/1965.
- Doc. 17. Demissionários os professores do Vocacional. 21/3/1965.
- Doc. 18. Mais uma do governador. 23/3/1965. Reprodução de O Estado de São Paulo, de 18/3/1965.
- Doc. 20. Superada a crise do Vocacional. 28/3/1965.
- Doc. 21. Agradecimento do Vocacional à Americana – 30/3/1965. – Equipe do GEVA.
- Doc. 22. A cabeça de prego – 30/3/1965.
- Doc. 23. A carta do Vocacional – 1/4/1965.

Folha de São Paulo:

- Doc. 9. Ginásios Vocacionais constituem vanguarda da educação nacional. 25 de abril de 1965.
- Doc. 24. Ginásio Vocacional – 8/3/1965.
- Doc. 25. Solidariedade com o Secretário. 12/3/1965.
- Doc. 29. Secretário convoca reunião sobre crise do Vocacional. 21/3/1965.
- Doc. 30. Ensino experimental – 29/3/1965.
- Doc. 31. Secretários – 24/4/1965.

Diário de Rio Claro, SP:

- Doc. 11. Ginásio Vocacional de Rio Claro. 31/5/1966

Diário de São Paulo:

- Doc. 12. Renovação do ensino / Rio Claro: criação do 2o ciclo em Ginásio. 17/11/1968.
- Doc. 34. Pais de alunos temem a dissolução do ensino vocacional – 17/3/1965.
- Doc. 37. Alterações na direção do Ensino Vocacional – S/d.

O Estado de São Paulo:

- Doc. 4. Planejamento do ensino vocacional – 13/2/1965.
- Doc. 13. Polícia investiga ginásios. 13/12/1969
- Doc. 33. Vocacional: secretário verá comissão – 20/3/1965.

A Gazeta Esportiva/SP:

- Doc. 14. Ensino Vocacional: Educar é formar cidadão. S/d.

Publicações do vocacional:

- Doc. 38. JORGEV – Órgão Oficial do Governo Estudantil do G.E.V. João XXIII – Secretaria de Educação e Cultura – Departamento Cultural – Ano I – Americana – Gin. Est. Vocacional João XXIII – 26/11/1966- Nº 4.
- Doc. 40. SEVInforma – Órgão interno do serviço de ensino vocacional – 2 exemplares: 1) nº 4 – Ano 2 – nov. 68 – 2) nº 6 – Ano 2 – junho 1969 - Setor de Publicações; Boletim mimeografado.

Outras publicações:

- Doc. 49. As versões dos incidentes – UH (Última Hora)-São Paulo – 3^a. feira, 24-10-67. Invasão policial do Colégio de Aplicação - (com fotos).

CAIXA 7 – Legislação e política educacional

- Doc. 1. Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais. Secretaria da Educação / Serviço do Ensino Vocacional – Coordenadoria. 1965.
- Doc. 7. Estatutos da SAGVOA – Sociedade de Amigos do GV Oswaldo Aranha. 10/11/1967.
- Doc. 15. Conclusões do documento que os Assessores e Supervisores do Serviço do Ensino Vocacional e dos Orientadores dos cinco Ginásios Vocacionais do Estado encaminharam à professora Lígia Furquim Sim.
- Doc. 16. Ofício dirigido ao Presidente da República (Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco) – Assinado pelo Presidente da Assembléia de Pais do Ginásio Oswaldo Aranha. S/d.
- Doc. 17. Ofícios dirigidos ao Presidente do Senado e ao Presidente da Câmara dos Deputados.. Armando de Figueiredo – Presidente da Assembléia dos pais de alunos do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha. S/d.
- Doc. 21. Piora a crise no Vocacional. O Estado de São Paulo– 18/3/1965.
- Doc. 25. Ensino Vocacional: Secretário pede volta dos alunos às aulas – Folha de São Paulo- 24/3/1965.
- Doc. 26. Vencida a crise no Ensino Vocacional. O Estado de São Paulo. S/d.
- Doc. 30. Comunicado da Comissão Coordenadora – Comissão eleita pela Assembléia Permanente do Magistério Oficial do grau médio do Estado de São

Paulo, para coordenação do movimento até a vitória final ...Pela revogação da Portaria 31. Comissão Coordenadora. São Paulo, 28 de maio de 1968.

- Doc. 39. Ofício nº 99-S/2, do Quinto Grupo de Canhões 90mm Antiaéreos – Fernando Guimarães de Cerqueira Lima – Cel. – CMT do 5o G-CAN 90 Aaé. Campinas, SP, 02 jul 69; dirigido À Ilma Sra. Edineth Ferrite Sanches.

CAIXA 8 – Anotações manuscritas de Edneth Ferrite Sanches.

- Governo Estudantil- 21/4/1965.
- Pauta para o Conselho Pedagógico – CP – 14/5/1967.

CAIXA 9 – Assessoria à Escola Piloto de Urubupungá.

- Doc. 2. Sistema Educacional – Planejamento Conjunto – Reunião de estudos realizados na Vila Piloto em 30 – 31 de maio e 1 e 2 de junho [1966].
- Doc. 5. Convite a Edneth Ferrite Sanches para a inauguração do Ginásio Urubupungá- 28 de fevereiro de 1967, na Vila Piloto, Jupiá, Mato Grosso. Ass. M. Alice Gonzaga, representando Roberto A. Ramos de Aguiar – Diretor.

III – ACERVO ISIS GARCIA

- Conjunto de baterias de estudo dirigido – 1ª e 2ª séries, 1967, 1968; área de Estudos Sociais – GV Osvaldo Aranha.

IV – ACERVO JOANA NEVES

- PLANOS PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVOS DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS. Equipes Técnicas do SEV. São Paulo; 1968 – (mimeografado)

Documentos relativos ao GV de Barretos:

Crachás

- III Festa de Confraternização – Vocacionais / São Paulo / 1967;
- Confraternização de Pais – Barretos / 1968

Folhetos:

- Programa – A Moratória – de Jorge Andrade / Barretos / junho de 1966
- Programa – 1º festival de corais e conjuntos instrumentais dos ginásios vocacionais de São Paulo / Barretos / outubro de 1967.
- Recorte de jornal – Foto e legenda de cena de A Moratória – O Estado de São Paulo – 23/6/66
- Convites de formatura: Primeira turma – Vocacional de Barretos – novembro de 1966; Vocacional de Barretos – 1967

Trabalhos de alunos:

- Peças de teatro (textos): Revoada de Paulo Sérgio Moura Rodrigues; 30/11/68 / O Aquário – Um ato de Betty Portenoy ; s/d / Conscientização on the rocks – Um ato de Dagomir Marquesi; s/d)
- Redação sobre o Vestibular de Eduardo A. Colonelli – 3/12/70

- Correspondência : de Filu (Maria Philomena de Araújo – Orientadora Educacional do Vocacional de Barretos) – Domingo de Páscoa de 72 .

Documentos do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres – França

- Bulletin D'Information – *Les Amis de Sèvres* – Noel 1952
- L'éducation nationale – revue hebdomadaire d'information pédagogique – 23° anne – n° 842 – 1 F. 30 novembre 1967.
- Les Amis de Sèvres – Numero 1 – 1969 e numero 2 – 1969 – Publicação da Association des Amis de Sèvres.
- Cahiers pédagogique – 84 – octobre 1969. 25° anne. 1968-60 – essai de bilan.

ANEXO – TRABALHOS DE ALUNOS

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL “OSWALDO ARANHA”

São Paulo, 3 de dezembro de 1966

SÍNTESE DO ESTUDO DO MEIO REALIZADO EM MINAS GERAIS

Objetivos:

1. O estudo do meio foi realizado como complemento e encaminhamento de síntese do estudo de 3^a. série.
2. Foi escolhida uma região de Minas Gerais, porque ela nos dá elementos para a compreensão da realidade brasileira, mostrando suas diversidades e unidade.
3. Através do estudo do meio em Minas, chegamos a uma percepção de sua evolução histórica e a importância desta mesma evolução em relação ao Brasil.
4. Através dessa vivência, chegamos não só a uma conscientização a respeito do homem brasileiro, dos seus problemas, as também percebemos as formas de resolução e possibilidades de atuação.

Aspecto histórico:

Nas cidades visitadas, percebemos que o povoamento foi realizado através da mineração. Chegamos a essa conclusão, em vista dos seguintes dados:

- a. a formação e organização político-administrativa dos arraiais, hoje cidades (Ouro Preto, Sabará, Congonhas);
- b. a riqueza da arquitetura da época;
- c. a riqueza e a quantidade de igrejas;
- d. a existência de materiais e objetos da época, em museus e o teatro.

Com a decadência da mineração, houve nas cidades históricas uma estabilização, comprovada pela conservação da arquitetura e arte da época. E, apesar do ritmo de povoamento ter sido acelerado para a época, houve uma paralisação e elas são consideradas hoje, cidades históricas.

Aspecto Artístico:

Ainda ligado ao aspecto histórico, temos amostras do aspecto artístico, incluindo os estilos colonial e contemporâneo.

- a. Estilo Colonial Brasileiro – O Estilo Colonial Brasileiro foi bem representado e percebido, através dos monumentos civis e religiosos encontrados nas cidades de Ouro Preto, Sabará e Congonhas.

Sendo a arte do período colonial um trabalho realizado em equipe, assim mesmo se destacam personagens como Antônio Francisco Lisboa – escultor; Manuel da Costa Ataíde – um dos pintores mais representativos de todo o período.

Visitando o Museu da Inconfidência, tivemos oportunidade de observar não somente a arquitetura como também: pinturas, esculturas e amostras de artesanato do período colonial.

Chegamos à conclusão que o Estudo nos ajudou a formar o conceito de estilo colonial brasileiro mais característico de cada época.

- b. Contemporâneo: Em Belo Horizonte a amostra mais representativa foi de arte contemporânea, onde entre outras peças tivemos oportunidade de verificar na Igreja de São Francisco, da Pampulha, o trabalho de Oscar Niemayer – arquiteto; Cândido Portinari – pintor; Roberto Burle Max – paisagista, entre outros participantes da obra.

Observamos ainda entidades que estão diretamente ligadas aos problemas das artes plásticas, entre elas, Museu de Arte Moderna de Belo Horizonte; Galeria Brasileira, funcionando na seda da Reitoria da Universidade Federal; Curso Superior de Belas Artes, pertencente à mesma universidade.

- c. Artesanato e Arte Popular – Além do artesanato e arte popular verificados no período colonial, notamos que aquele se desenvolve hoje ainda, sendo a pedra sabão um dos materiais mais usados.

Conclusão:

Esta amostra da arte colonial que encontramos deu-nos, então, a visão plástica daquele período que principalmente, por conseqüência da mineração, surgiu em Minas Gerais depois de ter aparecido em outras regiões da costa do nosso país, em circunstâncias diversas.

ATUALIDADE

A. Transformações posteriores –

aproveitamento das jazidas naturais (extração do ferro) aliadas às atividades agro-pecuárias que iriam determinar a mudança da capital e da forma de administração, pois o sítio urbanos de Ouro Preto era desfavorável.

Belo Horizonte, cujo planejamento atendia às necessidade da época, hoje possui um desenvolvimento que supera o planejamento inicial.

B. Minas na atualidade –

depois da decadência das minas nos fins do século XVIII, sucedeu-se o período da agropecuária.

Início do século XX volta a mineração com o ferro e a indústria de transformação.

Em volta da região ouro-ferrífera, existem indústrias como a Belgo Mineira, a Siderúrgica Nacional, a cidade industrial e a extração do ouro em Nova Lima.

A agropecuária desenvolve um papel secundário, pois o solo é pobre e o relevo não favorece. A indústria atrai a mão de obra, trazendo a urbanização (unidade nacional).

O desenvolvimento econômico não se fez acompanhar imediatamente das renovações necessárias no campo humano; em vista dos problemas criados por isso, hoje em Minas Gerais se faz uma renovação no ensino (UFMG), no campo da Agricultura (A.C.A.R.) e no comércio (Escola Bancária).

Aspecto Humano –

De modo geral, percebemos que a assistência ao homem mineiro é precária. Chegamos a esta conclusão porque observamos:

-na mina de Morro Velho – região de Nova Lima: não há o interesse de manter a mão de obra, dada a facilidade de obtenção, pois não é preciso

qualificação para o emprego. A assistência médica e a proteção no trabalho são deficientes. Notamos que existe o desinteresse dos empregadores em relação aos empregados. Mas, notamos que este quadro está se modificando. Exemplos:

Cinturão Verde – A assistência ao homem do campo é dada pela A.C.A.R. A A.C. A.R. é uma organização que procura resolver os principais problemas que são:

- a. Higiene e Saúde – são precárias. Só agora é que se estão instalando aparelhos sanitários e aprendendo como usá-los. A falta deste, causa muitas doenças. Ex. verminose.
- b. No trabalho – com a melhoria das técnicas de trabalho. Ex. o uso adequado de adubos, aos invés de usar o lixo mal preparado que pode ocasionar doenças tanto para o agricultor, como para o consumidor.
- c. Na alimentação – existe o projeto de Economia Doméstica para maior aproveitamento do valor nutritivo dos alimentos.

Cia. Siderúrgica Nacional – encontra-se num estado mais avançado, pois oferece assistência em todos os campos para os operários e suas famílias. Ex. casas, escolas, cooperativas, hospitais. Existe ainda a proteção no trabalho.

Aluna: MARIA TEREZA SANTAROSA – Relatora - Síntese do trabalho dos vários grupos de 3as. Séries. (CMFEUSP. Relato de Estudos Sociais, 1966, p. 131-134)

Joana, eis o meu Vestibular. Collo – Ex-aluno do CV Oswaldo Aranha / SP

“VESTIBULAR”

ATENÇÃO!!! VOCÊ ESTÁ SENDO PREPARADO
 COM TODO O CUIDADO! TODAS AS ATENÇÕES
 SÃO DISPENSADAS A VOCÊ! VOCÊ, VOCÊ, VOCÊ,
 SERÁ PERFEITO EM TODAS AS SITUAÇÕES
 AS FALTAS SERÃO SUPRIMIDAS,
 OS DEFEITOS DESAPARECERÃO.
 VOCÊ É PREPARADO PSÍQUICA E MO-
 RAL E INTELLECTUALMENTE: NÃO
 NOS ESQUECEMOS DE NADA.
 VOCÊ ESTÁ SE TORNANDO
 UM HOMEM PERFEITO,
 PRONTO PARA A LUTA
 VOCÊ É UM LUTADOR
 VOCÊ É UM LUTADOR
 EM QUE, AGORA SE
 PODE CONFIAR
 PORQUE VOCÊ FOI
 PREPARADO
 PARA NÃO
 E R R A R
 VOCÊ NÃO
 CHORA NÃO
 RI NÃO
 SE DE-
 SESPE-
 RA: VO-
 CÊ SE-
 GUE
 AS RE-
 GRAS

VO
 CÊ
 ESTÁ
 A CAMI-
 NHO A CA-
 MINHO. O PAS-
 SADO JÁ NÃO
 CONTA MAIS POR
 QUE VOCÊ SERÁ
 DAQUI PRA FREN-
 TE UM HOMEM DE
 FUTURO

Eduardo Argenton Colonelli
 3/12/70

CONSCIENTIZAÇÃO ON THE ROCKS

Um ato de Dagomir Marquesi

Ex-aluno do Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha / São Paulo

Personagens – Professor, de 28 anos / Plínio, rapaz de 15 anos / Rapazes e moças de 15 a 20 anos.

Cenário- Sala de um apartamento de solteiro. Sofá, poltronas, televisão portátil, vitrola, barzinho, etc.

CENA I

A sala está na penumbra. O professor está sozinho, veste um rob de chambre, sentado numa poltrona com um copo de uísque na mão. Enquanto suas feições dão uma idéia de que está se lembrando do que aconteceu, - as luzes apagam-se gradativamente. Surge, de repente, o forte ruído de campainha, enquanto os refletores acendem-se, o professor aparece do fundo do apartamento, correndo e abotoando a camisa. Chega à porta, e ainda arrumando-se, pergunta:

Professor – Quem é?

Plínio – Sou eu, Plínio Corrêia de Oliveira Júnior.

Professor – (Expressão de dúvida. Abra a porta, sorri). Ah, você ... Entre, entre.

Plínio – Com licença (Entra e senta-se numa poltrona oferecida pelo professor). Perdão por chegar a esta hora.

Professor – (Senta-se em outra poltrona). Ora, deixa disso. Bem, qual é o problema? Muitas dúvidas?

Plínio – Não, senhor. (pausa) Por exemplo: aquelas aulas de religião que o senhor andou dando... Bem, eu fiquei um pouco indeciso.

Professor – Indeciso? Em que?

Plínio – Se o senhor quer saber em termos mais claros, mais me pareceu uma doutrinação.

Professor – Mas que interesse teria eu em doutriná-lo?

Plínio – Bem, professor, eu ... (corta-se) O que o senhor quis dizer com “o papel alienador” da Igreja Católica?

Professor – Ora, Plínio. Eu já lhe expliquei isso sete vezes.

Plínio – Eu não compreendi.

Professor – Você não quis compreender...

Plínio – Que interesse teria eu em não entender?...

Professor – Se fosse você, talvez não tivesse interesse.

Plínio – E não sou eu? Quem é então?

Professor – Os que o prendem... Ou você é tão inocente a ponto de acreditar que está livre? Ora, pensando bem, você não merece ser assim. Afinal, no fundo, você é bom.

Plínio – O único que foi preso e não mereceu, pois foi infinitamente bom, só Jesus, que morreu na Cruz para nos salvar...

Professor – E você morre numa cruz que não enxerga para salvar a outros.

Plínio – Como?

Professor – Você está tão preso ao regime que sua família impôs que está definhando, perdendo o calor próprio da idade.

Plínio – Ah, o que o senhor quer é que eu dance yê-yê-yê por aí??!!!

Professor – Calor de juventude não se presta apenas para dançar ... yê-yê-yê, Plínio. Serve, por exemplo, para estudar uma realidade e agir sobre ela.

Plínio – (Irônico) Desta vez a doutrinação não pegou, professor. E por acaso eu não estudo? Que faço eu 5 horas por dia no Colégio? Passeata? (Faz cara de nojo) Bem que o senhor gostaria, não é verdade, professor?

Professor – Aí é que você se engana, Plínio. Em primeiro lugar, você não vai à escola estudar, você vai tirar notas altas. Em segundo lugar, ação não ...

Plínio – (Corta, irônico) Ação é só passeata. Não é isso que o senhor ia dizer pela milésima vez, professor?...

Professor - Sim, mas ...

Plínio – (Arrogante) Estes chavões já não surtem efeito sobre mim ...

Professor – E eu quero apenas ajudá-lo ...

Plínio – A ser comunista?

Professor – A ser um homem!

Plínio (Indignado) Professor: eu sou refinado bastante para que duvide de minha masculinidade.

Professor – Não é quanto a isto que eu estou falando. O que eu quero dizer, é que você está se tornando um rato.

Plínio – E qual o feiticeiro que projeta esta fatal metamorfose em mim?

Professor – São os alquimistas de seus pais.

Plínio – O senhor sempre coloca minha família no meio...

Professor – Perdão. Os alquimistas tentavam algum progresso por meios obscuros.

Plínio – E meus pais?

Professor (Com um sorriso sarcástico) Seus pais fazem seu regresso por meios bastante claros ... a mim.

Plínio – (Irônico) Ah, o senhor é um gênio...

Professor – Por que gênio?

Plínio – Porque só o senhor enxerga coisa tão ridículas em meus pais.

Professor – Gênio, não: consciente. Ridículo, não: reais.

Plínio – (Irônico e agressivo) Belíssima frase. E daí?

Professor – Você conhece aquela frase de Goethe?

Plínio – (Corta) Outro comunista?

Professor – (Finge que não ouve) ... “A verdade é um facho terrível: todos experimentamos aproximar-nos dela, mas com enorme receio de queimar-nos”.

Plínio - (Irônico e agressivo) Belíssima frase... E daí?!

Professor – Plínio, você não começa a perceber que esteve errado ou melhor, foi forçado a errar durante esse tempo todo por sua família, sua Igreja ...

Plínio – Mas que erros. Professor? Que erros?

Professor – O grande erro é ver todo este mundo errado e não fazer nada para melhorá-lo.

Plínio – (Cínico) Mas que erros, professor, que erros?

Professor – Você sabe quantos brasileiros morrem de fome, por dia?

Plínio – Sei. E daí?

Professor – Sabe quanto vale seu palacete?

Plínio – Perfeitamente. Ela passa de pai para filho e todos sabem o quanto ela vale. E que tem de errado nisso?

Professor – Você sabe quanto vale sua Igreja?

Plínio – E o senhor não lê a “Leitura para pessimistas” da Coluna diária de Tavares de ...

Professor – (Irritado) E você sabe quantas pessoas morrem de fome no Brasil, por dia? (Grita) SABE?

Plínio – (Fica sem jeito. Levanta-se, sai do apartamento. O professor sorri. Apagam-se as luzes).

CENA II

(O mesmo. Sala na penumbra. Cena idêntica ao início da I cena. Campainha, luzes, o professor vem e abre a porta)

Professor – (Fica estático por alguns instantes; depois dá passagem à Plínio, que entra e abaixa a cabeça, sem jeito). O- olá, Plínio. Sente-se.

Plínio – (Senta-se, seguido pelo professor. Pausa)

Professor – (Levanta a cabeça, sorri levemente) Como é, pensou no que lhe disse?

Plínio – (Levanta a cabeça, sério) Falei com minha mãe a respeito. (Torna-se abatido)

Professor – (sorri) Ela deve ter me xingado até ...

Plínio – Não senhor.

Professor – E o que ela disse?

Plínio – Disse que não tem nada a ver uma coisa com outra.

Professor – Ora, por que não?

Plínio – Porque um é o pão material, de menor importância. A Santa Igreja nos dá o Santíssimo Pão Espiritual, de que tanto necessitamos. (Fala isso didaticamente)

Professor – Ah, me filho, você já rezou com fome?

Plínio – Claro. Antes da comunhão sou obrigado a fazer duas horas, de jejum para purificar o Espírito e prepará-lo para receber o corpo de Jesus em forma de Hóstia.

Professor – Além disso.

Plínio – Eu tenho que jejuar e abster-me de carne quando manda a Santa Madre Igreja ...

Professor – Não, não, eu digo uma fome aguda, horrível...

Plínio – (Sorri maliciosamente) E o senhor, já rezou com fome?

Professor – ((Atrapalha-se) Bem, eu ... não. Eu não rezo.

Plínio – (Abismado) Não reza!...

Professor – Não. É você? por que reza?

Plínio – Porque é necessário.

Professor – Ah, é? Por que?

Plínio – (Didaticamente) É necessário fazer oração freqüentemente porque Jesus Cristo o ordena e nosso bem temporal e eterno o exige. (Seu olhar torna-se distante. Parece um autômato. O professor preocupa-se). A melhor de todas as orações é o Pai-Nosso. Pai-Nosso que estais no Céu santificado seja o Vosso nome seja feita a sua vontade assim na Terra como no Céu. O Pão-Nosso de cada dia nos daí hoje...

Professor – (Assustado) Plínio...

Plínio – (Não ouve) Depois do Pai-nosso costumamos dizer a Ave-Maria para pedir proteção da ...

Professor – Plínio ...

Plínio - ... Santíssima Virgem. Ave Maria, cheia de graça o Senhor é convosco bendita sois entre as mulheres, bendito é o fruto ...

Professor – (Grita) Plínio!

Plínio – A Igreja não pode errar quando manda crer em alguma verdade porque é assistida pelo Espírito Santo e por isso é infalível...

Professor – (Levanta-se e grita) Plínio !!!

Plínio – Sim. O Papa também é infalível.

Professor – (Sacode os ombros de Plínio) Plínio! Plínio! (Plínio parece despertar) Que foi, rapaz? Está se sentindo mal?

Plínio – Desculpe, professor ... (Cobre o rosto com as mãos, cansado). É que eu estudei 3 horas de Religião, seguidas hoje, e acho que estou um pouco cansado...

Professor – Ah, finalmente você reconhece que está cansado. Você acaba ficando louco, rapaz. 3 horas de religião? Minha Nossa Senhora!

Plínio – Eu me sacrifico por Ele... (Olha para cima)

Professor – E fica louco.

Plínio – O que seria de mim se não fosse ele? Eu vivo para Ele. Foi assim que me ensinaram a viver. Estou cansado, mas o sacrifício é obrigatório.

Professor – Mas você tem que parar com esse sacrifício. Não leva a nada,

Plínio – Salva-me do castigo justo dos Céus.

Professor – Você já está sofrendo um castigo. E que ... pecado você cometeu para isso? Ter nascido?

Plínio – Não adianta, professor, ninguém vai me mudar. Se eu vivo assim é porque minha família o quer. E minha família só quer meu bem. (Levanta-se, abatido, vai até a porta).

Professor – Plínio, você está bancando o covarde. (Levanta-se)

Plínio – (Abre a porta e sai, curvado) Ela só quer meu bem, ela só quer meu bem...

Professor – (Cai na poltrona, abalado) A verdade é um facho terrível... (Apagam-se as luzes)

CENA III

(O mesmo. A sala está iluminada. Estão nela vários rapazes e moças, com copos de uísque nas mãos. Ambiente de festa. Cartazes do “Che” por todos os cantos).

(O professor aparece do fundo do apartamento. Fala com um dos rapazes).

Professor – O Plínio já veio?

Rapaz 1 – O Plínio bicha?

Professor – (Com sorriso contrariado) E. O Correia de Oliveira Júnior.

Rapaz 1 – Ah, não. E tomara que não venha. O senhor o convidou?

Professor – Convidei, sim, Bem, vocês esperam aí que eu já venho. Vou encomendar uns salgadinhos e já volto. (Sai e fecha a porta) (Todos estão meio embriagados. Continuam tomando uísque. A vitrola começa a tocar “Aleluia”, de Sérgio Ricardo. Todos cantam e acompanham a música com os copos de uísque ... Soa uma campainha e a vitrola para automaticamente. Todos ficam atentos. Um deles faz menção de recolher os cartazes).

Rapaz 1 – Deve ser a polícia, pô!

Rapaz 2 – Deixa de ser festivo. Vai ver que é o professor. (Abre a porta e entra Plínio, assustado)

Plínio – O-onde está o professor?

Rapaz 2 – (Fecha a porta com a chave. Plínio tenta sair, é seguro). Já vai, bem? Agora que a festa começou ... (Sorriso malicioso nos lábios).

Plínio – Que é que vocês querem de mim?

Rapaz 2 – Nós queremos ... o que é que nós queremos, companheiros?

Rapaz 3 – Que tal um julgamento? (É aclamado)

Rapaz 2 – Isso. Um julgamento. Um brinde ao julgamento. (Todos esvaziam os copos de uísque e os enchem de novo, menos o rapaz 2 que torna-se o mais sóbrio ... Plínio tenta escapar de seus braços mas é derrubado e seguro no chão) Vamos dar início, camaradas. O nosso hino. (Uma garota vai à vitrola e coloca “Aleluia” de Sérgio Ricardo). Uma luz sobre Plínio) Você Plínio Correia de Oliveira Júnior, considera-se culpado ou inocente?

Plínio – De que?

Rapaz 2 – De nossa situação vigente.

Plínio – Que... que situação?

Rapaz 2 – Vejam, senhores, ele é tão alienado que nem sabe de que situação o acusamos. (A Plínio) A situação nacional, vil reacionário!

Plínio – A única situação que me interessa é a de estar bem com Deus. Estou bem com Deus. Estou bem com Deus. E isto é tudo.

Rapaz 2 – Ah, burguês maldito. Então pouco lhe interessa se morre gente de fome no Brasil, se matam negros na América do Norte ou se queimam criancinhas no Vietnã, você está bem com Deus, não é? Hipócrita! E o seu Deus está satisfeito com esta situação? Ele cria os homens, vê sua maior Criação se auto destruir e se contenta com rezas de porcos como você? Ora, ele se contenta com você se ajoelhar perante estátuas e fazer cara de quem quer ir para cama com elas? Notou já a cara de dó que elas fazem? Elas tem nojo de você. E mais nojo de seus padres. Eles são bem mais falsos de que você pensa. Por fora, piedosos como estátuas. Por dentro, duros como elas. Você pensa, por acaso, que eles passam uma vida inteira sem mulher? Conversa. Pregam a virgindade mas garanto como estão por aí, sendo os primeiros a destruí-la. Você já imaginou que, sob o pretexto de “dar conselhos” ele pode estar aproveitando-se de alguém, na sua casa? Já imaginou, ele com sua mãe, na cama, as cobertas revoltas pelos movimentos de um homem que você pensava só fazer o sinal da Cruz? (Plínio fecha os olhos, aterrorizado). Triste visão, não? Não? Não é mais triste que uma criancinha torrada pelo fogo das bombas de Napalm jogadas pelos americanos que tanta união procuram com seu ... Santo Papa e com a Pomba da Paz. E para isso usam a bomba...

Plínio – (Voz embargada pela emoção) Vocês só usam chavões. Comunistas!! COMUNISTAS!!...

Rapaz 2 – Cale-se, burguês corrupto!

Plínio – (Grita) Vocês protestam de Calça LEE!

Rapaz 2 – Isso não invalida nossa luta, Protestar de Calça Lee ou de saco de estopa não muda nada. Os imperialistas botam as patas imundas em tudo que é nosso.

Plínio – Você leu isso em panfleto,

Rapaz 2 – Deixa de ser ridículo. Você tem é despeito porque eu conheço a realidade mais que você.

Plínio – Conheça ou não você não vai mudar a minha ideologia!

Rapaz 2 – E algum dia você teve isso?

Plínio – (Começa a chorar) Não, eu nunca vou mudar... Eu nunca vou mudar (Grita) Será que vocês não entendem? Eu não posso mudar! Não posso!

Rapaz 4 – Nós temos que mudá-lo. Temos que acabar com a reação.

Plínio – (Consegue levantar-se, libertando-se por uns momentos) Vocês parecem irracionais! (É empurrado em direção à parede) Vocês parecem animais!

Rapaz 2 – (Aproxima-se, fica perto de Plínio) Somos animais, mas animais livres! Você é um rato! Você vai virar homem nem que seja à base de lavagem cerebral!

Rapaz 4 – Boa idéia. Vamos fazer uma lavagem cerebral nesse filho da puta! Ei, pega uma garrafa de uísque aí! Vamos fazer esse veado virar homem! (Plínio dá um soco bastante afeminado em Rapaz 4. Todos pulam para cima de Plínio, derrubam-no, aparecem as garrafas de uísque. Abrem a boca de Plínio e vertem o conteúdo das garrafas nela. Plínio grita como um desesperado, mas está bem seguro. o “Aleluia” toca cada vez mais alto. De repente, Plínio fica completamente inerte, a música é substituída aos poucos por ruídos de corações descompassados. Todos os rapazes e moças vão para um canto, apavorados, Entra o professor, com pacotes nas mãos, que larga, assustado, ao deparar com o ambiente. Plínio levanta-se e, cambaleando, arranca um crucifixo que trazia pendurado no pescoço e levanta-o bem alto, como um Padre ao abençoar a hóstia.

Plínio – (Grita) Só agora eu posso fazer isso, seus filhos da puta! SÓ AGORA!!! (Olha bem para o crucifixo com expressão de raiva e afoga-o em um copo de uísque. Apanha um cartaz de “Che” e sai cambaleando, com o copo na mão. Expressão de terrível espanto do professor. Escuridão gradativa)

(Novamente penumbra. O professor pensativo, toma mais um gole de uísque. Enquanto a tênue luz sobre ele se apaga, uma luz fortíssima mostra, ao fundo, o cartaz de “Che” despedaçado sob um copo de uísque quebrado pelo tamanho exagerado do crucifixo que está dentro dele. Escuridão gradativa)

CAI O PANO

NOSSO TEMPO DE VOCACIONAL

Hino do Vocacional

Marcelo Bezerra de Menezes

Ex-aluno do Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares/ Barretos

De repente, uma saudade tão grande

Toma conta do meu coração

De repente uma lembrança tão forte e feliz

Traz de volta um passado, que eu nunca esqueci

Até parece que foi outro dia, e a gente nem se conhecia

Uma nova escola com novos ideais, uma nova maneira de estudar

Um ensino tão novo e moderno estudo do meio, trabalho em equipe

Uma irmandade como eu nunca vi, no nosso tempo de Vocacional

E cada professor um novo amigo

E cada novo amigo um novo irmão

Mais parecia uma grande família

Era a nossa família GV

Foi mais que um sonho tão lindo, foi mais que um tempo feliz

É tanta saudade, carinho e amizade, gravados em nossos corações

Pode passar todo o tempo que for, mas, o tempo não pode e nem vai apagar

E a gente jamais vai esquecer o nosso tempo de vocacional (bis)

GV é a nossa verdade, é a grande viagem, é gente de vocação

GV é gente valente, que vibra, que sonha, é gente de valor

É geração de vanguarda, GV, é Ginásio Vocacional

É geração de vanguarda, GV é Ginásio Vocacional